



Arteveldehogeschool
Katholiek Hoger Onderwijs Gent
Opleiding Bachelor in de logopedie en de
audiologie afstudeerrichting logopedie
Campus Kantienberg
Voetweg 66,
BE-9000 Gent

**VOORBEREIDENDE LEES- EN SPELLINGVAARDIGHEDEN SPEELS STIMULEREN BIJ
KANSARME EN ANDERS- EN MEERTALIGE KLEUTERS UIT DE DERDE KLEUTERKLAS
VIA OUTDOORACTIVITEITEN**

Promotor: mevrouw Van Vreckem
mevrouw Decock
Academiejaar: 2017-2018

Bachelorproef voorgedragen door:
Celien BRACKE en Evelyn BUSSCHOTS
tot het bekomen van de graad van Bachelor in de
logopedie en de audiologie afstudeerrichting
logopedie



Arteveldehogeschool
Katholiek Hoger Onderwijs Gent
Opleiding Bachelor in de logopedie en de
audiologie afstudeerrichting logopedie
Campus Kantienberg
Voetweg 66,
BE-9000 Gent

**VOORBEREIDENDE LEES- EN SPELLINGVAARDIGHEDEN SPEELS STIMULEREN BIJ
KANSARME EN ANDERS- EN MEERTALIGE KLEUTERS UIT DE DERDE KLEUTERKLAS
VIA OUTDOORACTIVITEITEN**

Promotor: mevrouw Van Vreckem
mevrouw Decock
Academiejaar: 2017-2018

Bachelorproef voorgedragen door:
Celien BRACKE en Evelyn BUSSCHOTS
tot het bekomen van de graad van Bachelor in de
logopedie en de audiologie afstudeerrichting
logopedie

1. Abstract

Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels stimuleren bij kansarme en anders- en meertalige kleuters uit de derde kleuterklas via outdooractiviteiten	
Promotiejaar:	2018
Student:	Celien Bracke en Evelyn Busschots
Externe promotor:	Mevr. Ilse Decock
Interne promotor:	Mevr. Christel Van Vreckem
Trefwoorden:	Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden – anders- en meertalige kleuters – kansarme kleuters
<p>De literatuur leert ons dat extra stimulatie van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden – invented spelling, letterkennis, fonologisch en fonemisch bewustzijn – van belang is bij kansarme, anders- en meertalige kleuters. Om inzicht te verwerven, werd het screeningsinstrument Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) afgenomen bij kleuters uit de derde kleuterklas. De bekomen resultaten worden kritisch vergeleken met gegevens die verkregen werden vanuit de literatuur. Vanuit deze uitgangsbasis werden relevante outdooractiviteiten ontwikkeld om voorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels te stimuleren. Het is de bedoeling dat kinderen onbewust leren door middel van spelen. De kinderen bewegen en begeven zich in de buitenlucht. De activiteiten werden gekaderd binnen het thema ‘Kok Korneel’ en gebundeld op een toegankelijke website. Er werd telkens een geluidsfragment, een illustratie en de nodige uitleg toegevoegd. Leerkrachten, opvoeders, ouders en animatoren kunnen zich hierdoor laten inspireren.</p>	

2. Inhoudsopgave

2.	Inhoudsopgave.....	5
3.	Dankwoord.....	8
4.	Introductie.....	9
4.1	Definiëring van de begrippen kansarmoede, anders- en meertaligheid	10
4.1.1	<i>Kansarmoede</i>	10
4.1.2	<i>Anderstaligheid</i>	11
4.1.3	<i>Twee- of meertaligheid</i>	11
4.2	Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden: omschrijving, ontwikkeling en hun voorspellende waarde op de latere lees- en spellingvaardigheid	12
4.2.1	<i>Fonologisch bewustzijn</i>	13
4.2.1.1	<i>Definiëring</i>	13
4.2.1.2	<i>Ontwikkeling</i>	13
4.2.1.3	<i>Eisen volgens onderwijsnetten</i>	14
4.2.1.4	<i>Voorspellende waarde</i>	15
4.2.2	<i>Fonemisch bewustzijn</i>	16
4.2.2.1	<i>Definiëring</i>	16
4.2.2.2	<i>Fonemisch versus fonologisch bewustzijn</i>	17
4.2.2.3	<i>Eisen volgens onderwijsnetten</i>	18
4.2.2.4	<i>Voorspellende waarde</i>	18
4.2.3	<i>Invented spelling</i>	19
4.2.3.1	<i>Definiëring</i>	19
4.2.3.2	<i>Ontwikkeling</i>	20
4.2.3.3	<i>Eisen volgens onderwijsnetten</i>	21
4.2.3.4	<i>Voorspellende waarde</i>	22
4.2.4	<i>Letterkennis</i>	25
4.2.4.1	<i>Definiëring</i>	25
4.2.4.2	<i>Ontwikkeling</i>	25
4.2.4.3	<i>Eisen volgens onderwijsnetten</i>	26
4.2.4.4	<i>Voorspellende waarde</i>	26
4.2.5	<i>Relatie tussen verschillende voorbereidende lees- en spellingvaardigheden</i>	27
4.3	Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters.....	30

4.3.1	<i>Belang van extra stimulatie van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters</i>	30
4.3.1.1	<i>Communicatie en interactie binnen het gezin</i>	30
4.3.1.2	<i>Communicatie in de klas</i>	31
4.3.1.3	<i>Voorlezen</i>	31
4.3.1.4	<i>Taal</i>	33
4.3.1.5	<i>Individueel aangepaste feedback</i>	35
4.3.2	<i>Evidentie voor training van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters</i>	36
4.3.2.1	<i>Kansarme kleuters</i>	36
4.3.2.2	<i>Anderstalige kleuters</i>	38
4.3.2.3	<i>Meertalige kleuters</i>	39
4.4	<i>Besluit</i>	41
5.	<i>Probleemstelling en doelstelling</i>	43
6.	<i>Methodologie</i>	44
6.1	<i>Proefpersonen</i>	44
6.2	<i>Beschrijving van het meetinstrument</i>	46
6.2.1	<i>Auditieve analyse voor kleuters</i>	47
6.2.2	<i>Letters benoemen voor kleuters</i>	48
6.2.3	<i>Invented spelling</i>	49
6.2.4	<i>Kleurentoets voor kleuters</i>	50
7.	<i>Resultaten</i>	52
7.1	<i>Auditieve analyse volgens thuistaal en socio-economische status</i>	52
7.2	<i>Letterkennis volgens thuistaal en socio-economische status</i>	54
7.3	<i>Invented spelling volgens thuistaal en socio-economische status</i>	56
7.4	<i>Naam schrijven volgens thuistaal en socio-economische status</i>	58
8.	<i>Outdooractiviteiten om voorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels te stimuleren bij kansarme, anders- en meertalige kleuters</i>	60
9.	<i>Discussie</i>	63
10.	<i>Conclusie</i>	69
11.	<i>Referentielijst</i>	70

Lijst met gebruikte tabellen

Tabel 1: Conclusies uit gelezen literatuur

Tabel 2: Aantal kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Tabel 3: Aantal kinderen die al dan niet meertalig worden opgevoed

Tabel 4: Aantal kinderen per school op basis van geslacht

Tabel 5: Percentielen voor 'auditieve analyse' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 6: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'auditieve analyse' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 7: Percentielen voor 'letterkennis' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 8: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'letterkennis' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 9: Percentielen voor 'invented spelling' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 10: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'invented spelling' in juni 3de kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

Tabel 11: Resultaten 'auditieve analyse' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Tabel 12: Resultaten 'auditieve analyse' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Tabel 13: Resultaten 'letterkennis' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Tabel 14: Resultaten 'letterkennis' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Tabel 15: Resultaten 'invented spelling' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Tabel 16: Resultaten 'invented spelling' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Tabel 17: Resultaten 'naam schrijven' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Tabel 18: Resultaten 'naam schrijven' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Tabel 19: Overzicht uitgewerkte activiteiten

3. Dankwoord

Deze bachelorproef kwam tot stand met de hulp van verschillende personen. Graag willen we onze dank uitspreken naar onze interne promotor verbonden aan de hogeschool, mevrouw Christel Van Vreckem. Dankzij haar ondersteunende en enthousiaste houding werd dit een interactief leerproces.

Daarnaast gaat onze dank uit naar onze externe promotor, mevrouw Ilse Decock. Zij zorgde er dankzij haar praktijkervaring voor dat we voldoende rekening hielden met de doelgroep bij de uitwerking van verschillende activiteiten.

Ook danken we Leen De Schutter, studente Bachelor in de Audiovisuele Kunsten: Radio, die voor de geluidsfragmenten zorgde.

De scholen, de kleuters en hun ouders die hun medewerking verleenden aan ons onderzoek willen we tevens bedanken.

Ten slotte gaat onze dank uit naar onze ouders en familie die steeds bereid waren om ons te ondersteunen waar nodig.

“Ondergetekenden dragen de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor deze bachelorproef en staan toe dat hun werk in de mediatheek van de hogeschool wordt opgeslagen, geraadpleegd en gefotokopieerd”.

Oostmalle, mei 2018

4. Introductie

Dit bachelorproefonderwerp sprong er voor ons meteen uit. Onze interesse werd eerst en vooral gewekt door de risicodoelgroepen die worden onderzocht. We vinden het van groot belang om de kloof tussen lagereschoolkinderen op vlak van lezen en spellen in te perken. Uit de literatuur blijkt namelijk dat de kinderen uit de onderzochte risicodoelgroepen vaker moeilijkheden ondervinden bij het verwerven van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden.

De kinderen uit de onderzochte populaties zijn een steeds groter wordende groep. Onze samenleving bestaat uit een diversiteit aan culturen en etnische groepen. Hierdoor zijn er in kleuterklassen steeds meer anders- en meertalige kinderen vertegenwoordigd. Dit is onder andere te wijten aan de migrantenstroom en de grotere wereldwijde mobiliteit (Muter & Diethelm, 2001).

Daarnaast is er in onze maatschappij een toenemend aantal kansarme kinderen, wat onder andere wordt bevestigd aan de hand van de kansarmoede-index die elk jaar wordt uitgebracht door Kind en Gezin. Zo lag de kansarmoede-index in 2016 voor het Vlaams Gewest op 12,82%, wat een stijging van 0,81% inhield ten opzichte van 2015. Uit dit cijfer valt tevens af te leiden dat kansarmoede meer aanwezig is in steden en dat dit eveneens samenhangt met de afkomst van de moeder (Kind en Gezin, z.j.).

Bovendien staan we enorm achter het idee om outdooractiviteiten te vervaardigen. Tegenwoordig kunnen kinderen uren plezier beleven aan de nieuwste technologische snufjes. Aan de hand van deze bachelorproef zouden wij kinderen graag stimuleren om zich ondanks het grote aanbod aan multimedia uit te leven in de buitenlucht. Op deze manier kunnen ze energie kwijt, halen ze een frisse neus en zijn ze in beweging.

Ten slotte vinden we het een uitdaging om creatief aan de slag te gaan. We zijn er namelijk van overtuigd dat je, mits enige creativiteit, materiaal kan ontwikkelen dat niet per se prijzig hoeft te zijn. Op die manier kunnen de ontwikkelingsstimulerende activiteiten eveneens in kansarme milieus worden ingezet.

De eerste stap in het proces was om in de literatuur op zoek te gaan naar evidentie die het belang van extra stimulatie aantoont. Het was tevens van belang om na te gaan welke vaardigheden de grootste voorspellende waarde hebben zodat we hierop konden inspelen.

Naast het voeren van een literatuurstudie namen we het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) af in acht kleuterklassen. Hierbij onderzochten we auditieve analyse, letterkennis, invented spelling en benoemsnelheid bij kleuters uit de derde kleuterklas. Onze focus lag voornamelijk op de kansarme, anders- en meertalige

kinderen. In onze bachelorproef volgt een bespreking van de resultaten van deze subgroep. We vergelijken de resultaten van kinderen die al dan niet meertalig worden opgevoed en van kinderen die al dan niet voldoen aan de Gelijke Onderwijskansen (GOK).

Binnen deze bachelorproef voorzien we tot slot speelse outdooractiviteiten voor de reeds vermelde risicodoeleinden. De activiteiten zullen mogelijk toegepast worden in een schoolse context waar zowel leerkrachten als opvoeders er gebruik van kunnen maken op de speelplaats of in de turnzaal. Toch willen we eveneens ouders en animatoren aanspreken. Dankzij de activiteiten kunnen de kinderen onbewust leren uit fouten zonder telkens het gevoel van falen te ervaren.

4.1 Definiëring van de begrippen kansarmoede, anders- en meertaligheid

4.1.1 Kansarmoede

Kansarmoede gaat over meer dan enkel het gebrek aan geld of materiële goederen. Het is een multidimensionele problematiek met een weerslag op meerdere domeinen van de ontwikkeling van het kind. Hierbij gaat het onder andere over de cognitieve, affectieve en sociale ontwikkeling.

De definitie die wordt gebruikt in het Nationaal Kinderarmoedebestrijdingsplan van de federale minister voor Armoedebestrijding in 2013 geeft dit eveneens weer: “Een kind leeft in een toestand van armoede wanneer het inkomen en de bestaansmiddelen die beschikbaar zijn voor zijn of haar opvoeding onvoldoende zijn, in die mate dat het geen levensniveau kan hebben dat als aanvaardbaar wordt beschouwd in de maatschappij waarin het leeft en dat volstaat om zijn of haar emotioneel en fysiek welzijn of zijn of haar ontwikkeling te waarborgen. Omwille van de armoede kan het zijn dat dit kind en zijn of haar familie op talrijke manieren achtergesteld zijn: laag inkomen, ongezonde huisvesting en omgeving, onaangepaste gezondheidszorg; dit kind wordt vaak uitgesloten van sociale, sportieve, recreatieve en culturele activiteiten die de norm zijn bij de andere kinderen. Zijn of haar toegang tot de fundamentele rechten kan beperkt zijn, hij of zij kan discriminaties en stigmatisering ervaren en zijn of haar stem kan niet worden gehoord.” (vertaling uit het Engels van EAPN & Eurochild, 2013 in De Block, 2013 in Roose, Pulinx, & Van Avermaet, 2014).

4.1.2 Anderstaligheid

Wanneer men spreekt over anderstalige kinderen gaat het om adoptiekinderen en anderstalige nieuwkomers. Hierbij is er sprake van een andere taalachtergrond die vaak geen tot weinig verwantschap met het Nederlands vertoont. Anderstalige kinderen verwerven de verschillende talen doorgaans apart. Het is namelijk zo dat het taalverwervingsproces, dat reeds in de moedertaal op gang kwam, plots wordt afgebroken. Hierdoor moet het kind herbeginnen in een nieuw aangeboden taal. Mogelijk dooft de moedertaal geleidelijk uit doordat de kinderen nog weinig in contact komen met de eerst verworven taal (Manders, De Bal, & Van Den Heuvel, 2013).

4.1.3 Twee- of meertaligheid

Kessler (z.j.) definieert tweetalig als: “Wie zich regelmatig en met gemak van twee talen kan bedienen in alle regelmatig voorkomende communicatieve situaties.”. Wanneer men spreekt over meertaligheid, wordt het kind in meer dan twee talen opgevoed (Manders, De Bal, & Van Den Heuvel, 2013).

Meertaligheid kan zich manifesteren onder verschillende vormen. Als eerste kan het kind reeds op jonge leeftijd met de tweede taal in contact komen. Men spreekt dan van **simultane meertaligheid**. De verschillende talen worden permanent en simultaan aangeboden. Op deze manier kan het kind de tweede taal natuurlijk en interactief verwerven, net zoals een ééntalig kind dit doet. Simultane tweetaligheid wordt ook gezinstweetaligheid of tweetaligheid als moedertaal genoemd. Daarnaast bestaat de mogelijkheid om het kind aanvankelijk één taal aan te bieden en op latere leeftijd een tweede taal toe te voegen. Dikwijls wordt de tweede taal aangeboden binnen een schoolse context. Men spreekt dan over een **successieve meertaligheid**.

Subtractieve tweetaligheid kan eveneens onderscheiden worden van additieve tweetaligheid. Er wordt gesproken van **subtractieve tweetaligheid** wanneer de nieuw verworven taal de moedertaal overheerst. Bijgevolg zal de moedertaal verdwijnen. Wanneer de eerste taal daarentegen thuis en/of op school wordt gesproken, voldoende ondersteund en gecultiveerd wordt en er een nieuwe, tweede taal wordt toegevoegd, is er sprake van een **additieve tweetaligheid** (Manders, De Bal, & Van Den Heuvel, 2013).

4.2 Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden: omschrijving, ontwikkeling en hun voorspellende waarde op de latere lees- en spellingvaardigheid

De term voorbereidende lees- en spellingvaardigheden omvat verschillende vaardigheden die het kind ontwikkelt vanaf de eerste levensjaren. Hierbij gaat het over fonologisch bewustzijn, foneembewustzijn, benoemsnelheid, letterkennis en invented spelling. Al deze vaardigheden dragen bij tot het zelfstandig leren lezen en spellen van woorden.

Naast de voorgaande voorbereidende lees- en spellingvaardigheden spelen kennis, attitude en omgeving eveneens een belangrijke rol bij de ontwikkeling van het lees- en schrijfproces. Via hun omgeving komen kinderen spelenderwijs of door bewuste uitdaging in contact met de geschreven taal. Ook het gezin kan deze voorbereidende vaardigheden impliciet of expliciet stimuleren, wat bepalend is voor de ontwikkeling van deze vaardigheden. De attitude van de gezinsleden of de manier waarop ze reageren wanneer het kind spelenderwijs in contact komt met de geschreven taal oefent eveneens invloed uit (Van Vreckem & Callens, 2015).

De ontwikkeling van het lezen en schrijven is met andere woorden onderhevig aan verschillende factoren binnen het kind en zijn of haar omgeving. De thuissituatie, de kennis en vaardigheden kunnen voor elk kind verschillend zijn. Dit leidt vaak tot een verschillend instapniveau bij de aanvang van het formele lees- en schrijfonderwijs (Vernooy, 2012 in Van Vreckem & Callens, 2015).

Het National Early Literacy Panel bevestigde in 2008 dat de voorschoolse lees- en spellingvaardigheden belangrijke voorspellers zijn voor de latere lees- en schrijfontwikkeling op school (in Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016). Kinderen met zwakke scores op voorbereidende vaardigheden hebben meer kans om moeilijkheden te ondervinden bij het formele leesonderwijs (Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriguez, & McConnell, 2013).

Voor deze bachelorproef werden onderstaande voorbereidende lees- en spellingvaardigheden geselecteerd. Deze vaardigheden hebben een grote voorspellende waarde voor de verwerving van lees- en spellingvaardigheden:

- Fonologisch bewustzijn
- Fonemisch bewustzijn
- Invented spelling
- Letterkennis

4.2.1 Fonologisch bewustzijn

4.2.1.1 Definiëring

Volgens een omschrijving van onder andere Ehri et al. (2001) in Philips, Clancy-Menchetti en Lonigan (2008) is het fonologisch bewustzijn “het vermogen om de geluidsstructuur van woorden te detecteren en te manipuleren, onafhankelijk van hun betekenis”. Dit wil zeggen dat het kind moet leren abstraheren en loskomen van de betekenis van woorden. Op deze manier verwerft het kind inzicht in de klankstructuur van woorden zonder rekening te houden met de betekenis. Dit uit zich in het beseffen dat woorden kunnen rijmen en uit lettergrepen bestaan. Hiernaast leert het kind eveneens dat woorden met dezelfde klanken kunnen beginnen of eindigen en dat woorden uit klanken bestaan die worden gebruikt om nieuwe woorden te vormen (Huijbregts, Förrer, & de Wit, 2008). Bij het fonologisch bewustzijn leert het kind met andere woorden de gesproken taal analyseren, manipuleren of er over nadenken (Li & Wu, 2015).

4.2.1.2 Ontwikkeling

Bij een normaal ontwikkelend kind ontwikkelt dit fonologisch bewustzijn rond de leeftijd van **drie jaar** (Van Vreckem & Callens, 2015). Wanneer het kind start met de verwerving van deze vaardigheid, groeit hun metalinguïstisch bewustzijn van de kleinere fonologische delen in een woord. Het kind leert door het rijmen namelijk aandacht besteden aan de geluidsstructuur van woorden (Philips, Clancy-Menchetti, & Lonigan, 2008).

