

Bespreking van Protocol Preventie van leesproblemen groep 1 en 2 van Druenen en anderen, uitgave Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen 2017

Luc Koning

Pravoo

Een relativering

Een boekje dat je op veel scholen tegenkomt, is het Protocol Preventie van leesproblemen van groep 1 en 2. In 2017 verscheen daar een nieuwe versie van. Dat boekje moet hier wel besproken worden omdat het zich ook bezighoudt met leerlijnen. Er worden immers 76 doelen voor groep 1 en 2 beschreven die een functie zouden hebben op het gebied van de preventie van leesproblemen.

Inleiding

De auteurs zijn al in de inleiding op blz. 9 duidelijk welke kant het niet uit moet in groep 1 en 2. Ze geven aan dat er een beweging in opmars is die vindt dat de nadruk in de kleutergroep niet moet liggen op het spelend leren. Daarmee is de toon gezet van het boekje. Onder spelend leren verstaat men dat de aandacht voor geschreven taal alleen in vrij spel en op initiatief van de kinderen zelf aan de bod moet komen. Dat is een karikatuur omdat het in de praktijk zo is dat alle leerkrachten de aandacht voor geschreven taal meestal wel aanbieden, maar zich aanpassen aan de wijze waarop de kinderen reageren op dat aanbod. De meeste leerkrachten, hoe ze ook over het kleuteronderwijs denken, lezen gewoon voor en bieden de geschreven/gedrukte taal aan. Men wijst dat zogenaamde spelend leren af omdat men vindt dat deze leerkrachten voorbij gaan aan de inzichten uit diverse onderzoeken waaruit blijkt dat men door middel van taalspel, interactief voorlezen en het werken met symbolen en lettertekens een belangrijke en niet te onderschatten bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van taal in relatie tot beginnende geletterdheid. Het gaat in dit boekje niet alleen om geletterdheid, maar om taal in de brede zin des woords. De focus ligt echter op de preventie van leesproblemen.

Eerst even iets over het fonemisch bewustzijn

In het protocol maar ook door anderen wordt er veel waarde gehecht aan het fonemisch bewustzijn. In het vervolg komt dat begrip ook regelmatig aan de orde en daarom is het belangrijk eerst aan te geven wat de schrijvers van het protocol daar onder verstaan: (cursief weergegeven vanaf Blz. 17)

Bij het fonemisch bewustzijn gaat het om:

het kunnen omgaan met klanken. Bijvoorbeeld het splitsen van woorden in lettergrepen, het verbinden van lettergrepen tot een woord en het toepassen van eindrijm. Als een leerling zegt: "Paddenstoel is langer dan boom," laat hij zien dat hij naar de vorm van woorden kan kijken in plaats van naar de betekenis. Dit is het objectiveren van gesproken woorden (auditieve objectivatie). De mate van fonologisch bewustzijn blijkt een goede voorspeller te zijn van toekomstige leesprestaties.

Een gevorderde fase van fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn: het beseft dat woorden uit fonemen zijn opgebouwd. Fonemen zijn de letterklanken die met onze lettertekens corresponderen. Een signaal voor fonemisch bewustzijn is het herkennen en toepassen van beginrijm. Ook het kunnen opdelen van korte woorden in losse klanken (auditieve analyse) en het samenvoegen van klanken tot een woord (auditieve synthese) wijzen op een ontwikkeld fonemisch

bewustzijn van een leerling. Bij het auditief synthetiseren speelt het temporeel ordenen een belangrijke rol. Een leerling kan dan klanken of woorden in een bepaalde volgorde onthouden. De meest complexe auditieve vaardigheid is het bepalen van de klankpositie. Een kind moet antwoord kunnen geven op vragen als: "Wat hoor je vooraan in /vuur/?" Er wordt een beroep gedaan op de auditieve analyse, het temporeel ordenen en de kennis van begrippen als 'vooraan', 'achteraan' en 'middelste'.

Het inzicht in de verschillende klankcomponenten in woorden ontstaat meestal niet spontaan. Hiervoor is een mate van abstractie nodig, die kinderen geleidelijk ontwikkelen.