Dit groeiend bewustzijn begint doorgaans met het herkennen van rijm, wat het kind ontwikkelt aan de hand van onder andere kinderrijmpjes, liedjes en versjes (Raynolds, López-Velásquez, & Olivio Valentín, 2016).

In een volgende stap leert het kind zelf rijmstructuren produceren. Dit toont aan dat de ontwikkeling van deze vaardigheid gebeurt buiten de context van de formele leesinstructie, waar het kind pas veel later mee in aanraking komt (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012).

Rond de leeftijd van **vier jaar** leert het kind vervolgens syllaben en geluidspatronen in woorden herkennen (Silvén & Rubinov, 2010). Het kind ontwikkelt deze vaardigheid steeds meer bij het ouder worden. Dit zorgt ervoor dat de taken steeds complexer worden.

Tegen de leeftijd van **vijf jaar** verwacht men dat het kind in staat is om één of meer rijmwoorden te produceren wanneer een doelwoord wordt gegeven. Bovendien moet het kind met behulp van een volwassene een woord kunnen produceren binnen een reeks van alliteraties (Raynolds, López-Velásquez, & Olivio Valentín, 2016).

Het onderzoek van Sonnenschein en Munsterman (2002) geeft aan dat kinderen vertrouwd kunnen raken met fonologische patronen aan de hand van onder andere kinderrijmpjes. Het kind ervaart deze activiteit als plezierig omwille van de cadans en humor in de rijmteksten. Gedurende de ontwikkeling zal het kind steeds meer evolueren en het fonologisch bewustzijn meer onder de knie krijgen.

Het fonologisch bewustzijn is geen intuïtief of natuurlijk ontwikkelende vaardigheid. Expliciete leer- en oefenkansen zijn bijgevolg noodzakelijk voor de stimulatie van deze ontwikkeling. Fonologisch bewustzijn kan gestimuleerd worden door middel van identificatietaken, zoals rijmen of odd one out (selecteren wat niet in de rij past op basis van semantische of fonologische verschillen). Ook synthesetaken (samenvoegen van syllaben) of analysetaken (auditiële analyse van woorden in syllaben) werken stimulerend. Synthesetaken zijn makkelijker dan analysetaken. De herkenningstaken zijn makkelijker dan de productietaken (Philips, Clancy-Menchetti, & Lonigan, 2008).

4.2.1.3 Eisen volgens onderwijsnetten

De eisen die op vlak van fonologisch bewustzijn aan de kleuters worden gesteld op het einde van de derde kleuterklas zijn verschillend voor de drie onderwijsnetten. Binnen het Katholiek Onderwijs treedt vanaf 1 september 2018 het nieuwe leerplan, Zin in Leren! Zin in Leven! (ZILL), in werking (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2016). Dit leerplan eist dat kinderen tussen twee en een half en twaalf jaar experimenteren met klankgroepen, klanken en rijm. Tussen de leeftijd van drie en vijf jaar moeten kinderen woorden die hetzelfde klinken (rijm) waarnemen en zich erover verwonderen.

Callens en Van Vreckem (2016) verwijzen naar het leerplan van de Onderwijkskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG). Hierbij moeten de kleuters ervaringen opdoen met klanken, klankgroepen, letters en letterclusters. Ze moeten bovendien klankgroepen of lettergrepen kunnen synthetiseren voor twee- en meerlettergrepige woorden.

4.2.1.4 Voorspellende waarde

Het fonologisch bewustzijn is een belangrijke vaardigheid die het kind moet verwerven in functie van het leren lezen (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012). Het onderzoeken van dit fonologisch bewustzijn, kort voor de schoolstart, geeft een indicatie over het leesproces van het kind (Silvén & Rubinov, 2010). Het is dankzij deze vaardigheid dat het kind het inzicht in de klankstructuur van woorden leert verwerven. Dit inzicht hebben kinderen nodig in functie van het leren lezen en spellen. Sonnenschein en Munsterman (2002) geven aan dat het omgekeerde eveneens geldt. Het leren lezen zal zorgen voor een toename van het fonologisch bewustzijn.

Er werden reeds verschillende onderzoeken uitgevoerd naar het fonologisch bewustzijn bij kinderen. Zo toonden Muter et al. (2004) in Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriguez en McConnell (2013) aan dat kleuters met sterke vaardigheden op vlak van het fonologisch bewustzijn gedurende de kleuterschool meer kans hebben om bekwaamere lezers te worden in het derde leerjaar. Het onderzoek van Philips, Clancy-Menchetti en Lonigan (2008) geeft eveneens aan dat het fonologisch bewustzijn een steeds geavanceerder vermogen is dat een oorzakelijk verband heeft met de latere leesvaardigheden van kinderen. Hierdoor heeft het een voorspellende waarde voor het gemak waarmee kinderen leren decoderen en spellen. Het probleem bij de meeste kinderen met moeilijkheden bij het verwerven van het leesproces ligt in het fonologisch bewustzijn en de gerelateerde processen. Ongeacht andere talige of cognitieve problemen ligt de basis meestal in het uitvoeren en toepassen van de fonologische bewustzijnsmogelijkheden. De fonologische bewustzijnsmogelijkheden geven ons namelijk informatie over het inzicht in de klankstructuur van woorden.

Bovendien geven Lonigan en Shanahan (2009) in Reynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) aan dat het fonologisch bewustzijn een belangrijke voorspeller is voor het vroege succes bij de leesprestaties. Wel is er hierbij nog steeds onduidelijkheid over welke fonologische vaardigheden de meest voorspellende waarde hebben voor het latere lezen. Deze vaardigheid is bij het lezen nodig voor het samenvoegen van klanken. Bij het schrijven is dit eveneens een vereiste vaardigheid. Het fonologisch bewustzijn is nodig voor het segmenteren van klanken. In dit onderzoek wordt zelfs aangehaald dat aan de hand van deze vaardigheid het verschil kan worden opgemerkt tussen kinderen die geen moeilijkheden zullen vertonen bij het efficiënt leren decoderen in het latere lezen en de groep kinderen die hier wel problemen bij zullen ervaren. Het gaat hier specifiek over de mogelijkheid om klanken van de gesproken taal te manipuleren. Het fonologisch bewustzijn is op deze manier een voorspeller voor de mogelijkheid op het ontstaan van leesproblemen.

Hiernaast is het rijmen een belangrijke voorspeller. Manders (2002) bevestigt in Van Vreckem en Callens (2015) dat dit de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn op vijf- à zesjarige leeftijd zou voorspellen. Volgens Beaton (2004) in Van Vreckem en Callens (2015) zou het zelfs de lees- en

spellingvaardigheden voorspellen op zes- à zevenjarige leeftijd. Ook Goswami (2011) geeft in Kuppen en Bourke (2017) aan dat de vroege gevoeligheid voor rijm in de gesproken taal een bijdragende factor is in de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn. In dit onderzoek werden twee afzonderlijke studies uitgevoerd, waarbij twee ritmische rijmprogramma's werden gebruikt gebaseerd op gezongen of gesproken rijmpjes. Er werd gebruik gemaakt van prosodische elementen zoals melodie, timing en het benadrukken of verlengen van klanken. Hierdoor werden de talige segmenten onderstreept op woord-, syllabe- of foneemniveau.

In dit onderzoek ging men de invloed van deze programma's op het fonologisch bewustzijn van vijf- en zesjarige kinderen na door middel van een pretest en posttest. Om hun startniveau op vlak van het fonologisch bewustzijn te meten, werd deze vaardigheid nagegaan aan de hand van drie testen. Bij de test voor de rijmherkenning moesten de kinderen woorden identificeren die rijmden met het doelwoord. De test voor de rijmproductie ging na hoeveel rijmwoorden kinderen binnen 30 seconden bij een gegeven doelwoord konden verzinnen. Als laatste moesten kinderen bij de test voor gedeeltelijke auditieve analyse woorden articuleren zonder het begin- of eindfoneem. Bhide et al. (2013) deden een gelijkaardig onderzoek bij kinderen met zwakke leesvaardigheden (in Kuppen & Bourke, 2017). Hieruit bleek dat de kinderen uit het ritmische programma gelijkaardige voordelen op vlak van geletterdheid vertoonden als kinderen die werden onderworpen aan een fonologische bewustzijnstraining.

Uit het onderzoek van Kuppen en Bourke (2017) bleek dat bij de gesproken en de gezongen rijmgroep de kinderen voor de meerderheid van de testen een betere score behaalden op de posttest. In de eerste studie zag men bij de gesproken rijmgroep een groot effect op vlak van rijmproductie, een gemiddeld effect voor rijmherkenning en een klein effect voor foneemdeletie. Bij de gezongen rijmgroep was opnieuw telkens een verbeterde score op te merken, maar hier ging het slechts over een klein effect voor rijmherkenning en rijmproductie. Bij de foneemdeletie was hier een verwaarloosbaar effect aanwezig. Bij de tweede studie was bij alle vaardigheden opnieuw een klein of verwaarloosbaar effect zichtbaar. Dit was een afname ten opzichte van de eerste studie. Doorheen de twee studies zag men steeds een toename bij alle vaardigheden van het fonologisch bewustzijn, wat aangeeft dat het rijmen hier een positieve invloed op uitoefent.

4.2.2 Fonemisch bewustzijn

4.2.2.1 Definiëring

Het fonemisch bewustzijn verwijst net als het fonologisch bewustzijn naar het inzicht in de klankstructuur van woorden. Specifiek gaat het om de focus op steeds kleinere klankeenheden. Het kind verwerft hierbij het bewustzijn dat een woord bestaat uit verschillende fonemen. Deze fonemen zijn de kleinste betekenisonderscheidende eenheden waaruit een woord is opgebouwd.

Op basis van deze kleinste elementen binnen de taal ontstaan de verschillen tussen woorden, zoals het verschil tussen de woorden 'kat' en 'rat' dat te wijten is aan één bepalend foneem. Bijgevolg is het kind eveneens in staat om eenlettergrepige woorden in afzonderlijke klanken op te delen (Huijbregts, Förrer, & de Wit, 2008).

4.2.2.2 *Fonemisch versus fonologisch bewustzijn*

In de literatuur wordt het onderscheid tussen fonemisch en fonologisch bewustzijn vaak niet gemaakt. Verschillende studies plaatsen deze begrippen onder de overkoepelende term van fonologisch bewustzijn. Toch bestaat er een duidelijk onderscheid tussen beide vaardigheden.

Een kleuter ontwikkelt eerst het fonologisch bewustzijn, wat wordt gevolgd door het fonemisch bewustzijn. In dit gevorderd niveau van fonologisch bewustzijn leert het kind aandacht besteden aan de kleinere elementen binnen de gesproken taal.

Bij de verwerving van het fonemisch bewustzijn worden hogere eisen gesteld aan het kind. Daarom vraagt het voor kleuters meer moeite om dit te beheersen. Een mogelijke verklaring voor de moeilijkheid bij het fonemisch bewustzijn ligt in het feit dat de opeenvolgende fonemen in de gesproken taal worden samengevoegd tijdens de spraakproductie. Alle fonemen worden als het ware ingekapseld tijdens de spraak, wat geen bewuste controle vereist. De fysieke realisatie van alle klanken is met andere woorden afhankelijk van de omliggende fonemen die worden uitgesproken. Assimilatieprocessen zorgen er tevens voor dat het niet evident is om één bepaald foneem geïsoleerd waar te nemen (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012).

Bij de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn treedt nog een extra moeilijkheid op. De kleuter moet namelijk gebruik maken van zijn of haar auditief geheugen. Bij het manipuleren van een woord moet de kleuter eerst in staat zijn om dit woord vast te houden (Silvén & Rubinov, 2010).

De kennis van deze verschillende fonemen in woorden is noodzakelijk om de grafeem-foneemkoppelingen te kennen. Dit zorgt er op zijn beurt voor dat het kind tot geletterdheid kan komen. Om dit te verwezenlijken, is een cruciale verandering nodig van een impliciete naar een expliciete controle over de fonemen binnen een woord. Deze vorm van controle is nodig voor de manipulatie, substitutie en combinatie van fonemen (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012).

Een kind begint met het ontwikkelen van een fonologisch eenvoudige taak, zoals het herkennen van rijm. Het onderzoek van Moats en Toman (2009) en Reynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) haalt aan dat 80 tot 90% van de jonge vijfjarigen reeds beschikt over deze vaardigheid, terwijl het bewustzijn van de initiële klank in een woord pas op het einde van het

vijfde levensjaar wordt behaald. Dit toont aan dat er bijna een jaar verloopt voordat deze kinderen dit beheersen. Bovendien werd er geconcludeerd dat de rijmvaardigheden van het kind een voorwaarde en een onderbouwing zijn om zich bewust te worden van de initiële klank in een woord. Dit is op zijn beurt van belang voor de ontwikkeling van het lezen en schrijven van woorden.

4.2.2.3 Eisen volgens onderwijsnetten

De eisen die op vlak van fonemisch bewustzijn aan de kleuters worden gesteld op het einde van de derde kleuterklas zijn verschillend voor de drie onderwijsnetten. Binnen het Katholiek Onderwijs moeten de kleuters tussen de leeftijd van vijf en negen jaar klanken in woorden onderzoeken en daarbij de term 'klank' gebruiken. Specifiek gaat dit over het discrimineren, analyseren, synthetiseren en vervangen van klanken in een woord. Bovendien hoort hieronder het nadenken over begin-, midden- en eindklanken in een woord en het nadenken over de uitspraak van klanken in een woord.

Wanneer men kijkt naar het leerplan van de Onderwijkskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) moeten kleuters woorden gedeeltelijk auditief kunnen analyseren. Binnen dit onderwijsnet moeten ze bovendien woorden op klank kunnen sorteren en gelijke klanken in woorden herkennen en kunnen aanduiden. Ten slotte moeten ze hier in staat zijn tot het synthetiseren van twee- en meerlettergrepige woorden op klankgroepniveau.

Binnen het gemeenschapsonderwijs worden de meeste eisen aan de kleuters gesteld. Hier moeten de kleuterleid(st)ers activiteiten voorzien om ervoor te zorgen dat alle kinderen het niveau van auditieve analyse en synthese van klanken behalen (Callens & Van Vreckem, 2016). Dit impliceert automatisch een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn.

4.2.2.4 Voorspellende waarde

Net zoals het fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn noodzakelijk voor het correct lezen en schrijven, wat reeds in verschillende studies werd aangehaald. Zo werd in het onderzoek van Hammer en Miccio (2006) aangehaald dat fonemisch bewustzijn een sterke voorspeller is voor het succes bij het leren lezen.

Er zijn een aantal specifieke taken waaruit men kan afleiden of een kind hoogstwaarschijnlijk succesvol zal zijn in de beginperiode van het leren lezen. Eén van de belangrijkste taken hiervoor is het focussen op overeenkomsten tussen spraakgeluiden, waarmee de herkenning van rijmwoorden (zoals 'konijn' en 'fontein') en het identificeren van minimale woordparen (zoals 'bed' en 'pet') wordt bedoeld. Dit laatste gaat over woorden die slechts in één distinctief kenmerk van elkaar

verschillen. Bovendien gaat dit over het produceren van alliteraties, waarbij het kind woorden met eenzelfde beginklank moet formuleren (zoals 'mand', 'mop', 'mus', 'mama'). Hierbij wordt opnieuw zichtbaar dat de grens niet duidelijk is tussen de taken die behoren tot het fonologisch en het fonemisch bewustzijn. In de literatuur behoren bovenstaande taken echter eerder tot het fonologisch bewustzijn. Kinderen die deze vaardigheden niet beheersen, hebben meer kans om moeilijkheden te ondervinden bij het leren lezen. Wanneer kinderen een woord niet kunnen analyseren in klanken of klanken in een woord niet kunnen manipuleren, hebben ze een grotere kans op problemen bij het lees- en schrijfproces (Hammer & Miccio, 2006).

Raynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) bevestigen dat taken op foneemniveau een betere voorspellende waarde hebben dan taken waarbij kinderen rijmopdrachten moeten uitvoeren. De fonemische vaardigheden hebben een invloed op de huidige en op de toekomstige leesvaardigheden van het kind. Hierbij wordt verwezen naar het onderzoek van Hulme et al. (2002) waaruit dezelfde conclusies werden getrokken.

In het onderzoek van Frost (2001) werd een experimentele groep kinderen met een hoog niveau van fonemisch bewustzijn vergeleken met kinderen met een lager niveau van fonemisch bewustzijn. Er werden 44 kinderen van zes jaar en tien maanden tot zeven jaar en zes maanden oud zesmaal getest vanaf het begin van het eerste leerjaar tot midden tweede leerjaar. Er werden opmerkelijke verschillen tussen beide groepen vastgesteld. Het niveau van spontaan schrijven na twee maanden op school was sterk voorspellend voor het lezen en spellen op het einde van het eerste en tweede leerjaar. Dit was echter enkel het geval voor de kinderen uit de groep met een hoog niveau van fonemisch bewustzijn. Er werd eveneens een sterk en direct verband aangetoond tussen vroege fonemische spelling en de ontwikkeling van latere lees- en spellingvaardigheden. Bij de vroege fonemische spelling gaat het over het spellen van eenvoudige klankzuivere woorden. Dit verband geldt echter enkel voor de kinderen met een laag niveau van fonemisch bewustzijn. Uit dit onderzoek blijkt dat kinderen met een hoger niveau van fonemisch bewustzijn bij aanvang aan een sneller tempo het lezen en spellen verwerven (Frost, 2001).

4.2.3 Invented spelling

4.2.3.1 Definiëring

Invented spelling is een term die verwijst naar het proces waarbij een kleuter actief de relatie tussen de gesproken en geschreven taal leert ontdekken door middel van spontane schrijfpogingen van woorden, lettergrepen of fonemen (Hofslundsgen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016). Het gaat met andere woorden over de schrijfpogingen die een kleuter onderneemt alvorens hij of zij formeel onderwijs krijgt. Dit experimenteelgedrag ontstaat vanuit een groeiende interesse voor de

geschreven taal en zijn pogingen om communicatief en intentioneel te schrijven voor de aanvang van het schrijfonderwijs in het eerste leerjaar. Aan de hand van deze schrijfpogingen wordt duidelijk in welke mate het kind inzicht heeft in de klankstructuur van de gesproken taal en in hoeverre het kind de koppeling kan maken tussen de klank- en tekenstructuur binnen onze taal (Callens & Van Vreckem, 2016). In de literatuur worden voor deze term synoniemen genoemd als *invented writing* of *emergent writing* (Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016).

4.2.3.2 *Ontwikkeling*

Voordat een kind woorden leert lezen, probeert hij of zij deze woorden op een geschreven manier voor te stellen (Ouellette & Sénéchal, 2008). Dit uit zich in tal van schrijfpogingen die het kind onderneemt, waarbij een duidelijke ontwikkeling zichtbaar is.

Bij aanvang van dit proces zal het kind enkel schrijfkrabbels produceren. Hiermee worden streepjes, bolletjes, puntjes en dergelijke bedoeld die enkel herkenbaar zijn voor het kind zelf. In deze fase zal de kleuter nog niet in staat zijn om een onderscheid te maken tussen teken- en schrijfpogingen. De kleuters kennen nog geen letters en herkennen geen enkel woordbeeld. Hun spelling zal op dit moment nog weinig overeenkomst vertonen met de conventionele spelling (Verheyden, 2004 in Van Vreckem & Callens, 2015). Dit wordt ook wel de **pre-alfabetische fase** genoemd (Verhagen, 2009). Ehri (1992, 1999) gebruikt in zijn theorie eveneens deze fasen binnen de ontwikkeling van de leesvloeiendheid. Hier wordt aangegeven dat kinderen op dit moment woorden herkennen aan de hand van visuele kenmerken. Ze maken nog geen gebruik van kennis over de letter-klankrelaties (Zeguers & Snellings, 2016).

Door steeds meer te experimenteren, leren kleuters dat een letter overeenkomt met de klank van deze letter. De kinderen krijgen met andere woorden kennis over het alfabetische principe. Ze kennen in deze fase enkele grafeem-foneemkoppelingen. Deze fase wordt de **gedeeltelijk of partieel alfabetische fase** genoemd (Zeguers & Snellings, 2016). In de schrijfpogingen van het kind wordt nu een onderscheid gemaakt in de verschillende tekens om op deze manier een verschil aan te geven in een woord (Verheyden, 2004 in Van Vreckem & Callens, 2015). Als een kleuter in deze fase een woord wil spellen, zullen voornamelijk de meest opvallende klanken worden weergegeven. Dit gaat meestal over de begin- en/of eindklank van een woord (Verhagen, 2009). Bij het lezen zal het kind de betekenis van het woord proberen te raden aan de hand van de letters die ze reeds correct kunnen verklanken. Uiteraard zullen hier nog de nodige leesfouten optreden en zullen de kinderen orthografisch overeenkomstige woorden (zoals 'dom' en 'bom') verwarren (Zeguers & Snellings, 2016).

Deze ontwikkeling wordt eveneens beschreven in het onderzoek van Ouellette en Sénéchal (2008), waarbij het gaat over de progressie die het kind maakt. Eerst zal het kind non-alfabetische tekens

neerschrijven. Daarna zal het kind initiale klanken en vervolgens initiale en finale klanken schrijven. Als laatste verwerft het kind de kennis over de mediale klinkers. In deze progressie wordt eveneens duidelijk dat het kind steeds meer extra irrelevante letters elimineert, waardoor de schrijfpoging steeds accurater wordt.

Doorheen de ontwikkeling neemt de fonologische en orthografische moeilijkheid van de schrijfpogingen steeds toe, aangezien het kind steeds vaardiger wordt in het analyseren van de gesproken taal in fonemen (Ouellette & Sénéchal, 2008). Dit zorgt er in de volgende fase voor dat het kind alle letters beheerst die tot het alfabetisch systeem behoren. Bij het lezen zijn alle letterklankrelaties gekend en kan het kind dit eveneens toepassen. Het kind zal alle letters binnen een woord één voor één verklanken, wat de accuratesse doet toenemen. Kinderen zullen woorden fonetisch spellen zonder rekening te houden met spellingregels. Deze fase wordt ook benoemd als de **volledig alfabetische fase** (Zeguers & Snellings, 2016).

Ten slotte zal het kind zich bevinden in de **geconsolideerde alfabetische fase** waarbij het langetermijngeheugen een grote rol speelt. Het kind leert namelijk de schrijfwijze van delen van woorden oproepen die opgeslagen liggen in het langetermijngeheugen. In deze fase is het kind in staat om onthoudwoorden correct te schrijven, daar de schrijfwijze van deze woorden vlot kan worden opgeroepen (Van Vreckem & Callens, 2015). Op vlak van lezen zijn de kinderen op dit moment in staat om letterclusters te verklanken. Op deze manier halen ze van morfemen, syllaben of woorden de klankrepresentatie uit het geheugen. Dit zorgt opnieuw voor een verhoging van het leestempo. In deze fase begint de koppeling van geschreven woorden aan gesproken woorden die de kinderen reeds kennen. Dit wordt ook het self-teaching mechanisme genoemd. Dit is een verklaring voor het feit dat kinderen onbekende geschreven woorden zelfstandig kunnen decoderen en opslaan in hun geheugen. De geschreven woordbeelden, die ze op deze manier hebben opgeslagen in het orthografisch lexicon, kunnen ze later gebruiken tijdens het lezen (Zeguers & Snellings, 2016).

4.2.3.3 Eisen volgens onderwijsnetten

De eisen die op vlak van invented spelling aan kleuters worden gesteld op het einde van de derde kleuterklas zijn verschillend voor de drie onderwijsnetten. Binnen het Katholiek Onderwijs moeten kinderen tussen vier en twaalf jaar experimenteren met en plezier beleven aan het spellen van nonsenswoorden en spelen met lettervormen en lettertypes. Hiernaast moeten ze experimenteren met de alfabetische ordening of weergave en spelen met leestekens en lay-out. Deze doelen mogen de kinderen nog bereiken doorheen de loop van het basisonderwijs. In de periode tussen vier en zeven jaar moeten de kleuters ervaren en inzien dat boodschappen door schrift kunnen worden vastgelegd. Ze moeten kunnen nabootsen hoe anderen schrijven en zelf boodschappen kunnen 'schrijven' of aanvullen naar aanleiding van spelsituaties. Bovendien moeten ze 'woorden'

kunnen schrijven bij een tekening. De kleuters leren eigen boodschappen in een schriftelijke neerslag vastleggen met een combinatie van beeldende elementen en letterachtige vormen en/of letters. Ze moeten ontdekken en ervaren dat mensen schrijven om verschillende redenen. Tot slot moeten ze schrijven ervaren als een proces van oriënteren, plannen en formuleren. Deze doelen moeten echter nog niet allemaal bereikt zijn op het einde van de derde kleuterklas.

Wanneer men kijkt naar het leerplan van de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) moeten kleuters in staat zijn om via letters en woorden een boodschap te schrijven in functionele situaties. Hierbij gaat het over het schrijven of stempelen van deze letters. Op deze manier moeten ze het nut van schrijven leren kennen, experimenteren met het schrijven, communiceren via schrift en reflecteren op schrijven.

Ten slotte moeten de kleuters binnen het gemeenschapsonderwijs zelf functionele teksten kunnen schrijven, wat meer bepaald gaat over onder andere lijstjes, briefjes of opschriften. Kinderen moeten hier gestimuleerd worden om een eigen schrijftaal te gebruiken tijdens het spel en aan te geven waar deze voor staat. Deze communicatieve berichten mogen door de kleuters eveneens worden getekend (Callens & Van Vreckem, 2016).

4.2.3.4 Voorspellende waarde

Uit tal van voorgaande studies blijkt dat het trainen van de invented spelling van een kind een positieve invloed kan hebben op een aantal factoren. Om te beginnen verwerft het kind op deze manier inzicht in het lees- en schrijfproces. Hiernaast krijgt hij of zij inzicht in de functionele en communicatieve waarde van woorden en schrijven. Dit spontane schrijfgedrag biedt eveneens kansen om de ontwikkeling van onder andere onafhankelijkheid, zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid en initiatief te stimuleren (Chomsky, 1979 in Frost, 2001).

Als eerste verwijzen we naar het onderzoek van Ouellette en Sénéchal (2008), waar de rol van invented spelling in het ontwikkelen van het leesproces werd nagegaan. Hierbij kregen de proefpersonen uit de experimentele groep een aantal woorden aangeboden om zo goed mogelijk te spellen. Dit werd telkens gevolgd door het geven van individuele en ontwikkelingsgerichte feedback.

Uit dit onderzoek bleek dat de training van de invented spelling een positief effect had op het fonologisch en orthografisch bewustzijn van de kinderen. Bij het orthografisch bewustzijn krijgt het kind meer inzicht in de geschreven letters en hoe ze deze kunnen manipuleren om er woorden mee te vormen. Bovendien werd het lezen van de gebruikte woorden gefaciliteerd. Dankzij de geïndividualiseerde feedback werd de fonologische en orthografische kennis van het kind gebundeld. Hierdoor werd het leesproces op zijn beurt vergemakkelijkt. Door de vroege

schrijfpogingen krijgt het kind inzicht in de rol van het alfabet bij de voorstelling van gesproken klanken in letters. Deze alfabetische kennis bij het schrijven wordt door het kind in een later stadium overgedragen tijdens het lezen van woorden. De training van de invented spelling kan bijgevolg wel degelijk een invloed hebben op het leren lezen. De schrijfpogingen voor de start van het formele onderwijs zorgen voor een bevordering van de ontwikkeling en integratie van fonologische en orthografische vaardigheden die van belang zijn bij het leren lezen.

Bovendien deden Hofslundsengen, Hagtvet en Gustafsson in 2016 onderzoek naar het effect van schrijfpogingen door kinderen op hun geletterdheidsvaardigheden en de ontwikkeling van hun leesproces tijdens de eerste zes maanden van het formele leesonderwijs. Hierbij werd gedurende tien weken een programma aangeboden aan 105 kleuters met een gemiddelde leeftijd van vijf jaar en zeven maanden. Ze werden gerandomiseerd toegevoegd aan de experimentele groep of de controlegroep.

De experimentele groep werd aan een invented spelling programma onderworpen. De controlegroep werd daarentegen aan het gebruikelijke schoolprogramma onderworpen. De focus werd hierbij niet specifiek gelegd op invented spelling. Tussen de twee groepen waren geen significante verschillen aanwezig op vlak van geslacht, educatieniveau van de ouders, grootte van het gezin, moedertaal of de hoeveelheid van gezamenlijk lezen van boeken. De programma's werden geleid door de betreffende kleuterleid(st)ers, waardoor men voor de kinderen een natuurlijke situatie creëerde om deze vaardigheden te leren.

In de experimentele groep namen de kinderen gedurende tien weken vier keer per week deel aan groepsessies. De leerkrachten die deze sessies leidden, namen vooraf deel aan een trainingsmoment om de schrijfpogingen van de kinderen te kunnen scoren naargelang de vier ontwikkelingsfasen.

Bovendien gaven de leerkrachten in deze training individuele ondersteuning aan de kleuters naargelang de fase waarin ze zich bevonden. Aan de hand van deze feedback verwierven de kinderen meer inzicht in de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Er werd eveneens expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn. De leerkrachten boden steeds ondersteuning door de afzonderlijke fonemen in een woord te identificeren. Bovendien werd de auditieve analyse toegepast bij de namen van de kinderen. Letters werden in dit programma niet systematisch aangeleerd, maar wel functioneel gebruikt wanneer dit vereist was voor het schrijven van een specifiek woord. Op deze manier werden de letters gebruikt om een betekenis te verlenen.

Er werd een pretest afgenomen om de beginnende geletterdheidsvaardigheden van alle proefpersonen na te gaan. Deze procedure werd herhaald door middel van een posttest na afloop van het programma en werd eveneens herhaald in een follow-up test die zes maanden later werd

afgenomen. De testafname bestond uit metingen omtrent de fonemische bewustzijnsvaardigheden, spelling, lezen van woorden, receptieve woordenschat en letterkennis. Voor het onderzoeken van de fonemische bewustzijnsvaardigheden kreeg het kind taken met betrekking tot auditieve synthese, auditieve woordmanipulatie en gedeeltelijke auditieve analyse. Bij de spellingtest ging dit over tien hoogfrequente bestaande woorden en vier pseudowoorden. De kinderen kregen eveneens één zin gedictieerd bestaande uit drie woorden inclusief de eigen naam. In het eerste leerjaar werd dit aangevuld met elf woorden met een moeilijke schrijfwijze. Voor het lezen van woorden kregen de kinderen 45 seconden om zo veel mogelijk bestaande woorden en pseudowoorden te lezen. Voor de receptieve woordenschat werd het kind gevraagd om uit een aanbod van vier afbeeldingen de afbeelding te kiezen die de betekenis van een mondeling aangeboden woord voorstelde. Ten slotte werd voor het onderzoeken van de letterkennis gevraagd aan de kinderen om bij de letters het bijpassende geluid of de bijpassende letternaam te geven. Hiervoor werd een blad gegeven met 24 drukletters in willekeurige volgorde.

Uit dit onderzoek bleek dat de kinderen uit de invented spelling groep na een relatief korte trainingsperiode hogere gemiddelde scores behaalden tijdens de posttest en bovendien nog steeds beter scoorden bij de follow-up test zes maanden later. Dit was het geval bij spelling, foneembewustzijn en het lezen van woorden. Bij de follow-up test werd duidelijk dat de kinderen uit de experimentele groep er steeds beter in slaagden om orthografisch moeilijke woorden correct te schrijven. De effectgrootte tijdens de follow-up test was relatief bescheiden, wat voor de start van het onderzoek reeds werd verwacht. In de periode tussen de posttest en de follow-up test startten alle kinderen namelijk met het lezen en schrijven in het formele onderwijs. Het directe effect van de invented spellingtraining zwakte bijgevolg af en de kinderen uit de controlegroep haalden hun achterstand deels in.

Bovendien was een hoge correlatie merkbaar tussen het behaalde resultaat voor lezen en spellen tijdens de pretest. Dit was eveneens het geval voor het resultaat op foneembewustzijn en de spelling gedurende de drie testmomenten. De resultaten op vlak van foneembewustzijn en spelling namen gelijktijdig toe gedurende het onderzoek.

De resultaten uit dit onderzoek geven weer dat de invented spelling van kleuters een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van hun geletterdheidsvaardigheden zoals foneembewustzijn. Dit toont het belang van invented spelling aan voor de ontwikkeling van de leesvaardigheden in het eerste leerjaar.

4.2.4 Letterkennis

4.2.4.1 Definiëring

Bij deze voorbereidende vaardigheid wordt verwezen naar de kennis die het kind reeds bezit over de letters volgens het alfabetisch systeem. Bowey (2005) omschrijft dit in Verhagen (2009) op het eenvoudigste niveau als “de mogelijkheid om letters te onderscheiden die verschillen in één of meerdere distinctieve kenmerken”. Op een meer gevorderd niveau gaat dit om “de correspondentie tussen geschreven letters en hun overeenkomstige klanken”.

Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het herkennen van letters en het kennen van letters. Bij het herkennen van letters gaat het om het receptief beheersen van de letters. Hiervoor moeten kleuters de geschreven letter bij een klank aanduiden. Om dit niveau te behalen, moet het kind zich in de fase van het concreet-operationeel denken bevinden (Goorhuis-Brouwer, 2014 in Van Vreckem & Callens, 2015). Hierbij leren kinderen los van de eigen ervaring naar de wereld kijken. Bij de productieve kennis van letters moeten kleuters de gegeven grafemen kunnen benoemen.

4.2.4.2 Ontwikkeling

Kinderen ontwikkelen de kennis van het alfabetisch systeem doorheen de kleuterjaren. Hierbij komen ze op een impliciete wijze in contact met de letters uit het alfabet. Dit verwijst naar de geschreven woorden die gesproken woorden vertegenwoordigen (Philips, Clancy-Menchetti, & Lonigan, 2008). De lettertekens of grafemen in het alfabetisch schrift verwijzen naar spraakklanken of fonemen. Het kind kan op verschillende plaatsen en binnen verschillende situaties met dit principe in aanraking komen. Zo leert het letters kennen aan de hand van activiteiten die in de klas worden uitgevoerd, bijvoorbeeld wanneer in een kringgesprek de letters binnen een bepaald thema aan het bord hangen. Hiernaast leert het kind eveneens letters via het spelen van spelletjes of aan de hand van het voorlezen door leerkrachten en ouders. Ouders kunnen de aanwezigheid van letters stimuleren in de thuissituatie, bijvoorbeeld aan de hand van magnetische letters aan de koelkast. Ten slotte leert het kind letters tijdens de interactie met ouders en andere volwassenen of oudere broers en/of zussen (Callens & Van Vreckem, 2016).

Het kind zal in de klas meermaals per dag de eigen naam geschreven zien staan, waardoor de aanwezige letters in de naam de eerste letters zullen zijn die het kind herkent en zelf kan produceren (Callens & Van Vreckem, 2016). Bovendien zijn 50% van de associaties die ouders maken met letters gerelateerd aan de eigen naam van het kind, waarbij het gaat over uitingen als: ‘jouw naam begint met een /s/'. Dit is voornamelijk het geval bij jonge kleuters. Deze associaties

zorgen ervoor dat de kennis over letters vaak begint bij de eigen naam (Robins, Rosales, & Treiman, 2013).

4.2.4.3 Eisen volgens onderwijsnetten

De eisen die op vlak van letterkennis aan de kleuters worden gesteld op het einde van de derde kleuterklas zijn verschillend voor de drie onderwijsnetten. Binnen het Katholiek Onderwijs moeten kinderen tussen vier en zes jaar afzonderlijke letters herkennen en daarbij de term letter gebruiken, letters waarnemen en er zich over verwonderen. Bovendien moeten kinderen letters onderscheiden van andere tekens en een letter herkennen tussen andere letters en woorden. Hiernaast moeten ze verschillen en gelijkenissen ontdekken tussen geschreven letters onderling en tussen geschreven en gedrukte letters. Als volgende moeten kleuters binnen deze leeftijdscategorie ervaren dat letters corresponderen met klanken en ervaren en inzien dat er conventies bestaan bij geschreven taal. Ten slotte moet een kleuter enkele letters kunnen verklanken. In de periode tussen vier en twaalf jaar leren de kleuters de relatie tussen klanken en letters onderzoeken. Binnen dit onderwijsnet moeten kinderen geen letters kunnen benoemen.

Volgens het leerplan van de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) moeten kleuters een aantal letters kunnen herkennen. Bovendien moeten ze in staat zijn om te reflecteren over de vorm en de verschillen, zoals het onderscheid tussen druk- en schrijffletters.

Ten slotte moeten kleuters volgens het leerplan van het gemeenschapsonderwijs minimaal tien letters kunnen herkennen en benoemen. Hieruit blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende onderwijsnetten, waarbij het leerplan van het gemeenschapsonderwijs duidelijk een strengere norm hanteert voor de kleuters (Callens & Van Vreckem, 2016).

4.2.4.4 Voorspellende waarde

Hammer en Miccio (2006) haalden aan dat de vroege letterkennis een voorspeller is voor de leesvaardigheden in de lagere school. Wanneer een kind de letters van het alfabet niet beheerst, kan hij of zij niet leren welke klanken aan de letters gelinkt zijn. Dit zorgt bijgevolg voor problemen bij het lees- en schrijfproces. Bovendien vermelden de onderzoekers dat letterkennis een positieve invloed zou hebben op de fonologische gevoeligheid van het kind.

In het onderzoek van Bowey (2005) in Verhagen (2009) wordt de voorspellende waarde van de letterkennis op de leesvaardigheden echter afgezwakt. Hier wordt aangegeven dat de verbindingen die worden gemaakt bij het ontwikkelen van de letterkennis niet noodzakelijk bruikbaar zijn voor

het herkennen of schrijven van woorden. Kinderen kunnen namelijk wel de foneem-grafeemverbindingen begrijpen, maar moeite hebben met het herkennen van deze letters op woordniveau. De kinderen herkennen hierbij dus wel de foneem-grafeemkoppeling afzonderlijk, maar niet wanneer deze worden gebruikt binnen een woord. Volgens Bowey (2005) draagt letterkennis in mindere mate bij tot de ontwikkeling van de latere leesvaardigheid.

Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff en Snowling (2012) halen in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016) aan dat letterkennis net als fonologisch bewustzijn een ondersteuning is voor het ontwikkelen van decodeervaardigheden. Deze vaardigheden zijn van belang voor de start van het leren lezen en schrijven. Dit geeft aan dat letterkennis een beïnvloedende factor kan zijn bij het ontwikkelen van problemen bij het lees- en/of schrijfproces. Bovendien geeft Bowey (2005) in Verhagen (2009) aan dat de letterkennis waarover een kind beschikt voor de aanvang van formele leesinstructies voorspellend zijn voor de latere woordherkenningsvaardigheden.

In het onderzoek van Robins, Rosales en Treiman (2013) wordt verwezen naar een onderzoek uitgevoerd door Sénéchal (2006, 2012). Hierin wordt besproken welke activiteiten een kleuter het beste klaarstomen om het formele lees- en spellingonderwijs aan te vatten. Hiervoor zijn de activiteiten van belang waar de aandacht rechtstreeks wordt gevestigd op de letters. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over het spreken over woorden of individuele letters, waar een ouder het kind kan helpen bij het identificeren van bepaalde letters op verpakkingen. De frequentie waarmee ouders dit soort activiteiten betrekken in het dagelijkse leven heeft een invloed op de latere geletterdheidsvaardigheden van het kind.

In datzelfde onderzoek wordt verwezen naar het onderzoek van Foulon (2005). Hierin wordt aangehaald dat de vroege letterkennis een invloed had op het latere succes van het kind bij de aanvang van het leren lezen en schrijven. Dit toont aan dat het wel degelijk van belang is om reeds aandacht te besteden aan letters alvorens het kind begint met het formele lees- en schrijfonderwijs. Dankzij deze vaardigheden leren kleuters algemene principes van geschreven taal begrijpen zoals de richting waarin wordt geschreven. Bovendien verwerven ze de vaardigheid om letternamen en -geluiden te herkennen en eenvoudige woorden te lezen.

4.2.5 Relatie tussen verschillende voorbereidende lees- en spellingvaardigheden

De verschillende voorbereidende lees- en spellingvaardigheden die het kind zich eigen maakt, worden niet elk afzonderlijk verworven. Deze vaardigheden ontwikkelen in dezelfde periode en kunnen een invloed op elkaar uitoefenen. In wat volgt stellen we een aantal onderzoeken voor die deze onderlinge beïnvloeding aantonen.