Kritiek op de inhoud

De bespreking van de inhoud begint met het weergeven van discutabele inhoud:

1. Op blz. 9 geeft men aan dat de leerkrachten op **speelse manieren** bezig zijn met de taalactiviteiten. Daar is echter weinig van te merken in dit boek. Het gaat vooral om schoolse activiteiten. Men stelt dat men spelenderwijs bezig is, maar het tegendeel is waar. Op blz. 79 stelt men voor om de leesbegrippen: kft, titel en rug op een speelse manier bij een voorleessituatie aan de orde te stellen. Dat kan natuurlijk helemaal niet speels. Dat is gewoon cognitief vragend en meedelend. Op blz. 86 heeft men het over het speels verkennen van de klanken (bedoeld is het voelen van letters) Dat gebeurt met ontwikkelingsmateriaal en heeft niets met spelen te maken. Ook wil men op blz. 86 het fonemisch bewustzijn spelenderwijs stimuleren. En wat doet men dan? Met kinderen moeten woorden in klanken verdelen. Zo worden er op diverse plaatsen het woord speels en spelenderwijs onjuist gebruikt. Zie ook blz. 90. Zelfs het stampelen van letters noemt men op blz. 92 speels, evenals het gebruik van schuurpapier en letters. Zie ook blz 125 waarop wordt aangegeven dat kinderen in groep 2 spelenderwijs worden voorbereid op het leren lezen in groep 3, terwijl het om een schoolse aanpak gaat.
2. Op blz. 15 staat aangegeven dat de kinderen letters leren herkennen en benoemen. Dat staat ook aangegeven in de 100-doelenlijst op blz. 22 van deze EKO-brochure. Het probleem met die doelstelling in het protocol is dat scholen dat in de loop van de jaren als eis zijn gaan beschouwen. Men dacht dat het verplicht was om kinderen 15 letters aan te leren. Binnen de EKO-gedachte is dat vrijblijvend en als kinderen het niet willen hoeft het niet en kinderen die een interesse tonen t.a.v. de letters wordt het aangeboden. Letters leren hoort niet tot de core business van het onderwijs in groep 1 en 2. Op blz. 91 geeft men aan dat kinderen eind groep 2 gemiddeld al zo'n 15 letters kennen. Men geeft ook aan dat dat waarschijnlijk te maken heeft met het oefenen van de letters in groep 1/2.
3. Op blz. 21 staat: Als kinderen de overeenkomsten tussen woorden horen (bed en baal beginnen allebei met een b) en de afzonderlijke klanken in een woord kunnen onderscheiden (b-a-s) is de stap naar het aanleren van letters niet meer zo groot. Met denkt dus in fasen: eerst dit en dan dat. Dat is onjuist. Al die deelvaardigheden kunnen ook tegelijk aan de orde komen. Je kunt een kernwoord aanbieden en dat in klanken laten analyseren en dan de letters daarvan ook aanleren en daar weer nieuwe woorden van laten maken. Het zijn geen porties leerinhouden die na elkaar komen. Als je zo denkt dan stop je na de eerste stappen (letterkennis en fonemisch bewustzijn) bij de kleuter en dan ga je in groep 3 beginnen met het lezen. Dat kan ook allemaal in groep 3, of in groep 1/2 bij de kinderen die er eerder aan toe zijn. Men spreekt op blz. 21 er ook over dat je met de letters en het fonemisch bewust zijn de basis voor het lezen legt. Men denkt in termen van een huis met een fundament en niet in termen van een dynamisch leerproces.