Als eerste halen kinderen meer voordeel uit een fonologische bewustzijnstraining in combinatie met het trainen van de letterkennis (Ouellette & Sénéchal, 2008). Dit werd onder andere in het onderzoek van Ehri et al. (2001) bewezen. In dit onderzoek werd het effect gemeten van een fonologische bewustzijnstraining in combinatie met een training van letterkennis op het fonologisch bewustzijn, het lezen en de spelling. Voor deze drie variabelen werd telkens een groter effect gemeten wanneer naast het fonologisch bewustzijn eveneens een training van letterkennis werd uitgevoerd. Dit toont het positieve effect van het gelijktijdig trainen van fonologisch bewustzijn en letterkennis aan. Verhagen (2009) bevestigt dit in zijn onderzoek.

Daarnaast zorgt het trainen van de invented spelling van kinderen voor een verhoging van het fonologisch bewustzijn (Ouellette & Sénéchal, 2008). Door het trainen van de invented spelling leert het kind namelijk meer aandacht besteden aan de klanken die in een woord worden voorgesteld.

Het onderzoek van Levin en Aram (2010) haalt aan dat de alfabetische vaardigheden (letterkennis) van het kind evenzeer versterken door de training van hun invented spelling. In dit onderzoek werd bij 124 kinderen met een gemiddelde leeftijd van vijf jaar en vier maanden nagegaan wat de invloed was van het trainen van moeders met een laag opleidingsniveau op de vaardigheden van het kind. Er was een leesgroep waarin de moeders begeleiding kregen om de linguïstische vaardigheden te promoten door middel van interactief voorlezen. Bovendien was er een schrijfgroep waarin moeders instructies kregen om de vroege geletterdheidsvaardigheden te promoten via de stimulering van de alfabetische vaardigheden. Dit gebeurde door middel van het schrijven van woorden. Vervolgens was er een visuomotorische groep waarin de moeders begeleiding kregen om de fijnmotorische vaardigheden van het kind te versterken. Ten slotte was er een controlegroep waarin de moeders aan geen van bovenstaande programma's deelnamen.

Binnen deze programma's volgden de moeders telkens verscheidene workshops waarin ze de nodige vaardigheden leerden zodat ze deze konden overdragen op hun kinderen. Dit gebeurde door de geziene strategieën driemaal per week gedurende zeven weken toe te passen met hun kleuter. Ook werd er wekelijks een bezoek van een leerkracht voorzien om onder andere de gemaakte producten te bekijken, vooruitgang en moeilijkheden te bespreken. Binnen de schrijfgroep schreven de moeder en het kind gezamenlijk lijstjes van woorden. Bovendien speelden ze een spel met magnetische kaarten waarbij opdrachten zaten zoals het schrijven van een lijst met namen van leeftijdsgenoten en het schrijven van een lijst met alliteraties. Ten slotte kwamen activiteiten rond de letterkennis, fonologisch bewustzijn, spellen en herkennen van woorden aan bod.

In dit onderzoek werd een pretest, onmiddellijke posttest en uitgestelde posttest afgenomen. Bij het afnemen van de test werden zes alfabetische vaardigheden onderzocht. Eerst moesten de kinderen letters benoemen aan de hand van een letterkaart. Als tweede moesten de kinderen de

passende klank produceren bij dezelfde afgebeelde letters. Hierna ging men de gedeeltelijke auditieve analyse na. De kinderen moesten bij een gegeven CVC-structuur het beginfoneem isoleren. Als volgende moesten de kinderen luisteren naar zestien andere woorden met een CVC-structuur om hierbij de initiale letter te benoemen. Daarnaast ging men de woordherkenning na door geschreven woorden te laten matchen met de passende afbeelding. Tot slot moesten de kinderen de acht woorden uit de vorige oefening opschrijven.

Tijdens de pretest boden de moeders voornamelijk begeleiding aan hun kinderen door hen te herinneren aan de vorm van een letter bij het schrijven. Hiernaast hielpen ze bij het schrijven van woorden door letter per letter te dicteren. Uit de pretest bleek dat geen enkele groep verschilde op vlak van schrijfvaardigheden. Op de onmiddellijke posttest scoorde de schrijfgroep beter dan alle andere groepen op de verschillende onderdelen van invented spelling. Bij de onmiddellijke posttest gaven de moeders meer begeleiding dan bij de pretest. Het verschil in begeleiding was kleiner bij de pretest en de uitgestelde posttest, maar nog steeds duidelijk aanwezig. Moeders met een hoger opleidingsniveau gaven hogere grafo-fonemische instructies aan oudere dan aan jongere kinderen. Bij moeders met een lager opleidingsniveau werd duidelijk dat ze ongeacht de leeftijd van het kind lage grafo-fonemische begeleiding blijven voorzien.

Men merkte een groei van de alfabetische vaardigheden in de schrijfgroep van pretest naar onmiddellijke posttest. De score bleef beter in de schrijfgroep tijdens de uitgestelde posttest in vergelijking met de controlegroep. Dit resulteerde in een toename van de alfabetische vaardigheden met 90% van pretest naar onmiddellijke posttest. De training van moeders heeft wel degelijk zijn weerslag op de prestaties van het kind. Dit is voornamelijk van toepassing bij kansarme kinderen. In deze populatie zien we vaker ouders met een laag opleidingsniveau.

Hiernaast toont het onderzoek van Frost (2001) het verband tussen letterkennis en fonemisch bewustzijn aan. De letterkennis van het kind neemt namelijk toe wanneer het fonemisch bewustzijn een hoger niveau bereikt. Het kind leert steeds meer focussen op de afzonderlijke fonemen in een woord.

Bovendien is er een verband tussen de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en het begrijpen van het alfabetische principe. Alvorens een kind in staat is om de letters uit woorden te kennen, is het van belang dat het kind zich bewust wordt van de aanwezigheid van diverse fonemen in een woord. Het kind moet dus eerst de vaardigheid verwerven om de woorden te segmenteren in fonemen (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012).

4.3 Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters

4.3.1 Belang van extra stimulatie van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters

Bij anders- of meertalige kinderen en kinderen uit een kansarm milieu is de kans op moeilijkheden bij het aanleren van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden groter (Hammer & Miccio, 2006). Zo geven Philips, Clancy-Menchetti en Lonigan (2008) in hun onderzoek aan dat kansarme kinderen lagere fonologische bewustzijnsvaardigheden vertonen. Dit is eveneens het geval bij kinderen met ouders die een lager opleidingsniveau genoten. Vervolgens beschrijven Muter en Diethelm (2001) in hun onderzoek dat monolinguale Engelstalige kinderen over betere fonologische bewustzijnsvaardigheden beschikken na één jaar formele leesinstructies in vergelijking met tweetalige leeftijdsgenoten.

Deze vaststellingen tonen aan dat kinderen uit de bovenstaande risicogroepen nood hebben aan extra stimulering van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Wanneer er in deze beginfase te weinig aandacht wordt besteed aan de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, vergroot de kans op problemen bij de aanvang van het formele lees- en spellingonderwijs (Callens & Van Vreckem, 2016).

Om dit te vermijden, is extra stimulatie bij kinderen uit deze doelgroepen aangewezen. Deze stimulering heeft als doel om de kloof op vlak van leerprestaties te verkleinen voor kinderen die opgroeien in risicovolle situaties (Callens & Van Vreckem, 2016).

4.3.1.1 Communicatie en interactie binnen het gezin

Het taalgebruik van kinderen uit een lagere socio-economische klasse is vaak minder rijk. Een reden hiervoor is dat de communicatie binnen het gezin dikwijls minder verbaal is (Callens & Van Vreckem, 2016). In de studie van Lundberg, Larsman en Strid (2012) wordt eveneens aangehaald dat de socio-economische status van het gezin een grote invloed heeft in hoeveel er werd gesproken in het gezin.

De ouders fungeren bij de ontwikkeling als een eerste leerkracht voor het kind. Ze kunnen verschillende activiteiten met het kind doen als voorbereiding op het latere lezen en schrijven. Belangrijke activiteiten hierbij zijn onder andere het voorlezen aan kinderen, samen schrijven, herkennen van geschreven taal in de omgeving, spelen met letters, rijmspelletjes en kijken naar educatieve televisieprogramma's (Levin & Aram, 2010). Kansarme ouders doen dit mogelijk

minder. Dit uit zich in het minder spontaan wijzen op letters en woorden waarmee het kind in het dagelijks leven wordt geconfronteerd. De ouders zetten hierbij het kind minder aan tot het ondernemen van schrijfpogingen, wat bijgevolg zal leiden tot minder experimenteelgedrag. Dit kan ervoor zorgen dat de kleuter zich op een lager niveau bevindt bij de start van het formele lees- en schrijfonderwijs in vergelijking met leeftijdsgenoten, waardoor de kans om achterstand op te lopen groter wordt (Callens & Van Vreckem, 2016).

4.3.1.2 Communicatie in de klas

Anderstalige kinderen komen minder frequent in contact met het Nederlands, wat de communicatie in de klas kan bemoeilijken. Wanneer de kleuterleid(st)er in kwestie de moedertaal van het kind niet beheerst, is het moeilijker om contact te maken met het kind. Hierdoor zal er weinig interactie mogelijk zijn tussen het kind en de leerkracht. Datzelfde probleem zal eveneens optreden tijdens kringgesprekken. Het kind kan mogelijk geen verhaal vertellen of kan mogelijk niet antwoorden op vragen. De kleuter zal er tijdens een spel eveneens niet in slagen om met leeftijdsgenoten in interactie te gaan. Deze betrokkenheid in sociale situaties heeft een duidelijke invloed op de taalvaardigheden van een kleuter wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen de verschillende taalvaardigheden. Bijgevolg worden de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden mogelijk minder gestimuleerd (Silvén & Rubinov, 2010).

4.3.1.3 Voorlezen

Kinderen die minder vaak worden voorgelezen, komen automatisch minder in aanraking met lezen en spellen. Niet enkel de leesfrequentie is van belang, maar ook de frequentie van dialogen bij het voorlezen. Dialogen zijn van belang voor de latere geletterdheidsverwerving en zijn bijgevolg minstens even belangrijk als het voorlezen zelf. In kansarme gezinnen wordt dit minder gebruikt (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Het voorlezen van een boek is een manier om aandacht te besteden aan de inhoud van het boek of aan de fonologische codering van de tekst. Bij de fonologische codering wordt de aandacht gevestigd op de klankstructuur van de woorden. Op deze manier wordt de relatie tussen letters en klanken duidelijk, wat een positief effect zal hebben op het fonologisch bewustzijn en de letterherkenning (Hindman, Skibbe, & Foster, 2013).

Vervolgens wordt het kind zich door de gevoerde dialoog meer bewust van de afspraken en functies die gelden binnen de geschreven taal. Dit gaat onder andere over het begrip dat het kind een pagina moet draaien van rechts naar links en dat een pagina wordt gelezen van boven naar onder (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Bij het voorlezen gaat men dieper in op wat er gebeurt en wat er zal gebeuren. Het verhaalbegrip wordt zo gestimuleerd. Hierbij wordt de link gelegd naar het dagelijks leven en de eigen ervaringen van het kind (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Het gaat dus niet enkel over de passieve woordenschat die het kind opneemt door te luisteren naar het verhaal, maar ook over het actief leren gebruiken van de woorden in een conversatie (Hindman, Skibbe, & Foster, 2013). Levin en Aram (2010) geven in hun onderzoek aan dat moeders met een laag opleidingsniveau meer moeite hebben om vragen te stellen van een hoger niveau zodat het kind voldoende wordt uitgedaagd. De vragen die moeders gebruiken tijdens het voorlezen, stellen onvoldoende eisen aan het kind.

In de studie van Sonnenschein en Munsterman (2002) wordt geconcludeerd dat de affectieve kwaliteit van de leesinteractie een sterke voorspeller is voor de leesmotivatie van het kind. Het gaat over een betrokken manier van voorlezen, waarbij aandacht wordt besteed aan het gebruik van intonatie en het stellen van vragen over de inhoud van het boek. Dit past bij het beeld dat wordt gekoppeld aan een zogenaamd warm gezin. Er was sprake van hogere affectieve beoordelingen wanneer de kinderen veilig gehecht waren. De leesmotivatie gaat zowel over de interesse in het lezen als over de attitude ten opzichte van het lezen. Deze motivatie is zowel een gevolg van leeservaring als een belangrijke voorspeller voor latere leesvaardigheden. De sociale context waarin het lezen plaatsvindt, heeft een bevorderend effect op de motivatie. Kinderen die aangename leeservaringen opdoen, zullen sneller geïnteresseerd raken om deel te nemen aan geletterdheidsgerelateerde activiteiten. Bijgevolg zal er meer interesse worden opgewerkt om te leren lezen.

In een studie van Hindman, Skibbe en Foster (2013) werd het gezamenlijk lezen van een boek onderzocht bij families met diverse etnische, linguïstische en socio-emotionele achtergronden. Hieruit concludeerde men dat ouders voornamelijk focussen op de betekenis van het verhaal. Bovendien blijkt dat er onenigheid bestaat over de frequentie van het voorlezen aan het kind. Adams (1990) geeft in dit onderzoek aan dat lager opgeleide ouders minder voorlezen aan hun kind, terwijl Raikes et al. (2006) aangeven dat deze kinderen bijna dagelijks worden voorgelezen. Wanneer deze kinderen wel worden voorgelezen, valt op dat lager opgeleide ouders minder praten tijdens deze activiteit en een minder uitgebreide woordenschat hanteren. De frequentie van het voorlezen heeft een invloed op het type van conversaties die de ouders met het kind voeren. Initieel wordt er voornamelijk gefocust op de letterlijke betekenis van de tekst. Wanneer het verhaal meerdere malen met het kind wordt gelezen, kan de ouder steeds complexere of gevarieerde vragen stellen.

4.3.1.4 Taal

Zowel meertalige als anderstalige kinderen komen automatisch minder in contact met de standaardtaal die in ons land wordt gebruikt. Dit gebeurt voornamelijk wanneer er een ongelijke verdeling is tussen de eerste en tweede taal die door het kind wordt gesproken. In deze situatie is er sprake van een verminderde blootstelling aan beide talen, waardoor de kinderen mogelijk minder worden gestimuleerd. Wanneer het kind niet regelmatig aan een taal wordt blootgesteld, is de taalvaardigheid van het kind mogelijk beperkter ten opzichte van de taalvaardigheid van een ééntalige kleuter. Op basis van resultaten van hun taalvaardigheid kan een voorspelling worden gemaakt van de ontwikkeling van hun geletterdheid. De spraak moet namelijk verworven worden voordat het kind kan overgaan tot lezen en schrijven (Silvén & Rubinov, 2010).

Voor anderstalige kleuters is de periode waarin het kind in contact komt met het Nederlands van belang. Voor deze kinderen zal het Nederlands de minderheidstaal of de tweede taal zijn. Als het kind met deze minderheidstaal in contact komt in de kritische periode om taal op te nemen, zal het makkelijker zijn om zichzelf deze taal eigen te maken. De studie van Rubinov en Silvén (2010) haalt aan dat een kind snel de taalspecifieke fonologische representaties opneemt wanneer het in de vroege ontwikkeling wordt aangesproken in deze minderheidstaal. Wanneer hij of zij deze fonologische representaties op jonge leeftijd kan ontwikkelen, zal het kind sneller tot experimenteren in deze taal komen. Zo zal er in de minderheidstaal eveneens sprake zijn van een ontwikkeling van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden.

Het verschil op vlak van taalvaardigheden uit zich voornamelijk in woordenschatkennis, wat naar voor komt in het onderzoek van Mahon en Crutchley (2006) in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016). Ééntalige kinderen maken gebruik van bestaande woordenschatkennis voor de omzetting van nieuwe geschreven woorden in hun bestaande systeem van fonologische en semantische representaties. Kinderen die het Nederlands daarentegen als tweede taal verwerven, komen tegelijkertijd in contact met de nieuwe gesproken en geschreven vorm van een woord. Hierdoor is het voor hen moeilijker om hier op een efficiënte manier betekenis aan te geven.

Kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed, beschikken over meerdere linguïstische systemen. Kleuters met een andere moedertaal dan het Nederlands maken gebruik van een ander taalsysteem. Bijgevolg is het kind verplicht om zich de verschillende klanken en regels eigen te maken in de verschillende talen die door hem of haar worden gesproken. Dit houdt meer werk in. Hierdoor is de kans groter dat het kind problemen ondervindt bij dit leerproces. De leesvaardigheden kunnen bij een meertalig kind trager ontwikkelen dan bij een ééntalig kind. Dit is te verklaren door het feit dat meertalige kinderen dit proces in beide talen moeten doorlopen. Deze problemen treden vaker op wanneer de verschillende talen niet aan elkaar gerelateerd zijn. Zo bestaat de kans dat sommige klanken uit het Nederlands niet aanwezig zijn in de moedertaal van het kind. Dit brengt mogelijk moeilijkheden met zich mee bij het leren herkennen en/of

schrijven van de desbetreffende klank en kan op zijn beurt zorgen voor moeilijkheden bij het leesproces (Hammer & Miccio, 2006).

De mate waarin anders- en meertalige kinderen moeilijkheden ervaren bij het ontwikkelen van een taalsysteem hangt grotendeels af van de blootstelling aan deze taal. Conboy en Thal (2006) geven in de studie van Silvén en Rubinov (2010) aan dat de kwaliteit van de taalvaardigheden bij peuters wordt bepaald door de gehoorde hoeveelheid van deze taal. Toch leidt het horen van een taal niet noodzakelijk tot het verwerven van de taalbekwaamheden. Om dit vaardigheidsniveau te bereiken, moet het kind deze taal actief gebruiken in interactie met anderen.

In het onderzoek van Silvén en Rubinov (2010) keek men naar het effect van simultane blootstelling aan twee talen op de taalvaardigheden van een kleuter. Hierbij vertoonden twee groepen van tweetalige kleuters goede resultaten op vlak van taalbekwaamheden. De eerste groep bestond uit kinderen die evenveel aan beide talen werden blootgesteld. Deze kinderen gebruikten de minderheidstaal bovendien frequent bij het lezen en in spelinteracties. In de tweede groep, die de beste resultaten boekte, oefenden de kinderen de taalvaardigheden tijdens triadische interacties thuis en werd hierbij zorg geboden. Bij triadische interacties gaat het om de interacties tussen een groep van drie personen die bij elkaar horen. In dit geval gaat het over de ouders in interactie met hun kind. De sociale interacties en de ervaringen in de taal die wordt aangeboden tijdens zorgmomenten hebben een positieve invloed op het leren van een taal en geletterdheidsvaardigheden bij kinderen die simultaan aan twee talen worden blootgesteld. De goede resultaten die in dit onderzoek naar voor kwamen, wijzen op positieve vooruitzichten op vlak van de latere geletterdheidsontwikkeling. Bij kleuters die daarentegen lage taalvaardigheden vertonen in beide talen is de kans groter op problemen bij de ontwikkeling van schoolse vaardigheden. Ondanks de goede resultaten die hier naar voor kwamen, bleek dat 80% van de tweetalig opgevoede kinderen verminderde prestaties vertoonden in de minderheidstaal. Hierbij werd duidelijk dat de kinderen de minderheidstaal wel begrepen, maar dat er voornamelijk problemen opdoken bij het actief gebruiken van deze taal.

Toch hoeft het gebruik van deze verschillende taalsystemen voor het kind niet onmiddellijk tot problemen te leiden. Onderzoek door Kang (2012) in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016) toont aan dat kinderen die meer dan één taal leren, beschikken over betere fonologische vaardigheden. Het gebruik van meerdere taalsystemen zorgt voor de kans op betere metalinguïstische vaardigheden. Dit kan een positieve invloed hebben bij het leren lezen (Hammer & Miccio, 2006).

In het onderzoek van Loizou en Stuart (2003) in Reynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) wordt hierover als opmerking gemaakt dat tweetalige kleuters enkel beter scoren dan ééntalige kleuters wanneer de tweede taal op fonologisch vlak eenvoudiger is dan de eerste taal. Bialystok, Majumber en Martin (2003) maken deze belangrijke kanttekening eveneens in Bowyer-

Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016). De gelijkenis op vlak van de fonologische structuur zal ervoor zorgen dat deze kinderen sneller en met meer gemak het fonologisch bewustzijn in de tweede taal ontwikkelen. Het kind bezit dus de mogelijkheid om zijn fonologische vaardigheden te transfereren naar de tweede taal (Bialystok, Majumder, & Martin (2003) en Chen et al. (2004) in Silvén & Rubinov (2010)). Dit wordt evenzeer gestaafd in het onderzoek van Raynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016). De Spaans-Engels meertalige kinderen scoorden beter dan de ééntalige Engelstalige kleuters. De Chinees-Engels meertalige kleuters deden het daarentegen net slechter, wat te wijten is aan de minimale overeenkomst tussen het Chinees en het Engels. Volgens Hammer en Miccio (2006) zouden de fonologische bewustzijnsmogelijkheden van het kind in de ene taal de aanwezigheid van gelijke fonologische bewustzijnsmogelijkheden in de andere taal voorspellen.

Uit het onderzoek van Raynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) blijkt eveneens dat de gelijkenissen tussen de twee talen voor een verschillende ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn in de tweede taal kunnen leiden. Zo scoorden de kinderen met het Spaans als eerste taal hoger voor de Engelse gedeeltelijke auditieve analyse dan voor de Engelse rijmvaardigheden. Dit is te wijten aan het feit dat het Spaans en Engels vergelijkbare initiale klankstructuren vertonen. Hierdoor verloopt de transfer bij de gedeeltelijke auditieve analyse makkelijker. Op vlak van rijmstructuren verschillen deze twee talen daarentegen van elkaar. Hierdoor hadden deze kinderen de rijmvaardigheden in de tweede taal minder snel onder de knie. In de normale ontwikkeling verschijnen de rijmvaardigheden echter eerder.

Door deze potentiële voordelen bij de vroege geletterdheid en taalvaardigheden beschikken meertalige kinderen over sterke vaardigheden bij het lezen van woorden. Dit kan echter nadelen opleveren, aangezien dit voor zwakkere prestaties kan zorgen op vlak van leesbegrip. Dit wordt onder andere in onderzoeken van Babayigit (2014, 2015) en Burgoyne, Whiteley en Hutchinson (2011, 2013) aangehaald (in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg, & Hulme, 2016).

4.3.1.5 Individueel aangepaste feedback

Om ervoor te zorgen dat anders- en meertalige kleuters het Nederlands op een snelle manier verwerven, is het van belang om ondersteuning te bieden bij het ontwikkelen van vroege taal- en geletterdheidsvaardigheden. Strand, Malmberg en Halle (2015) toonden aan dat er op verschillende ontwikkelingsdomeinen aanzienlijke contrasten waren in de vroege schoolperiode tussen ééntalige Engelse kinderen en kinderen die het Engels als tweede taal verwierven. Individueel aangepaste feedback aan beide groepen kan dit contrast doen verdwijnen (in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg, & Hulme, 2016). Dit is niet enkel noodzakelijk bij anders- en meertalige kinderen. Recent onderzoek van Law, Todd, Clark, Mroz en Carr (2013) en Lee (2013) in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016) toont aan dat ééntalige Engels sprekende

kinderen de schoolperiode aanvangen met zwakke expressieve taalvaardigheden. Ook ééntalige kinderen kunnen bijgevolg baat hebben bij deze individueel aangepaste feedback.

Het belang van de individueel aangepaste feedback wordt aangehaald in het onderzoek van Ouellette en Sénéchal (2008). Wanneer het kind bijvoorbeeld experimenteert met letters en schrijven, is het belangrijk dat de leerkracht hierop inspeelt door het geven van feedback. Zo zal het kind groeien bij zijn volgende pogingen. Hierbij wordt beroep gedaan op de zone van proximale ontwikkeling, waarbij de begeleider het kind van het huidige ontwikkelingsniveau naar het toekomstige ontwikkelingsniveau probeert te tillen. In het onderzoek wordt bevestigd dat het geven van feedback de vooruitgang van de invented spelling van het kind bevordert. Het geven van individueel aangepaste feedback zal er op deze manier voor zorgen dat het kind vooruitgang boekt in de tweede taal.

4.3.2 Evidentie voor training van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kansarme, anders- en meertalige kleuters

4.3.2.1 Kansarme kleuters

Aram (2006) onderzocht kansarme kinderen met een lage socio-economische status. Hij ging het effect na van een vroegtijdige geletterdheidsinterventie op woordenschat en alfabetische vaardigheden aan de hand van drie programma's. Dit ging over een voorleesprogramma, een programma voor de alfabetische vaardigheden en een gecombineerd programma.

Bij het voorleesprogramma werden tien boeken aangeboden. De leerkrachten lazen het verhaal luidop voor. Dit deden ze tweemaal, één keer aan het begin van de sessie en één keer aan het einde van de sessie. Vervolgens stelden de leerkrachten vragen aan de kleuters, werkten ze in spelvorm rond het verhaal, speelden ze in op de opmerkingen die de kleuters gaven en bespraken ze hun ideeën in groep. Ze moedigden de kinderen aan om actief deel te nemen aan de sessie en hun ervaringen met elkaar te delen. De leerkrachten brachten eveneens nieuwe woordenschat aan. Later mochten de kleuters het verhaal navertellen aan de hand van figuren. Aan het einde van het jaar sorteerden ze boeken op basis van onderwerp en genre.

Vervolgens stimuleerde men in het programma voor alfabetische vaardigheden het fonologisch bewustzijn, de letterkennis en het schrijven. Voor het fonologisch bewustzijn werd de analyse van woorden in lettergrepen geoefend. Hiernaast kwam de auditieve analyse van woorden in fonemen en gedeeltelijke auditieve analyse aan bod. Zo zochten kinderen bijvoorbeeld in een doos met voorwerpen naar de objecten die dezelfde syllabe hadden als hun eigen naam. Hiernaast werd geoefend op functioneel schrift (zingeving) en werd aandacht besteed aan het inzicht in de letternamen en foneem-grafeemkoppelingen. Hiervoor startte men vanuit het vertrouwde door

bijvoorbeeld de namen van de letters uit de eigen naam aan te leren. Ook het matchen van de eerste letter van een klasgenoot aan zijn of haar foto kwam aan bod. De opgesomde vaardigheden werden in elke sessie geïntegreerd.

Ten slotte werden in het gecombineerd programma activiteiten van de twee voorgaande programma's geïntegreerd. De activiteiten werden afwisselend uitgevoerd, waardoor er minder intensief werd gewerkt op de afzonderlijke deelvaardigheden.

De onderzoekers kozen voor twee leeftijdscategorieën vanuit de voorspelling dat het voorleesprogramma meer effect zou hebben op jongere kinderen (drie- en vierjarigen) en het programma voor alfabetische vaardigheden meer effect zou hebben op oudere kinderen (vier- en vijfjarigen).

Uit de resultaten bleek dat de kinderen die deelnamen aan één van de programma's aanzienlijk meer vooruitgang boekten dan de kinderen die tot de controlegroep behoorden. Dit was het geval op vlak van het schrijven van de eigen naam, letterkennis en fonologisch bewustzijn. Bovendien scoorden de kinderen die deelnamen aan het programma van de alfabetische vaardigheden beter op vlak van het schrijven van woorden, gedeeltelijke auditieve analyse en letterkennis.

Ook Lundberg, Larsman en Strid (2012) onderzochten het fonologisch bewustzijn bij kinderen met een lage socio-economische status. Hierbij werden 1060 kinderen getest met een gemiddelde leeftijd van zes jaar en één maand. Acht maanden na het eerste onderzoek werden de kinderen hertest. Het fonologisch bewustzijn werd op beide momenten getest aan de hand van vijf subtesten. In de periode tussen deze twee testafnames werden de kinderen uit de experimentele groep door de leerkracht onderworpen aan een strikt trainingsprogramma om het fonologisch bewustzijn en de letterkennis te bevorderen. In dit trainingsprogramma kregen de kinderen in kleine groepen spelactiviteiten en oefeningen aangeboden. Er werden oefeningen voorzien voor het luisteren naar klanken, eerste en laatste fonemen in woorden, analyse en synthese van fonemen en letters. Als basis voor de oefeningen werd vaak de naam van de kleuters gebruikt. Bovendien werden oefeningen voorzien met een stijgende moeilijkheidsgraad.

Uit de resultaten bleek dat de gemiddelden op alle subtesten hoger lagen tijdens het tweede testmoment. Bovendien onderzocht men het effect van het geslacht van de kinderen en hun socio-economische status. Het resultaat op fonologisch bewustzijn tijdens de pretest werd beïnvloed door het geslacht en de socio-economische status van de proefpersonen. Het resultaat op fonologisch bewustzijn tijdens de posttest werd daarentegen beïnvloed door het fonologisch bewustzijn tijdens het eerste testmoment en het geslacht. Zo scoorden de meisjes onder andere hoger op vlak van fonemisch bewustzijn tijdens het tweede testmoment. Bovendien verdwijnt de invloed van de socio-economische status na het geven van een trainingsprogramma voor de fonologische bewustzijnsvaardigheden. Er was eveneens een hogere score zichtbaar bij kinderen

die op een meer frequente basis trainingssessies kregen. Dit was voornamelijk het geval bij kinderen met lage scores op het fonemisch bewustzijn bij het eerste testmoment. Kinderen die bij de start van de kleuterklas het alfabetische principe reeds beheersten, scoorden eveneens hoog op de eerste testafname. Dit toont het belang aan van vroege taalstimulatie, waarbij de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden een rol spelen. De kinderen in de controlegroep, die niet aan een trainingsprogramma werden onderworpen, maakten een meer bescheiden ontwikkeling door. Dit was voornamelijk het geval voor fonologisch bewustzijn.

Dit onderzoek geeft weer dat de fonologische bewustzijnsvaardigheden van de kleuters leerbaar en wijzigbaar zijn. Zowel kinderen met een lage socio-economische status als kinderen met een middelmatige tot hoge socio-economische status haalden voordeel uit instructies bij het trainen van het fonologisch bewustzijn. Bij kinderen met een laag fonologisch bewustzijn tijdens de eerste testafname zorgde deze training voor een verhoogd fonologisch bewustzijn tijdens de tweede testafname. Dit is opnieuw een reden om bij deze doelgroep aandacht te besteden aan de stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden.

4.3.2.2 Anderstalige kleuters

Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016) bestudeerden de taal- en geletterdheidsvaardigheden bij 160 kleuters. Hierbij werden 80 kleuters die het Engels als tweede taal verwierven, vergeleken met 80 ééntalige kleuters met zwakke taalvaardigheden. Er werd een vergelijking gemaakt tussen de vaardigheden die de kinderen reeds verwierven op vierjarige leeftijd en na het volgen van twee jaar formeel onderwijs. Gedurende deze periode kregen de kinderen formele leesinstructies en werd er meer aandacht geschonken aan het fonologisch bewustzijn. Het effect werd nagegaan door een interventie op basis van de gesproken taal.

Uit dit onderzoek bleek dat ééntalige kleuters beter scoorden op vlak van taalvaardigheden (expressieve woordenschat en zinsstructuur). De kleuters die het Engels als tweede taal verwierven, scoorden echter beter op vlak van het lezen van woorden en fonologische verwerking. Na een periode van twee jaar bleek dat de kinderen uit de experimentele groep, die het Engels als tweede taal leerden, beter scoorden bij het lezen van woorden. Bovendien maakten ze minder fouten tijdens het lezen van een tekst en was er een evolutie te zien op vlak van de spellingvaardigheden. De ééntalige, taalzwakke kinderen scoorden bij het tweede testmoment nog steeds beter op vlak van gesproken taalvaardigheden dan de kinderen die het Engels als tweede taal verwierven. Op vlak van de luistervaardigheden of het begrijpend lezen waren geen verschillen meetbaar tussen de twee groepen, wat niet overeenstemt met voorgaande literatuur. In deze studie wordt verwezen naar het onderzoek van onder andere Babayigit (2014, 2015), waarin wel een verschil op vlak van begrijpend lezen aanwezig was.

De resultaten op vlak van vroege geletterdheid en fonologisch bewustzijn waren voorspellend voor de resultaten op vlak van de processen van het lezen van woorden bij ééntalige, taalzwakke kinderen. Bij kinderen die het Engels als tweede taal verwierven, waren alle metingen op vlak van taal en geletterdheid voorspellend voor de resultaten van de tweede meting op vlak van het lezen van woorden. De vroege geletterdheid bij de eerste meting had bij beide groepen een voorspellende waarde voor het lezen van woorden bij de tweede meting.

De kinderen met het Engels als tweede taal scoorden nog steeds minder goed ondanks de taalzwakke groep waarmee ze werden vergeleken. Zelfs na de formele leesinstructies bleef de kloof tussen beide groepen aanwezig. Toch werd op verschillende aspecten duidelijk dat de formele leesinstructies wel degelijk een positieve invloed hadden op het resultaat van de anderstalige kleuters. Deze kinderen kunnen vooruitgang boeken wanneer er meer aandacht wordt besteed aan de geletterdheids- en taalvaardigheden. Door reeds in de kleuterklas te beginnen met het stimuleren van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, zal opnieuw een vooruitgang in deze ontwikkeling ontstaan. Bovendien bleek dat de mate van fonologisch bewustzijn een effect had op de processen die van belang zijn bij het lezen van woorden. Hierdoor is extra stimulatie op dit gebied zeker aangewezen bij anderstalige kleuters.

4.3.2.3 Meertalige kleuters

Hammer en Miccio (2006) verwijzen naar een voorgaande studie van Miccio, Hammer, Davison en Scarpino (2006) waarbij men de noodzaak van extra stimulatie van de fonologische bewustzijnsvaardigheden bij meertalige en kansarme kleuters aan het begin van de kleuterklas onderzocht.

Uit de resultaten bleek dat alle testpersonen weinig inzicht hadden in de fonologische structuur van de woorden. Dit zorgde voor moeilijkheden bij de correcte uitvoering van de fonologische taken. Wanneer de kleuterleid(st)er daarentegen expliciet fonologisch bewustzijn betrok in de lessen scoorden alle kinderen beter op alle fonologische taken. Hierdoor verwierven de kinderen de fonologische vaardigheden snel, wat het belang van training op dit vlak opnieuw aantoont.

Diethelm en Muter (2001) onderzochten de correlatie tussen fonologisch bewustzijn en het leren lezen bij 55 twee- of meertalige kleuters. Hierbij werden 22 kleuters met het Engels als eerste taal en 28 met een andere taal dan het Engels als eerste taal onderzocht. De overige vijf kinderen hadden een gemengde eerste taal en werden hierdoor niet opgenomen in de vergelijking. Ten slotte was er nog een controlegroep bestaande uit 31 kinderen. De gemiddelde leeftijd van de proefpersonen bedroeg vijf jaar en twee maanden. Deze correlatie werd in vele voorgaande studies reeds onderzocht bij ééntalige kinderen. In dit onderzoek koos men er daarom voor om zich

te richten tot anders- en meertalige kinderen. Ook het effect van andere leesgerelateerde activiteiten (bijvoorbeeld letterkennis) op de leesvorderingen van het kind werd onderzocht.

De kinderen uit de experimentele groep werden getest op twee momenten. Ze werden voor het eerst getest in het tweede semester van de laatste kleuterklas. Hierdoor werden de kleuters met een eerste taal verschillend van het Engels nog een volledig semester blootgesteld aan deze taal. Het tweede testmoment vond exact een jaar later plaats, namelijk in het tweede semester van het eerste leerjaar. De kinderen die deelnamen aan het onderzoek kregen formele leesinstructies aangeboden tegen het einde van het eerste semester in de kleuterklas. Bovendien kregen de kinderen dagelijks nog een kleine hoeveelheid alfabetische en fonetische instructies, waarbij de nadruk werd gelegd op de letters en klanken.

Uit dit onderzoek bleek dat de kleuters met het Engels als eerste taal op beide testmomenten beter scoorden dan de andere proefpersonen. Zo was er tijdens het eerste testmoment een hogere score merkbaar bij het produceren van rijm. Dit was eveneens het geval voor letterkennis. Op het tweede testmoment kwam bij de laatste subtest opnieuw een hogere score naar voor. De effectgrootte voor letterkennis was bijgevolg gemiddeld. Toch merkte men voor de kinderen met een eerste taal anders dan het Engels wel steeds vooruitgang bij het tweede testmoment. Dit toont aan dat de instructies effectief zijn voor deze kinderen.

Bovendien waren er vier subtesten die bij het tweede testmoment een hoge correlatie vertoonden met het lezen in datzelfde jaar. Hierbij ging het specifiek over deletie van begin- en eindfonemen waarbij kinderen opdrachten kregen rond woordmanipulatie, woordenschat en letterkennis. Hieruit bleek dat de segmentatievaardigheden, waaronder (gedeeltelijke) auditieve analyse thuishoort, sterkere voorspellers zijn dan de rijmvaardigheden op vlak van de verwerving van leesvaardigheden gedurende het eerste schooljaar.

Ten slotte keek men naar de longitudinale voorspellers van het lezen. De metingen die een jaar later de hoogste correlatie hadden voor het lezen, waren onder andere deletie van het eindfoneem en letterkennis. Dit toont aan dat de fonologische vaardigheden van het kind en de letterkennis belangrijke voorspellers zijn voor zowel de huidige als latere leesprestaties. Wanneer de stimulatie van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden reeds op vroege leeftijd begint, hebben deze kinderen minder kans op problemen bij de latere start van het formele leesonderwijs.

Raynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016) onderzochten het rijmbewustzijn en de segmentatievaardigheden (gedeeltelijke auditieve analyse). De doelgroep bestond uit vier- en vijfjarige kleuters die het Spaans als tweede taal kregen aangeboden terwijl het Engels hun eerste taal was. Bij de proefpersonen is er sprake van een successieve meertaligheid. De vaardigheden werden onderzocht in beide talen die het kind sprak om op die manier een vergelijking te kunnen

maken. De kinderen kregen één jaar formele instructies in het Engels waarbij gebruik werd gemaakt van gedichten, liedjes en boeken.

Uit dit onderzoek bleek een verschil tussen het Engels rijmbewustzijn en de Engelse gedeeltelijke auditieve analyse van de beginklank. Een verklaring hiervoor is het feit dat rijmen voor een kleuter sneller en makkelijker beheerst is dan de gedeeltelijke auditieve analyse. Bovendien waren de resultaten op de Engelse gedeeltelijke auditieve analyse niet significant verschillend van de Spaanse gedeeltelijke auditieve analyse. De proefpersonen benaderden in beide talen het maximum. Deze resultaten tonen aan dat de formele Engelse instructies de kleuters helpen om de Engelse klanken te herkennen en te produceren. Het geven van formele instructie blijkt effectief voor meertalige kinderen. Het kind kan deze vaardigheden naar de andere gesproken talen transfereren.

In het onderzoek van Hammer en Miccio (2006) duidt men de noodzaak van training op vlak van letterkennis bij deze populatie. Hier wordt gerefereerd aan een onderzoek uitgevoerd door de U.S. Department of Health and Human Services (2003) waarbij de letterkennis van één- en tweetalige kinderen werd onderzocht. Hierbij wordt aangegeven dat kleuters bij de aanvang van de kleuterschool de namen van de letters kennen. Toch beschikken de meertalige kinderen over minder letterkennis dan de meerderheid van de kleuters. Hammer et al. (2006) tonen aan dat één- en tweetalige kinderen doorheen de kleuterschool duidelijk vooruitgang boeken op vlak van letterkennis in het Engels. Meertalige kinderen kunnen met andere woorden eveneens grote sprongen maken op vlak van letterkennis. Bijgevolg is het relevant om dit te stimuleren.

4.4 Besluit

Aan de hand van de gelezen literatuur formuleren we een aantal conclusies die belangrijk zijn om te implementeren in de praktijk. In tabel 1 vindt u een overzicht van de conclusies uit de gelezen literatuur. Onderstaande conclusies zetten ons aan tot de uitwerking van outdooractiviteiten. De besproken vaardigheden worden hierbij individueel of gecombineerd gestimuleerd.

Tabel 1: Conclusies uit gelezen literatuur

Auteur(s)	Conclusie
Goswami (2011) in Kuppen en Bourke (2017)	Als eerste stap in de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn moeten kinderen rijmvaardigheden verwerven.
Muter et al. (2004) in Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriguez en McConnell (2013)	Kleuters met sterke vaardigheden op vlak van fonologisch bewustzijn gedurende de kleuterklas hebben meer kans om bekwaamere lezers te worden in het derde leerjaar. Daarom voegen we fonologische bewustzijnstaken toe (auditieve

	analyse in lettergrepen).
Frost (2001)	Kinderen met een hoger niveau van fonemisch bewustzijn bij aanvang van het formele lees- en spellingonderwijs verwerven het leren en spellen aan een sneller tempo.
Raynolds, López-Velásquez en Olivio Valentín (2016)	Fonemische vaardigheden van een kind hebben een invloed op de huidige en toekomstige leesvaardigheden. Taken op foneemniveau (gedeeltelijke auditieve analyse en auditieve analyse in fonemen) hebben een betere voorspellende waarde dan taken waarbij kinderen rijmopdrachten moeten uitvoeren.
Ouellette en Sénéchal (2008)	Door de vroege schrijfpogingen krijgen kinderen inzicht in de rol van het alfabet bij de voorstelling van gesproken klanken in letters. Deze alfabetische kennis bij het schrijven wordt door het kind later overgedragen tijdens het lezen van woorden.
Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson (2016)	Na een relatief korte trainingsperiode van de invented spelling behaalden testpersonen reeds hogere gemiddelde scores tijdens de posttest en bij de hertesting zes maanden later. Dit ging over de resultaten op vlak van spelling, foneembewustzijn en het lezen van woorden.
Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff en Snowling (2012) in Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg, & Hulme (2016)	Letterkennis is net als fonologisch bewustzijn een ondersteuning voor het ontwikkelen van decodeervaardigheden. Deze vaardigheden zijn van belang voor de start van het leren lezen en schrijven.
Ehri et al. (2001) in Ouellette en Sénéchal (2008)	Kinderen halen meer voordeel uit een fonologisch bewustzijnstraining in combinatie met het trainen van de letterkennis . Deze training zorgt voor een groter effect op het fonologisch bewustzijn, lezen en spelling.
Levin en Aram (2010)	De alfabetische vaardigheden van het kind (letterkennis) versterken door de training van hun invented spelling .
Frost (2001)	De letterkennis van een kind neemt toe wanneer het fonemisch bewustzijn een hoger niveau bereikt. Dit komt omdat het kind steeds meer leert focussen op de afzonderlijke fonemen in een woord.

5. Probleemstelling en doelstelling

Aan de hand van een studie van de beschikbare literatuur over de onderzochte doelgroep kunnen we een aantal conclusies trekken. Er valt op dat zowel kansarme, anders- als meertalige kleuters om verschillende redenen mogelijk minder worden gestimuleerd. Zo geven Levin en Aram (2010) aan dat kansarme ouders minder voorbereidende activiteiten uitvoeren met hun kind (zoals onder meer samen schrijven, spelen met letters en rijmspelletjes). Silvén en Rubinov (2010) geven aan dat anders- en/of meertalige kleuters mogelijk minder gestimuleerd worden omwille van een ongelijke blootstelling aan de verschillende talen die het kind spreekt.

Bovenstaande oorzaken kunnen leiden tot een verschillend niveau van geletterdheid bij de aanvang van het formele lees- en spellingonderwijs. Dit toont aan dat extra stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden is aangewezen bij deze doelgroep. Het doel is bijgevolg om de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden te stimuleren op een speelse manier aan de hand van outdooractiviteiten. Hiervoor kiezen we de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden met een grote voorspellende waarde voor het latere lezen en spellen.

Vanuit deze conclusie stelden we volgende onderzoeksvragen:

- Is er vanuit de literatuur evidentie die de noodzaak van extra stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden aangeeft bij kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas?
- Scoren anders- en meertalige kinderen uit de derde kleuterklas zwakker op auditieve analyse, letterkennis, invented spelling en/of benoemselheid in vergelijking met ééntalige leeftijdsgenoten op het screeningsinstrument Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010)?
- Aan de hand van welke outdooractiviteiten kunnen kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas extra speels gestimuleerd worden op vlak van fonologisch en fonemisch bewustzijn, invented spelling en/of letterkennis?
- Hoe groot is het effect van outdooractiviteiten bij kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas op fonologisch en fonemisch bewustzijn, invented spelling en/of letterkennis in vergelijking met ééntalige kinderen en kinderen met een hogere socio-economische status uit de derde kleuterklas?

Aan de hand van de gelezen literatuur werd de eerste onderzoeksvraag reeds beantwoord. Ten slotte kunnen we reeds een hypothese formuleren als antwoord op de tweede onderzoeksvraag. De gelezen literatuur leert ons dat de geletterdheidsontwikkeling bij anders- en meertalige kleuters een moeizamer proces is. Hammer en Miccio (2006) geven aan dat het kind zich de verschillende klanken en regels eigen moet maken in de verschillende talen die hij of zij spreekt. Bijgevolg kan dit voor meer moeilijkheden zorgen bij de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden.

6. Methodologie

In november 2016 namen studenten van de Arteveldehogeschool te Gent de vorige versie van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) bij kinderen uit de derde kleuterklas af.

De resultaten van dit onderzoek kan u terugvinden in de bachelorproeven van Febe Hamers en Suzan Pattyn, Jana De Guchtenaere en Sofie Claesen en Hannah Tielemans en Lisa Coussement. In juni 2017 werden deze kinderen opnieuw gescreend in het licht van deze bachelorproef. In tussentijd kregen de proefpersonen geen extra stimulatie, maar liepen ze school in het reguliere onderwijs. De resultaten van dit onderzoek vindt u hieronder terug. Voor het onderzoek was er een samenwerking met Fien Maes en Ine Philips, die in hun bachelorproef de informatie omtrent auditieve analyse hebben opgenomen.

6.1 Proefpersonen

In het licht van deze bachelorproef testten we 131 kinderen uit de derde kleuterklas, die de toestemming van hun ouders kregen om deel te nemen aan het onderzoek. Aangezien de afnameprocedure niet kon worden gevolgd bij één van de proefpersonen werd dit resultaat niet meegerekend. De onderzochte kinderen volgden les in acht verschillende scholen in de provincie Oost-Vlaanderen en de provincie West-Vlaanderen. Er namen zowel anderstalige en meertalige kleuters deel aan het onderzoek als niet-anderstaligen. Bij de meertalig opgevoede kinderen is echter niet duidelijk of dit gaat om een anders- of meertalige opvoeding. Ten slotte namen zowel kinderen deel aan het onderzoek die voldoen aan de GOK-criteria als kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria.

We kregen slechts van een deel van de proefgroep gegevens over al dan niet meertalig zijn en al dan niet voldoen aan de GOK-criteria. De analyses die volgen zijn daarom slechts op een deel van de volledige proefgroep uitgevoerd. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de gegevens is dan ook aangewezen.

Er werd bovendien niet gespecificeerd aan welke van de GOK-criteria de kinderen exact voldeden. We kregen geen informatie over de socio-economische status van het gezin, waardoor het niet mogelijk is om een uitspraak te doen over kansarmoede bij één van de proefpersonen.

In tabel 2 en 3 geven we respectievelijk een overzicht van het aantal kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria en al dan niet meertalig werden opgevoed. In tabel 4 wordt een overzicht gegeven van het aantal kinderen per school op basis van het geslacht.

Tabel 2: Aantal kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

	Aantal
Kinderen die voldoen aan GOK-criteria	48
Kinderen die niet voldoen aan GOK-criteria	23

Tabel 3: Aantal kinderen die al dan niet meertalig worden opgevoed

	Aantal
Monolinguaal Nederlandstalige kinderen	37
Meertalige kinderen	34

Tabel 4: Aantal kinderen per school op basis van geslacht

	Jongens	Meisjes	Totaal
West-Vlaanderen school 1	11	11	22
Oost-Vlaanderen school 1	6	9	15
Oost-Vlaanderen school 2	10	7	17
Oost-Vlaanderen school 3	8	6	14
Oost-Vlaanderen school 4	7	8	15
Oost-Vlaanderen school 5	10	8	18
Oost-Vlaanderen school 6	5	12	17
Oost-Vlaanderen school 7	6	6	12
Totaal	67	63	130

6.2 Beschrijving van het meetinstrument

De kleuters werden gescreend aan de hand van de vorige versie van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010). Dit screeningsinstrument werd door het Expertisecentrum Nederlands ontwikkeld. Door middel van dit instrument wordt nagegaan of kleuters een risico lopen op het ontwikkelen van lees- en spellingproblemen. Op deze manier kunnen risicokleuters vroegtijdig gedetecteerd worden. Wanneer men weet dat een kleuter risico heeft op latere lees- en spellingproblemen, kan men preventief te werk gaan. Men kan de kinderen extra en speels stimuleren. De outdooractiviteiten die in het licht van deze bachelorproef werden ontwikkeld, kunnen hiervoor worden ingezet. Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) bestaat uit verschillende subtesten, een signaleringslijst voor kleuters, actiepunten voor de leerkracht, stappenplannen, handelingsplannen en een leerlingrapport. Volgende subtesten werden in deze volgorde afgenomen en gebruikt in het licht van dit onderzoek:

- Auditieve analyse voor kleuters
- Letters benoemen voor kleuters
- Invented spelling
- Kleurentoets voor kleuters

De studenten die de eerste testafname leidden, kozen bewust voor deze volgorde. Volgens hen was de subtest auditieve analyse het moeilijkst voor de kleuters aan het begin van het schooljaar omdat dit nog niet veel geoefend werd. De kleurentoets, die rapid naming nagaat, leek hen het eenvoudigst. Normaal gezien zijn de basiskleuren bij kinderen uit de derde kleuterklas goed beheerst. Door deze subtest als laatste af te nemen, werd een faalervaring vermeden en vertrokken de kinderen met een positief gevoel. Bovendien kregen de kleuters een extra opdracht. Ze mochten naar de klas spurten of enkele keren zo hoog mogelijk springen. Op deze manier ervaart iedere kleuter succes en starten ze de volgende keer gemotiveerd aan een nieuwe taak. Tijdens de hertesting hielden we deze volgorde aan. We testten auditieve analyse, letterkennis, en rapid naming, omdat zij de voorspellers zijn waarvoor er het meeste evidentie bestaat. Daarnaast is de subtest die invented spelling nagaat afgenomen. Auditieve synthese is niet nagegaan.

Tijdens de afname van de verschillende subtesten merkten we dat er onvoldoende uitgebreide informatie was om deze subtesten af te nemen bij specifieke doelgroepen. Dit ging om kinderen met selectief mutisme en anderstalige nieuwkomers.

Kinderen met selectief mutisme zullen niet verbaal reageren in een testsituatie. Bij de subtest rapid naming zal een kind de kleuren niet benoemen. De testleider in kwestie loste dit op door het kind potloden te laten opsteken. Het resultaat van deze afname was echter niet relevant. De opdracht werd receptief in plaats van expressief. Het kind heeft meer tijd nodig om kleurpotloden op te

steken dan verbaal te benoemen. Hierdoor is de kans dat het kind boven de grensscore scoort meer dan waarschijnlijk. Ook bij het benoemen van letters kan de testleider niet verbaal te werk gaan. De testleider stelde telkens een vraag ('Is het de letter /ee/?') waarop het kind non-verbaal reageerde. Het kind kan op deze manier makkelijker gokken aangezien er slechts twee keuzemogelijkheden zijn ('ja' knikken of 'neen' schudden) zijn. Bij auditieve analyse ging de testleider gelijkaardig te werk. Om deze reden werden we de resultaten van deze proefpersoon uit onze proefgroep.

Anderstalige nieuwkomers kunnen moeilijkheden ondervinden met opdrachtbegrip. Zo kwam het voor dat een kind niet in staat was om kleuren te benoemen omdat het de kennis hierover miste. Bijgevolg werden de resultaten van de subtest rapid naming bij dit kind niet verwerkt in de analyses.

Toch probeerde de testleider om elke subtest telkens bij elk kind af te nemen omdat ze dit als een leuke activiteit ervaarden. We wilden eveneens vermijden dat het kind zich 'anders' dan de anderen zou voelen.

6.2.1 Auditieve analyse voor kleuters

De kleuters moeten het eerste foneem van een woord identificeren. De testleider start logischerwijs met de betekenis van 'de eerste klank' uit te leggen, zodat de kleuter de opdracht begrijpt. Om de betekenis te duiden, maakt de testleider gebruik van zijn of haar eigen naam (bijvoorbeeld: '/sss/ van Sarah'). Vervolgens worden vijf oefenitems, die de vorige testleiders ook gebruikten, aangebracht. Het gaat om nek, muur, poes, taart en huis. Hierna ging men over naar tien testwoorden. Het gaat om mama, soep, loop, kop, neus, rood, geel, lamp, boom en fiets. De testleider geeft telkens dezelfde instructies. De testleider spreekt het woord uit, bijvoorbeeld 'mama' (/m/ wordt verlengd). Er wordt aan het kind gevraagd: 'Welke klank hoor je aan het begin?'. Wanneer het kind geen antwoord kan geven, herhaalt de testleider en schrijft hij of zij het woord simultaan op. Dit kan zowel in schrijf- als in blokletters gebeuren. De testleider benadrukt de eerste klank. Hierna vraagt men opnieuw: 'Welke klank hoor je aan het begin?'. Indien het kind nog steeds geen antwoord kan geven, zegt de testleider het eerste foneem voor terwijl hij of zij de bijhorende letter aanduidt.

Het kind moet één foneem analyseren, bijvoorbeeld '/p/ van poes'. Twee fonemen worden niet juist gerekend, bijvoorbeeld '/poe/ van poes'. Wanneer het kind bijvoorbeeld '/el/ van lamp' en '/kaa/ van kop' zegt, wordt dit wel juist gerekend. Het kind kan mogelijk een foneem nog niet correct articuleren. Daardoor zal hij of zij het foneem mogelijk vervangen door een ander foneem, bijvoorbeeld /r/ wordt vervangen door /j/. Dit rekent men juist. We stelden ons hierbij de vraag of het kind dit consequent doet. Om dit te weten te komen, kan een observatie van de spontane

spraak een hulpmiddel zijn.

Wanneer het kind meteen een goed antwoord geeft, krijgt het twee punten. Indien de testleider het woord ook moet opschrijven voordat hij of zij een correct antwoord geeft, krijgt het slechts één punt. Het kind verdient geen (nul) punten bij een fout antwoord en als het geen antwoord geeft.

De maximale score is twintig. Volgens de Nederlandse normen zouden de kleuters deze score zowel in januari als in juni moeten behalen. Wanneer dit niet het geval is, wordt er geadviseerd om op een speelse manier extra aandacht te besteden aan fonemisch bewustzijn.

In de volgende tabellen geven we de normen voor auditieve analyse weer waarmee de proefpersonen werden vergeleken. De resultaten op dit screeningsinstrument werden verkregen op basis van een steekproef die representatief is voor Vlaanderen. Scholen met een groot aantal meertalige of anderstalige kinderen namen niet deel aan dit normeringsonderzoek. In tabel 5 worden de percentielen voor auditieve analyse in juni van de derde kleuterklas weergegeven. In tabel 6 worden vervolgens de minimum- en maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor auditieve analyse in juni van de derde kleuterklas weergegeven.

Tabel 5: Percentielen voor 'auditieve analyse' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

Tabel 6: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'auditieve analyse' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

6.2.2 Letters benoemen voor kleuters

De kleuter krijgt een papier met schrijffletters en een papier met drukletters aangeboden. Vervolgens vraagt de testleider om alle letters die hij of zij al kent in te kleuren. Als het kind deze opdracht heeft voltooid, vraagt de testleider om de letters te benoemen.

Elke letter die de kleuter juist benoemt, is een punt waard. Ook wanneer de kleuter de letter in drukletter juist benoemt en in schrijffletter niet of fout benoemt en andersom, krijgt het kind een punt. De kleuters kunnen maximaal een score van 25 behalen.

Wanneer het kind /k/ of /kaa/ zegt, rekent de testleider het antwoord correct. Dit geldt voor elke letter, bijvoorbeeld ook voor /e/ en /ee/. Daarnaast rekent men een letter goed die benoemd wordt in een andere taal, bijvoorbeeld een moedertaal of een tweede taal. Indien het kind een letter benoemt in een taal die de testleider niet beheerst, kan deze geen oordeel vellen over de juistheid van dit antwoord.

In de volgende tabellen geven we de normen voor letterkennis weer waarmee de proefpersonen werden vergeleken. De resultaten op dit screeningsinstrument werden verkregen op basis van een steekproef die representatief is voor Vlaanderen. Scholen met een groot aantal meertalige of anderstalige kinderen namen niet deel aan dit normeringsonderzoek. In tabel 7 worden de percentielen voor letterkennis in juni van de derde kleuterklas weergegeven. In tabel 8 worden vervolgens de minimum- en maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor letterkennis in juni van de derde kleuterklas weergegeven.

Tabel 7: Percentielen voor 'letterkennis' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

Tabel 8: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'letterkennis' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

6.2.3 *Invented spelling*

Als eerste vraagt men de kleuter om zijn of haar eigen naam te schrijven. We beoordelen het schrijven van een naam op basis van een schaal. Hierbij worden twee punten gegeven wanneer de kleuter zijn of haar naam volledig correct kan schrijven. Wanneer de naam deels correct wordt geschreven, krijgt dit een score van één punt. Er wordt een score van één punt gerekend wanneer het kind minstens één letter uit zijn of haar naam correct schrijft. Bij een foutief geschreven naam krijgt het kind nul punten.

Vervolgens vraagt de testleider om enkele woorden op te schrijven. Het gaat om tomaat, slak, bos, wolk en banaan. Tijdens deze schrijfpoging moedigt de testleider de kinderen aan om te schrijven wat ze kunnen. Wanneer het kind slechts schrijfkrabbels en tekeningen maakt, verdient het geen (nul) punten. Bij een letterreeks die geen relatie heeft met de klankstructuur van het woord, verdient het kind één punt. De testleider geeft een score van twee punten wanneer het kind één

letter die in het woord voorkomt juist schrijft. Het kind krijgt drie punten indien het enkele letters, die al dan niet in het doelwoord voorkomen, correct schrijft. Wanneer het kind een woord volledig correct of fonetisch schrijft, bijvoorbeeld 'toomaat', scoort men vijf punten. De maximale score is 25.

Wanneer het kind eind januari en eind juni enkel schrijfkrabbels maakt, adviseert men om het op een speelse manier extra te stimuleren.

Invented spelling gaat strikt genomen over spontane schrijfpogingen. In deze screening dicteert de testleider echter de woorden, maar we krijgen wel een beeld over de mate waarin de kinderen inzicht hebben in het alfabetisch systeem.

In de volgende tabellen geven we de normen voor invented spelling weer waarmee de proefpersonen werden vergeleken. De resultaten op dit screeningsinstrument werden verkregen op basis van een steekproef die representatief is voor Vlaanderen. Scholen met een groot aantal meertalige of anderstalige kinderen namen niet deel aan dit normeringsonderzoek. In tabel 9 worden de percentielen voor invented spelling in juni van de derde kleuterklas weergegeven. In tabel 10 worden vervolgens de minimum- en maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor invented spelling in juni van de derde kleuterklas weergegeven.

Tabel 9: Percentielen voor 'invented spelling' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

Tabel 10: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor 'invented spelling' in juni 3^{de} kleuterklas (Van Vreckem & Callens, 2015)

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

6.2.4 Kleurentoets voor kleuters

Deze subtest gaat de benoemsnelheid of rapid naming van kleuters na. Als eerste vraagt de testleider om de verschillende kleuren (rood, groen, geel en blauw) te benoemen. Op deze manier komt men te weten of de kleuren gekend zijn. Vervolgens staat de testleider model. Hij of zij modelt hoe de kinderen de test vlot kunnen afleggen. Het is de bedoeling dat de kleuters daarna zo snel mogelijk de kleuren benoemen op een papier met twintig gekleurde rondjes. De testleider duidt simultaan de kleuren die het kind benoemt aan. Hij of zij timet eveneens hoeveel tijd het kind

hiervoor nodig heeft. Als het kind benoemfouten maakt, rekent de testleider deze mee in de tijd. Sporadisch verstoort de testleider de timer, indien dit bij het kind voor te veel afleiding zorgt.

Gemiddeld zouden kleuters twintig à vijfentwintig seconden nodig hebben, aldus de Nederlandse normen. Kinderen die meer dan dertig seconden nodig hebben, zouden een risico lopen op dyslexie. Benoemsnelheid kan echter niet getraind worden.

7. Resultaten

7.1 Auditieve analyse volgens thuistaal en socio-economische status

In tabel 11 worden de resultaten van auditieve analyse bij kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria weergegeven.

Tabel 11: Resultaten 'auditieve analyse' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Auditieve analyse	Kinderen die voldoen aan GOK-criteria (n=48)	Kinderen die niet voldoen aan GOK-criteria (n=23)
Gemiddelde	14.06	11.96
Mediaan	17.5	16
Standaarddeviatie	6.96	7.24
Minimum	0	0
Maximum	20	20

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een gemiddelde score van 14.06 behalen. De mediaan is 17.5. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria meer dan 17.5 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 6.96.

Kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behalen een gemiddelde score van 11.96. De mediaan is 16. Van de kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behaalt de helft meer en de helft minder dan 16. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.24.

Hieruit besluiten we dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens kleiner dan bij kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria. Dit wil zeggen dat de resultaten minder afwijken van het gemiddelde.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 6 weergegeven. Hieruit blijkt dat zowel het gemiddelde van kinderen die niet aan de GOK-criteria voldoen als het gemiddelde van kinderen die hier wel aan voldoen binnen onze proefgroep lager ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Deze bedraagt namelijk een gemiddelde van 16. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde ligt hoger bij zowel de kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria als bij de kinderen die wel voldoen aan de GOK-criteria binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas.

In tabel 12 worden de resultaten van auditieve analyse bij monolinguale en twee- of meertalig opgevoede kinderen weergegeven.

Tabel 12: Resultaten 'auditieve analyse' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Auditieve analyse	Kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed (n= 34)	Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed (n=37)
Gemiddelde	13.44	13.32
Mediaan	17.5	16
Standaarddeviatie	7.33	6.92
Minimum	0	0
Maximum	20	20

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed een gemiddelde score van 13.44 behalen. De mediaan is 17.5. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed meer dan 17.5 behaalt en de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed minder dan 17.5 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.33.

Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behalen een gemiddelde score van 13.32. De mediaan is 16. Van de kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behaalt de helft meer en de helft minder dan 16. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 6.92.

Hieruit besluiten we dat kinderen die twee- of meertalig opgevoed zijn een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. Het verschil is echter zo klein dat dit verwaarloosbaar is. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is echter kleiner bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed. Dit wil zeggen dat de resultaten minder afwijken van het gemiddelde.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 6 weergegeven. Hieruit blijkt dat zowel het gemiddelde van kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed als het gemiddelde van kinderen die niet twee- of meertalig worden opgevoed binnen onze proefgroep lager ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Deze bedraagt namelijk een gemiddelde van 16. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde ligt hoger bij zowel kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed als bij kinderen die niet twee- of meertalig worden opgevoed binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas.

7.2 Letterkennis volgens thuistaal en socio-economische status

In tabel 13 worden de resultaten van letterkennis bij kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria weergegeven.

Tabel 13: Resultaten 'letterkennis' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Letterkennis	Kinderen die voldoen aan GOK-criteria (n=48)	Kinderen die niet voldoen aan GOK-criteria (n=23)
Gemiddelde	9.06	8.04
Mediaan	7.5	4
Standaarddeviatie	6.21	8.01
Minimum	0	0
Maximum	21	25

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een gemiddelde score van 9.06 behalen. De mediaan is 7.5. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria meer dan 7.5 behaalt en de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria minder dan 7.5 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 6.21.

Kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behalen een gemiddelde score van 8.04. De mediaan is 4. Van de kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behaalt de helft meer en de helft minder dan 4. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 8.01.

Hieruit besluiten we dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens kleiner dan bij kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria. Dit wil zeggen dat de resultaten minder afwijken van het gemiddelde.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 8 weergegeven. Hieruit blijkt dat zowel het gemiddelde van kinderen die niet aan de GOK-criteria voldoen als het gemiddelde van kinderen die hier wel aan voldoen binnen onze proefgroep lager ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Deze bedraagt namelijk een gemiddelde van 10. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is kleiner bij kinderen die voldoen aan de GOK-criteria binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Bij kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria is de gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde groter binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas.

In tabel 14 worden de resultaten van letterkennis bij monolinguale en twee- of meertalig opgevoede kinderen weergegeven.

Tabel 14: Resultaten 'letterkennis' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Letterkennis	Kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed (n=34)	Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed (n=37)
Gemiddelde	9.21	8.3
Mediaan	8.5	5
Standaarddeviatie	5.866	7.623
Minimum	0	0
Maximum	21	25

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed een gemiddelde score van 9.21 behalen. De mediaan is 8.5. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed meer dan 8.5 behaalt en de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed minder dan 8.5 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 5.87.

Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behalen een gemiddelde score van 8.3. De mediaan is 5. Van de kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behaalt de helft meer en de helft minder dan 5. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.62.

Hieruit besluiten we dat kinderen die twee- of meertalig opgevoed zijn een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens groter bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed. Dit wil zeggen dat de resultaten meer afwijken van het gemiddelde bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 8 weergegeven. Hieruit blijkt dat zowel het gemiddelde van kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed als het gemiddelde van kinderen die niet twee- of meertalig worden opgevoed binnen onze proefgroep lager ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Deze bedraagt namelijk een gemiddelde van 10. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde ligt lager bij kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Bij kinderen die niet twee- of meertalig worden opgevoed ligt de gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde hoger binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas.

7.3 Invented spelling volgens thuistaal en socio-economische status

In tabel 15 worden de resultaten van invented spelling bij kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria weergegeven.

Tabel 15: Resultaten 'invented spelling' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Invented spelling	Kinderen die voldoen aan GOK-criteria (n=48)	Kinderen die niet voldoen aan GOK-criteria (n=23)
Gemiddelde	10.54	8.35
Mediaan	9	8
Standaarddeviatie	7.69	7.83
Minimum	0	0
Maximum	25	25

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een gemiddelde score van 10.54 behalen. De mediaan is 9. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria meer dan 9 behaalt en de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria minder dan 9 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.69.

Kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behalen een gemiddelde score van 8.35. De mediaan is 8. Van de kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behaalt de helft meer en de helft minder dan 8. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.83.

Hieruit besluiten we dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens kleiner dan bij kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria. Dit wil zeggen dat de resultaten minder afwijken van het gemiddelde.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 10 weergegeven. Hieruit blijkt dat het gemiddelde van kinderen die voldoen aan de GOK-criteria boven het gemiddelde scoren binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Dit gemiddelde ligt namelijk op 10. De kinderen die binnen onze proefgroep niet voldoen aan de GOK-criteria behalen daarentegen een score lager dan het gemiddelde ten opzichte van de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is zowel bij kinderen die voldoen aan de GOK-criteria als bij kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria groter binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. De Vlaamse norm bedraagt hier echter 7.49, waardoor dit een verwaarloosbaar verschil bedraagt.

In tabel 16 worden de resultaten van invented spelling bij monolinguale en twee- of meertalig opgevoede kinderen weergegeven.

Tabel 16: Resultaten 'invented spelling' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Invented spelling	Kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed (n=34)	Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed (n=37)
Gemiddelde	10.18	9.51
Mediaan	9	8
Standaarddeviatie	7.19	8.31
Minimum	0	0
Maximum	23	25

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed een gemiddelde score van 10.18 behalen. De mediaan is 9. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed meer dan 9 behaalt en de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed minder dan 9 behaalt. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 7.13.

Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behalen een gemiddelde score van 9.51. De mediaan is 8. Van de kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behaalt de helft meer en de helft minder dan 8. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 8.31.

Hieruit besluiten we dat kinderen die twee- of meertalig opgevoed zijn een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan ligt eveneens hoger. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens groter bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed. Dit wil zeggen dat de resultaten meer afwijken van het gemiddelde bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed.

Vervolgens vergelijken we de resultaten van onze proefgroep met de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze werden in tabel 10 weergegeven. Hieruit blijkt dat het gemiddelde van kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed binnen onze proefgroep hoger ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. Deze bedraagt namelijk een gemiddelde van 10. De kinderen die niet twee- of meertalig worden opgevoed behalen in onze proefgroep daarentegen een gemiddelde score die lager ligt dan de Vlaamse norm voor juni van de derde kleuterklas. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde ligt lager bij kinderen die twee- of meertalig worden opgevoed ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas. Deze norm bedraagt namelijk 7.49. Bij kinderen die niet twee-of meertalig worden opgevoed ligt de gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde hoger binnen onze proefgroep ten opzichte van de Vlaamse normen voor juni van de derde kleuterklas.

7.4 Naam schrijven volgens thuistaal en socio-economische status

In tabel 17 worden de resultaten van het schrijven van de eigen naam bij kinderen die al dan niet voldaan aan de GOK-criteria weergegeven.

Tabel 17: Resultaten 'naam schrijven' van kinderen die al dan niet voldoen aan de GOK-criteria

Naam schrijven	Kinderen die voldoen aan GOK-criteria (n=48)	Kinderen die niet voldoen aan GOK-criteria (n=23)
Gemiddelde	1.79	1.87
Mediaan	2	2
Standaarddeviatie	0.68	0.46
Minimum	0	0
Maximum	5	2

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die voldoen aan de GOK-criteria een gemiddelde score van 1.79 behalen. De mediaan is 2. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria meer dan 2 behaalt en de helft van de kinderen die voldoen aan de GOK-criteria minder dan 2 behaalt. Een score 2 staat voor het correct schrijven van de eigen naam. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 0.68.

Kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behalen een gemiddelde score van 1.87. De mediaan is 2. Van de kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria behaalt de helft meer en de helft minder dan 2. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 0.46.

Hieruit kan besloten worden dat kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan is gelijk. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is eveneens kleiner dan bij kinderen die voldoen aan de GOK-criteria. Dit wil zeggen dat de resultaten minder afwijken van het gemiddelde dan bij kinderen die voldoen aan de GOK-criteria.

In tabel 18 worden de resultaten van het schrijven van de eigen naam bij monolinguale en twee- of meertalig opgevoede kinderen weergegeven.

Tabel 18: Resultaten 'naam schrijven' voor monolinguale en twee- en meertalig opgevoede kinderen

Naam schrijven	Kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed (n=34)	Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed (n=37)
Gemiddelde	1.65	1.97
Mediaan	2	2
Standaarddeviatie	0.54	0.64
Minimum	0	0
Maximum	2	5

Uit bovenstaande tabel blijkt dat kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed een gemiddelde score van 1.65 behalen. De mediaan is 2. Dit wil zeggen dat de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed meer dan 2 behaalt en de helft van de kinderen die twee- of meertalig zijn opgevoed minder dan 2 behaalt. Een score 2 staat voor het correct schrijven van de eigen naam. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 0.54.

Kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behalen een gemiddelde score van 1.97. De mediaan is 2. Van de kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed behaalt de helft meer en de helft minder dan 2. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is 0.64.

Hieruit besluiten we dat kinderen die niet twee- of meertalig opgevoed zijn een hoger gemiddeld resultaat behalen. De mediaan is gelijk. De gemiddelde afwijking ten opzichte van het gemiddelde is echter groter bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed. Dit wil zeggen dat de resultaten meer afwijken van het gemiddelde bij kinderen die niet twee- of meertalig zijn opgevoed. Dit verschil is echter zo klein dat het te verwaarlozen is.

8. Outdooractiviteiten om voorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels te stimuleren bij kansarme, anders- en meertalige kleuters

Op basis van de conclusies uit de gelezen literatuur lieten we ons inspireren om verschillende outdooractiviteiten te ontwikkelen voor de onderzochte doelgroep. Om deze activiteiten toegankelijk te maken, kozen we voor de publicatie van een website. We proberen via de website een groter publiek te bereiken. Hierbij richtten we ons niet uitsluitend tot leerkrachten. De activiteiten zijn eveneens bruikbaar voor opvoeders, animatoren en ouders van kansarme, anders- en meertalige kinderen.

Voor een illustratie en een omschrijving van elke activiteit verwijzen we naar de zelfgemaakte website (<https://kleuters.wixsite.com/lezenenspielen>). Op de website werd eveneens een geluidsfragment per activiteit toegevoegd. Wanneer je 'meer lezen' aanklikt, vind je terug hoe je de activiteit makkelijker of moeilijker kan maken. Op deze manier kunnen ook kleuters met sterke voorbereidende lees- en spellingvaardigheden aan de slag met de activiteiten.

In wat volgt geven we een overzicht van de verschillende activiteiten die op de website terug te vinden zijn. Per vaardigheid worden de activiteiten in stijgende moeilijkheidsgraad vermeld.

Tabel 18: Overzicht uitgewerkte activiteiten

	Activiteiten	Verduidelijking
Fonologisch bewustzijn	Cas de grapjas	Er wordt een recept voorgelezen, waarbij enkele woorden werden vervangen door afbeeldingen van rijmwoorden. Op deze manier kunnen de kleuters het recept meevolgen terwijl dit wordt voorgelezen. Vervolgens zoeken de kinderen (afbeeldingen van) voorwerpen in de moestuin die rijmen op de afbeeldingen. De kleuters moeten de gevonden ingrediënten matchen aan het correcte rijmwoord.
	Koksmutsen en schorten aan de waslijn	De kinderen matchen de correcte rijmwoorden met elkaar op basis van afbeeldingen.
	Boodschappen sorteren volgens het aantal woordstukjes	De kinderen gaan op zoek naar één-, twee- of drielettergrepige ingrediënten die op de speelplaats verspreid liggen. Deze sorteren ze vervolgens op de overeenkomstige plank in de koelkast met één, twee of drie stippen. We stellen het aantal lettergrepen voor volgens het kwadraatbeeld zodat de kinderen impliciet reeds in contact komen met deze voorstelling.

Fonemisch bewustzijn	Boodschappen sorteren volgens beginklank	De kinderen gaan op zoek naar ingrediënten die op de speelplaats verspreid liggen. Deze sorteren ze vervolgens op de overeenkomstige plank in de koelkast door het ingrediënt te associëren met de correcte letter. Hiervoor worden eerst enkel korte woorden en duurklanken gebruikt.
	Taart versieren	De kinderen maken een taart in het zand. Hierna prikken ze verschillende kaartjes met afbeeldingen op de taart. Ze zoeken hierbij verschillende soorten groenten en/of fruit om de taart te versieren aan de hand van een gevraagde beginklank (gedeeltelijke auditieve analyse).
Invented spelling	Naambordjes schrijven	De kinderen doen schrijfpogingen voor eenvoudige drie- en vierfoneemwoorden. Hierbij tekenen ze een letter uit het woordbeeld over op kleine krijtbordjes om die vervolgens in de grond te steken bij het desbetreffende ingrediënt.
	Recepten schrijven	De kinderen schrijven drie- en vierfoneemwoorden op een krijtbord. Onder het schrijven worden zowel schrijfkrabbels, één of meerdere letters die al dan niet in het woord voorkomen of het fonetisch geschreven woord gerekend.
	Boodschappenlijstje aanvullen na storm	De kinderen schrijven drie- en vierfoneemwoorden over van een gegeven afbeelding met het woordbeeld. Hiervoor gebruiken ze natuurlijk materiaal (takjes).
Letterkennis	Boodschappen doen	De kinderen lopen over de vorm van een aantal letters op weg naar de eindbestemming (bordje met 'winkel').
	Bloemen en planten water geven	De kinderen gieten in de zandbak water volgens de vorm van een bepaalde letter. Hiervoor kan ook een houten bak gevuld met zand worden gebruikt.
	Muizen vangen	Alle kinderen krijgen respectievelijk de rol van kok of muis toegewezen. Vervolgens krijgt iedereen een letter om op de rug te dragen. Hierna moeten de kleuters hun eigen letter matchen aan dezelfde letter bij een ander kind. In een kat- en muisspel proberen ze het andere kind te vangen.
	Wortelen uit de grond trekken	De kinderen spelen een variatie op het 'Kubb' spel, waarbij alle blokken voorzien worden van een letter. Ze moeten zo snel mogelijk alle blokken van de tegenstander omvergooien.

		Hierna moeten ze de correcte letter (/t/, /p/ of /s/) in de overeenkomstige mand leggen (bij 'taart', 'puree' of 'soep'). Er worden 'fopletters' aan het spel toegevoegd, die niet in één van de manden thuishoren.
	Afwassen met lettersponzen	De kinderen wassen verschillende voorwerpen af waar een bepaalde letter werd opgeschreven of aangehangen. Hierbij moeten de kinderen de identieke letterspons matchen met de letter die op het gekozen voorwerp werd gehangen.
	Zaadjes planten	De kinderen gaan op zoek naar de beginletter in het geschreven woordbeeld van een groente of fruit. Deze beginletter zoeken ze vervolgens uit een aangeboden assortiment letters in zandbakvormen. Hierna planten ze een zaadje in de letter gemaakt uit zand. Als materiaal hiervoor zijn ook maïskorrels of steentjes bruikbaar. Voor het planten van het zaadje kan eveneens een houten bak gevuld met aarde worden gebruikt.
	Lettervierkant	De kinderen springen letters uit drie- en vierfoneemwoorden in een lettervierkant. De woorden worden voorgesteld door afbeeldingen.

We gebruikten bij de afgebeelde woordbeelden telkens drukletters, aangezien de schrijffletters pas worden aangeboden vanaf de start van het formele lees- en spellingonderwijs. De afgebeelde letters worden eveneens in de drukvorm aangeboden. Bovendien beginnen we steeds met duurklanken om vervolgens stopklanken aan te bieden.

Ten slotte kozen we in de naam van het hoofdpersonage binnen het uitgewerkte thema voor de aanwezigheid van een alliteratie. Op deze manier richten we onbewust de aandacht op dezelfde beginklanken. Zo worden kinderen gestimuleerd om later gedeeltelijk auditief te analyseren. Ten slotte voegden we naast de rijmactiviteiten ook rijm toe bij Cas de grapjas, zodat de kinderen hier onbewust mee worden geconfronteerd.

9. Discussie

Binnen deze bachelorproef werkten we outdooractiviteiten uit om de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels te stimuleren bij kansarme, anders- en meertalige kinderen uit de derde kleuterklas. Om dit tot een goed einde te brengen, doorzochten we eerst de beschikbare literatuur om een antwoord te krijgen op volgende onderzoeksvraag: 'Is er vanuit de literatuur evidentie die de noodzaak van extra stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden aangeeft bij kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas?'.

Bij deze literatuurstudie lag de focus op het fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, invented spelling en letterkennis. Verschillende onderzoekers geven namelijk aan dat deze vaardigheden een hoge voorspellende waarde hebben voor de latere lees- en spellingvaardigheden van het kind. Zo toonden Muter et al. (2004) in Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriguez en McConnell (2013) aan dat kleuters met sterke vaardigheden op vlak van het fonologisch bewustzijn gedurende de kleuterschool meer kans hebben om bekwaamere lezers te worden in het derde leerjaar. Hammer en Miccio (2006) halen dan weer aan dat fonemisch bewustzijn een sterke voorspeller is voor succes bij het leren lezen. Deze onderzoekers bevestigen eveneens dat de vroege letterkennis van een kleuter één van de voorspellers is voor de leesvaardigheden in de lagere school. Ten slotte geven Ouellette en Sénéchal (2008) aan dat de invented spelling van kleuters een positief effect heeft op hun fonologisch en orthografisch bewustzijn. Hiernaast hebben ze dankzij de invented spelling minder moeite bij het lezen van de gebruikte woorden.

Daarnaast zochten we evidentie die specifiek gericht was op de onderzochte doelgroep. Lundberg, Larsman en Strid (2012) onderzochten het fonologisch bewustzijn bij kinderen met een lage socio-economische status voor en na een periode waarin ze werden onderworpen aan een strikt trainingsprogramma. Hieruit bleek dat het trainingsprogramma een positief effect had. Bij de posttest verdween de invloed van de socio-economische status.

Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg en Hulme (2016) bestudeerden de taal- en geletterdheidsvaardigheden van kleuters die het Engels als tweede taal verwierven en van ééntalige kleuters met zwakke taalvaardigheden. Na een periode van twee jaar, waarin de kinderen formele leesinstructies kregen en er meer aandacht werd geschonken aan het fonologisch bewustzijn, scoorden ééntalige kleuters beter op vlak van taalvaardigheden. De kleuters die het Engels als tweede taal verwierven, scoorden beter op vlak van het lezen van woorden en fonologische verwerking. Bovendien maakten ze minder fouten tijdens het lezen van een tekst en was er een evolutie te zien op vlak van de spellingvaardigheden. De formele leesinstructies met extra aandacht op het fonologisch bewustzijn hadden wel degelijk een positieve invloed op het resultaat van de anderstalige kleuters.

Tijdens deze literatuurstudie viel op dat de termen fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn in verschillende bronnen door elkaar worden gebruikt. Men gebruikt meestal het fonologisch bewustzijn als overkoepelend begrip voor beide termen. Ook de verschillende deeltaken die onder deze vaardigheden vallen, worden door elkaar gebruikt. Dit maakte het soms moeilijk om een onderscheid te maken tussen beide vaardigheden.

Vervolgens voerden we binnen deze bachelorproef zelf een vervolgonderzoek om een antwoord te kunnen formuleren op volgende onderzoeksvraag: 'Scoren anders- en meertalige kinderen uit de derde kleuterklas zwakker op auditieve analyse, letterkennis, invented spelling en/of benoemselnelheid in vergelijking met ééntalige leeftijdsgenoten op het screeningsinstrument Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010)?'.

De proefgroep bestond uit 130 kinderen uit acht derde kleuterklassen in Oost- en West-Vlaanderen. We focusten bij de interpretatie van de resultaten specifiek op kansarme, anders- en meertalige kinderen. Het is echter van belang te vermelden dat we niet van elk kind over deze informatie beschikten. Het is geweten dat 48 kinderen die deelnamen aan ons onderzoek voldoen aan de GOK-criteria en 23 kinderen die deelnamen aan ons onderzoek niet voldoen aan de GOK-criteria. Bovendien is het geweten dat er 34 meertalige kinderen en 37 monolinguaal Nederlandstalige kinderen deelnamen aan het onderzoek. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten is daarom aangewezen.

Het was niet mogelijk om specifieke uitspraken te doen omtrent kansarme kinderen omdat er geen informatie ter beschikking was over de socio-economische status van de gezinnen. Voldoen aan de GOK-criteria staat niet rechtstreeks in verband met een lage socio-economische status.

Om een gefundeerde uitspraak te kunnen doen over anders- en meertalige kinderen ontbreken opnieuw enkele gegevens. We weten niet vanaf welk moment deze kinderen met het Nederlands in contact kwamen. Dit heeft een invloed op de verwerving van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Uit de literatuur blijkt namelijk dat kinderen de taalspecifieke fonologische representaties sneller opnemen wanneer ze in de vroege ontwikkeling worden aangesproken in de minderheidstaal. Daarnaast is het niet geweten welke talen door het kind worden gebruikt. Uit de literatuur blijkt dat wanneer talen een gelijkende fonologische structuur hebben, kinderen de vaardigheden sneller transfereren naar de minderheidstaal. Dit toont aan dat een meertaligheid eveneens een voordeel kan opleveren (Bowyer-Crane, Fricke, Schaefer, Lervåg, & Hulme, 2016).

Vanuit de beschikbare literatuur formuleerden we als hypothese dat ééntalige kinderen vermoedelijk beter zouden scoren dan anders- of meertalige kinderen. Deze stelling baseren we onder andere op het onderzoek van Hammer en Miccio (2006). Ze gaven aan dat een anders- of meertalig kind zich de verschillende klanken en regels eigen moet maken in de verschillende talen

die hij of zij spreekt. Dit kan bijgevolg voor meer moeilijkheden zorgen bij de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Uit de resultaten van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) wordt duidelijk dat deze kinderen niet zwakker scoren dan hun ééntalige leeftijdsgenoten. De anders- of meertalige kinderen scoren gelijk of bij het merendeel van de subtesten zelfs beter dan de ééntalige kinderen. Wanneer hun resultaat zwakker is, gaat dit om een verwaarloosbaar verschil. Dit toont aan dat de anders- of meertalige kinderen uit onze proefgroep niet beschikken over zwakkere voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Zowel kinderen die voldoen aan de GOK-criteria als kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria uit de proefgroep scoorden lager dan de Vlaamse normen voor juni derde kleuterklas op vlak van auditieve analyse en letterkennis. Ook de meertalige kinderen en de monolinguaal Nederlandstalige kinderen uit de proefgroep scoorden lager dan de Vlaamse normen voor juni derde kleuterklas op vlak van auditieve analyse en letterkennis. Dit wil zeggen dat de hele proefgroep resultaten beneden het gemiddelde behaalt. Voor invented spelling scoorden meertalige kinderen en kinderen die voldoen aan de GOK-criteria uit de proefgroep echter beter dan de Vlaamse norm voor juni derde kleuterklas. Monolinguaal Nederlandstalige kinderen en kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria scoorden daarentegen lager dan de Vlaamse normen voor juni derde kleuterklas voor invented spelling. De bevindingen van dit kleinschalig onderzoek spreken de conclusies uit voorgaande literatuur tegen. Door de beperkingen van ons onderzoek moeten we de gegevens met enige voorzichtigheid interpreteren. De conclusies uit de literatuur kunnen niet worden weerlegd op basis van dit onderzoek.

De beschikbare literatuur duidt dat extra stimulatie van de onderzochte voorbereidende lees- en spellingvaardigheden effect heeft voor de risicodoelelgroepen die binnen deze bachelorproef vallen. Ook volgende factoren kunnen mogelijk een bijkomende rol spelen en het resultaat vervolgens beïnvloeden. Hierbij gaat het zowel om factoren in het kind als factoren in zijn of haar omgeving. Zo is het ene kind van nature meer geïnteresseerd in letters en klanken, wat de ontwikkeling van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden ten goede komt. Bovendien kan een ondersteunende omgeving voorkomen dat een kansarm, anders- of meertalig kind een lager instapniveau heeft bij de start van het formele lees- en spellingonderwijs. Een anders- of meertalig kind kan bijvoorbeeld meer in contact komen met het Nederlands via de kinderopvang of buitenschoolse activiteiten. Op deze manier kunnen ze eveneens extra worden gestimuleerd. De resultaten van deze literatuurstudie zijn met andere woorden niet van toepassing voor elk kansarm, anderstalig en/of meertalig kind.

Bij ons bezoek aan de verschillende scholen merkten we het effect van de omgevingsfactoren die een invloed kunnen uitoefenen op de stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Zo brachten sommige leerkrachten subtiele elementen, bijvoorbeeld letters op de kasten, aan die ervoor zorgen dat de kleuters gedurende de hele dag impliciet in contact komen met letters. Indien de leerkracht hier voldoende aandacht aan besteedt, zal dit

hoogstwaarschijnlijk een positief effect hebben op de ontwikkeling van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Dit was echter niet het geval in alle bezochte kleuterklassen.

Ten slotte botsten we op enkele moeilijkheden tijdens de afname van het screeningsinstrument. De omgevingsfactoren waren niet bij elke afname ideaal. De weersomstandigheden en het lawaai speelden een rol. Door de warme temperatuur en het rumoer op de achtergrond was het voor sommige kinderen soms moeilijk om zich te focussen. Bovendien kwamen we in contact met anderstalige nieuwkomers en een kind met selectief mutisme. Dit bemoeilijkt de afname van het screeningsinstrument. Mondeling gesproken antwoorden zijn vereist, wat niet mogelijk is bij een kind met selectief mutisme. Anderstalige nieuwkomers begrepen de opdracht, die in het Nederlands werd aangeboden, niet.

Omdat de literatuur aantoonde dat kansarme, anders- en meertalige kleuters baat hebben bij extra stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, ontwikkelden we verschillende outdooractiviteiten om deze vaardigheden op een speelse manier te stimuleren. We zochten een antwoord op volgende onderzoeksvraag: 'Aan de hand van welke outdooractiviteiten kunnen kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas extra speels gestimuleerd worden op vlak van fonologisch en fonemisch bewustzijn, invented spelling en/of letterkennis?'.

We werken volgens het motivatieprincipe. De activiteiten werden aantrekkelijk gemaakt voor kinderen om er op deze manier voor te zorgen dat hun interesse werd gewekt om met het materiaal aan de slag te gaan.

De uitgewerkte activiteiten werden gepubliceerd op een openbare website om via deze weg een groter publiek te bereiken. Niet enkel leerkrachten kunnen zich laten inspireren. Ook opvoeders, animatoren en ouders van kansarme, anders- en/of meertalige kinderen kunnen met het materiaal aan de slag. Uit ons onderzoek blijkt dat ook kinderen die niet voldoen aan de GOK-criteria en monolinguaal Nederlandstalig worden opgevoed beneden het gemiddelde scoren voor auditieve analyse, letterkennis en invented spelling. Dit wil zeggen dat de activiteiten niet uitsluitend een meerwaarde kunnen bieden bij kansarme, anders- en/of meertalige kleuters, maar ze ook baat kunnen hebben bij ééntalige kleuters en kleuters met een hogere socio-economische status. Ook sterke kleuters kunnen deelnemen aan het spel om op deze manier zwakkere kleuters hierin mee te nemen en hun interesse op te wekken.

Bovendien gaat het om 'outdoor' activiteiten. Tegenwoordig besteden kinderen veel tijd aan multimedia. We zetten kinderen aan om in de gezonde buitenlucht onbewust hun voorbereidende lees- en spellingvaardigheden te stimuleren.

Het pakket bestaat zowel uit activiteiten met begeleiding als zonder begeleiding. Kinderen kunnen bijgevolg ook zelfstandig aan de slag. De klemtoon ligt echter wel op de activiteiten met begeleiding. Zeker bij activiteiten rond letterkennis is dit noodzakelijk. Door individueel aangepaste feedback zal het kind groeien in het gebruik van de verschillende letters. De kinderen uit de risicodoelgroepen hebben het vaak moeilijker om deze voorbereidende vaardigheden te ontwikkelen waardoor begeleiding en individueel aangepaste feedback meestal noodzakelijk zal zijn.

Daarnaast hielden we bij de uitwerking van het materiaal rekening met het doelpubliek dat we willen bereiken. We kozen voor kosteloos of goedkoop materiaal. Dit maakt het materiaal laagdrempelig voor iedereen, in het bijzonder voor kinderen uit kansarme gezinnen. De meeste materialen zijn eveneens eenvoudig na te maken, waardoor leerkrachten hier een knutselactiviteit aan kunnen koppelen.

Uiteraard heeft het materiaal enkele beperkingen. Aangezien geen van ons beiden in onze directe omgeving in contact komt met kleuters, is het helaas niet gelukt om het materiaal uit te testen. Dit had ons veel bruikbare informatie kunnen opleveren over instructies en bijsturing. Daarnaast zou het Kubb spel in functie van de veiligheid beter in rubber worden uitgewerkt. Nu wordt er gespeeld met materiaal in hout vervaardigd, wat begeleiding vereist.

Ten slotte formuleren we enkele suggesties die een vervolg kunnen zijn op deze bachelorproef. Het is mogelijk om de website verder uit te breiden met nieuwe activiteiten en andere thema's. Hoe meer ideeën op deze site worden tentoongesteld, hoe meer inspiratie de bezoekers kunnen opdoen.

Het uitgewerkte materiaal kan worden uitgetest bij kinderen uit de derde kleuterklas, zodat duidelijk wordt aan welke instructies en begeleiding de kinderen nood hebben. Hierbij kan worden gekeken naar de instructies die ééntalige kleuters nodig hebben en de instructies die kansarme, anders- en meertalige kleuters nodig hebben. Wel is het belangrijk te vermelden dat er niet moet worden gewerkt met algemene instructies. Instructies en bijsturing dienen aangepast te worden aan de noden van elk individueel kind.

We formuleren eveneens een suggestie naar aanleiding van volgende onderzoeksvraag: 'Hoe groot is het effect van outdooractiviteiten bij kansarme, meertalige en/of anderstalige kinderen uit de derde kleuterklas op fonologisch en fonemisch bewustzijn, invented spelling en/of letterkennis in vergelijking met ééntalige kinderen en kinderen met een hogere socio-economische status uit de derde kleuterklas?'.

Om op deze vraag een antwoord te formuleren, kan opnieuw onderzoek worden uitgevoerd bij kleuters uit de derde kleuterklas. We raden aan om vooraf meer informatie te verzamelen over de

proefpersonen omtrent kansarmoede, anders- en/of meertaligheid. De proefgroep dient eveneens groter te zijn om representatieve conclusies te trekken. Vervolgens kan een pretest worden afgenomen om het niveau van de voorbereidende vaardigheden op te meten. Hierna kan een periode volgen waarin de kleuters extra worden gestimuleerd aan de hand van de uitgewerkte outdooractiviteiten. Door middel van een posttest kan het effect van deze extra stimulatie worden nagegaan.

Ten slotte geven we als suggestie mee kleuterleid(st)ers meer bewust te maken van de mogelijkheden om kleuters zowel onbewust als bewust in contact te brengen met de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Kleine wijzigingen in het klaslokaal (zoals de aanwezigheid van letters in de klas) zorgen ervoor dat kinderen hier dagelijks mee worden geconfronteerd. Wij roepen kleuterleid(st)ers op om dit meer in klaslokalen te integreren en ideeën met elkaar uit te wisselen. Voor zwakke kleuters zal dit echter niet voldoende zijn. Ze zullen niet spontaan aandachtig zijn voor deze letters wanneer ze hier niet op worden gewezen. Het is daarom belangrijk dat kleuterleid(st)ers op de hoogte zijn van het beschikbare materiaal. De website is hiervoor een groot hulpmiddel. Daarnaast kunnen studenten ook relevante informatie uit hun specifieke opleiding uitwisselen met andere professionelen wanneer ze zelf in het werkveld stappen. Het is van belang om uitgewerkte materialen en websites door te geven aan leerkrachten om er op deze manier voor te zorgen dat de ideeën kunnen worden geïmplementeerd in de praktijk.

10. Conclusie

In het licht van deze bachelorproef ontwikkelden we outdooractiviteiten om de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden speels te stimuleren bij kansarme, anders- en meertalige kleuters uit de derde kleuterklas.

De literatuur leerde ons dat extra stimulatie van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden noodzakelijk is. Het fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, invented spelling en letterkennis zijn de vaardigheden met een hoge voorspellende waarde voor de latere lees- en spellingvaardigheden. De stimulatie van deze voorbereidende vaardigheden was bijgevolg de uitgangsbasis bij het ontwikkelen van de outdooractiviteiten.

Een hertesting bij 130 kinderen uit de derde kleuterklas met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2008/2010) sprak de bevindingen uit de literatuur echter tegen. Hierbij focusten we specifiek op kansarme, anders- en/of meertalige kinderen. Uit de resultaten van dit screeningsinstrument bleek dat anders- en/of meertalige kinderen niet zwakker scoorden op de onderzochte voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Deze risicodoelgroepen scoorden soms zelfs beter dan hun ééntalige leeftijdsgenoten. De grootte van onze proefgroep kan een mogelijke verklaring zijn voor deze tegenstrijdigheden. Bovendien kregen we slechts van een deel van de proefgroep gegevens over al dan niet meertalig zijn en al dan niet voldoen aan de GOK-criteria. De gemaakte analyses zijn daarom slechts op een deel van de volledige proefgroep uitgevoerd. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de gegevens is dan ook aangewezen.

De outdooractiviteiten worden toegankelijk voor een breder publiek door ze via een website te verspreiden. Leerkrachten, opvoeders, ouders en animatoren kunnen zich laten inspireren. Op de website kan je geluidsfragmenten beluisteren, wordt het materiaal geïllustreerd en wordt uitleg gegeven. Via de knop 'meer lezen' kunnen de bezoekers telkens een document openen met mogelijkheden om de moeilijkheidsgraad van de activiteit te verlagen of te verhogen. Mogelijk bruikbare woorden worden eveneens op deze fiches vermeld. De activiteiten werden uitgewerkt rond een bepaald thema, maar zijn uiteraard ook los van dit thema bruikbaar.

11. Referentielijst

- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing, 19*(5), 489-515. doi: 10.1007/s11145-006-9005-2
- Bowyer-Crane, C., Fricke, S., Schaefer, B., Lervåg, A., & Hulme, C. (2016). Early literacy and comprehension skills in children learning English as an additional language and monolingual children with language weaknesses. *Reading and Writing, 30*(4), 771-790. doi: 10.1007/s11145-016-9699-8
- Callens, S., & Van Vreckem, C. (2016). Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden in de kleuterklas... Extra aandacht voor kleuters uit taalarme milieus is noodzaak. *Zorgbreed, 13*(3), 16-25.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing, 14*(5-6), 487-513. doi:10.1023/A:1011143002068
- Hammer, C.S., & Miccio, A.W. (2006). Early Language and Reading Development of Bilingual Preschoolers From Low-Income Families. *Top Language Disorder, 26*(4), 322-337. Geraadpleegd op 13 juli 2017 via <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4586031/>
- Hindman, A.H., Skibbe, L.E., & Foster, T.D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing, 27*(2), 287-313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing, 29*(7), 1473-1495. doi: 10.1007/s11145-016-9646-8
- Huijbregts, S., Förner, M., & de Wit, M. (2008). *Werkmap Fonemisch Bewustzijn. Aan de slag met klanken en letters in groep 1 en 2*. Gent: Abimo.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2016). *Taalontwikkeling*. Geraadpleegd op 6 februari 2018 via <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/TO>

- Kind en Gezin (z.j.). *Kansarmoedecijfers 2016*. Geraadpleegd op 26 november 2017 via <https://www.kindengezin.be/nieuws-en-actualiteit/2017/20170616-kansarmoedecijfers-2016.jsp>
- Kuppen, S. E. A., & Bourke, E. (2017). Rhythmic Rhymes for Boosting Phonological Awareness in Socially Disadvantaged Children. *Mind, Brain, and Education, 11*(4), 181-189. doi: 10.1111/mbe.12148
- Levin, I., & Aram, D. (2010). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading and Writing, 25*(1), 217-249. doi: 10.1007/s11145-010-9254-y
- Li, L., & Wu, X. (2015). Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4. *PLoS ONE, 10*(3), 1-16. doi: 10.1371/journal.pone.0114417
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2010). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing, 25*(2), 305-320. doi: 10.1007/s11145-010-9269-4
- Manders, E., De Bal, C., & Van Den Heuvel, E. (2013). *Taalontwikkelingsstoornissen: fenomenen, onderzoek en behandeling*. Antwerpen: Garant.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. *Language Learning, 51*(2), 187-219. doi: 10.1111/1467-9922.00153
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. *Child Development, 79*(4), 899-913. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x
- Philips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C.J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children: Lessons From the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3-17. doi: 10.1177/0271121407313813
- Raynolds, L. B., López-Velásquez, A., & Olivio Valentín, L. E. (2016). Exploring English and Spanish rhyme awareness and beginning sound segmentation skills in prekindergarten Spanish-speaking English Learners. *Reading and Writing, 30*(4), 719-737. doi: 10.1007/s11145-016-9696-y
- Robins, S., Treiman, R., & Rosales, N. (2013). Letter knowledge in parent-child conversations. *Reading and Writing, 27*(3), 407-429. doi: 10.1007/s11145-013-9450-7

- Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid*. Kortrijk: Drukkerij Jo Vandenbulcke BVBA.
- Silvén, M., & Rubinov, E. (2009). Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: effects of exposure to richly inflected speech from birth. *Reading and writing, 23*(3-4), 385-414. doi: 10.1007/s11145-009-9206-6
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 318-337. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9
- Van Vreckem, C., & Callens, S. (2015). Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden van Vlaamse en Nederlandse kleuters: meer verschillen dan gelijkenissen... *Logopedie, 28*(6), 31-45
- Verhagen, W. (2009). *Predicting early word recognition and spelling*. Nijmegen: Ipskamp drukkers B.V.
- Wackerle-Hollman, A. K., Schmitt, B. A., Bradfield, T. A., Rodriguez, M. C., & McConnell, S. R. (2013). Redefining Individual Growth and Development Indicators: Phonological Awareness. *Journal of Learning Disabilities, 48*(5), 495-510. doi: 10.1177/0022219413510181
- Zeguers, M., & Snellings, P. (2016). De ontwikkeling en het trainen van leesvloeiendheid. In W. Van den Broeck (Red.), *Handboek Dyslexieonderzoek: Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 87-88). Acco: Leuven/Den Haag.