4. Op blz. 22 bespreekt men het snel uit het geheugen ophalen van namen van kleuren, namen van kinderen in de groep, namen van de dagen van de week en liedjes of versjes. Men stelt dat dit een signaalfunctie heeft, maar men verzuimt uit te leggen dat die samenhangen met dyslexie. (Dit gebeurt later gelukkig wel op blz. 26) Dyslexie is een automatiseringsdeficiet die uit dezelfde bron voortkomt als het onthouden van kleuren, namen, etc. Gelukkig meldt men wel dat je dit niet kunt oefenen.
5. Op blz. 26 schrijft men dat een leerling met dyslexie moeite heeft met de koppeling tussen letters en klanken. Dat is maar een deel van het verhaal. Voor problemen bij het aanvankelijk lezen is dat juist. Daarna is dyslexie toch vooral een probleem op het gebied van de woordbeeldautomatisering.
6. Op blz. 28 geeft men aan dat de leerkracht aandacht moet besteden aan alle aspecten van de taal. Dus ook het alfabetische principe, functioneel schrijven en functioneel lezen. Dat is overdreven omdat dat geen voorwaarden zijn om te gaan leren lezen. Dat kan allemaal ook nog wel tijdens het leren lezen.
7. Op blz. 31 bespreekt men de grote hoeveelheden tussendoelen die al beschikbaar zijn en geeft dan aan dat de kinderen dat bijvoorbeeld eind groep 2 zouden **moeten** kennen en kunnen. Daar is geen sprake van. Er moet niets en veel van die doelen kun je ook tijdens het leren lezen aan de orde stellen. Nu lijkt het op een soort leesrijpheid die je na zou moeten streven
8. Op blz. 33 staat bij punt 13 dat de leerling steeds meer rekening houdt met de mentale staat (gevoelens, gedachten, kennis) van de luisteraar. Dat is geen taaldoel, maar een ontwikkelingspsychologisch of pedagogisch doel. Het heeft ook helemaal niet met leesproblemen te maken.
9. Vage doelen zijn: de leerling verbetert eigen taalgebruik en: de leerling praat (in een kringgesprek) over taal en praten.
10. Blz. 33 bij 30 staat dat het kind het verhaal begrijpt. Dat is te vaag. Wat houdt dat begrijpen dan precies in? Bij punt 31 is het luisteren voldoende en hoeft het begrijpen opeens niet meer.
11. Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip zijn op zichzelf geen onzinnige doelstellingen, maar hebben geen enkele invloed op de preventie van leesproblemen. Dat doe je om het doel zelf en niet vanwege een ander doel.
12. Volstrekt abstract en te hoog gegrepen voor de meeste kinderen is doel 7 op blz. 34 dat een leerling weet dat een verhaal opgebouwd is uit een situatieschets en een episode.
13. Wat we missen bij de doelen op blz. 34 is het aspect van het visualiseren naar aanleiding van een verteld verhaal. Kinderen kunnen pas vragen beantwoorden al ze een voorstelling van het vertelde hebben gemaakt, als ze aan de binnenkant van hun ogen een film hebben gezien.
14. Doel 1 op blz. 35 is niet te controleren. Daar staat aangegeven dat het kind een passieve woordenschat heeft van gemiddeld 7000 woorden. Dat zal wel, maar je kunt er niets mee.
15. Doel 6 op blz. 35 is te abstract: de leerling hanteert scherpere betekenisgrenzen (een gebouw noem je niet altijd een huis, maar kan ook een kasteel zijn). Dat geldt ook voor doel 11 nl. dat de leerling onderscheid maakt tussen betekenisaspecten van woorden.
16. Ook doelen m.b.t. functioneel schrijven en lezen hebben niets te maken met preventie van leesproblemen. Het is ook vreemd dat men dat woordenschat noemt.
17. Helemaal discutabel wordt het op blz. 37 bij de doelen voor taalbewustzijn en het alfabetisch principe. Daar wordt aangegeven dat kinderen lettergrepen kunnen analyseren. Bij doel 5

gaat het om de analyse van een mkm-woord in klanken. Dat is absoluut geen core business voor groep 1 en 2. Auditieve analyse heb je pas nodig tijdens het leren lezen en vooral tijdens het spellen. Je volgt toch ook geen losse cursus gas geven, een losse cursus sturen, een losse cursus ontkoppelen, een losse cursus schakelen, een losse cursus remmen, etc. Je gaat meteen autorijden. Hier is het verkapte voorwaardendenken van het Expertisecentrum weer zichtbaar. Als u bepaalde kinderen in groep 1/2 wilt leren lezen dan is dat functioneel, maar koppel dan het lezen aan die vaardigheden, maar ga het niet geïsoleerd oefenen. Gelukkig staat bij doel 8 niet meer dat het belangrijk is 15 letters aan te leren. Dat is lang een niet-officiële eis geweest. Er staat nu: enkele letters.

18. Op blz. 38 heeft men het over **de** tussendoelen. Dat kan niet omdat er geen officiële tussendoelen meer bestaan. De school maakt een eigen curriculum en bepaalt zelf wat haar tussendoelen zijn.
19. Op blz. 38 stelt men dat de leerkracht zich af moet vragen of het onderwijs zo is ingericht dat de kinderen de tussendoelen ook kunnen bereiken. Dat betekent dat die doelen heilig zijn. Als je ze niet bereikt, moet je immers het onderwijs aanpassen en niet het doel. Rechtsonder op blz. 6 van deze EKO-brochure is te zien waar dat toe leidt. Dan gaat men herhalen en oefenen van iets dat misschien wel te hoog gegrepen is. Ook op blz. 43 wordt niet de vraag gesteld of het doel wel klopt, maar moet de benadering intensiever worden.
20. Op blz. 46 en 47 is te zien dat men er in de loop van groep 2 een voorstander van is dat kinderen letters schrijven. (eigenlijk is het geen schrijven maar tekenen). Dat mag dan in een eigen spelling, maar men vindt het zo belangrijk dat als kinderen half groep 2 dat spontane spellen niet beginnen, u dat aan moet bieden (blz. 47) Dat laatste is onzin. Dat kan rustig wachten tot groep 3 en bovendien mis ik hier ook het gebruik van stempels. Bij het schrijven in groep 1/2 is er ook een discussie of je het tekenen van letters vrij moet laten, blokletters toe mag staan of letters leert schrijven die aansluiten bij de methode die in groep 3 wordt gehanteerd. Het is waar dat veel kinderen hun naam willen schrijven of wel eens ergens een letter bij willen schrijven. Het is beter om dan af te spreken dat die schrijfletters aan moeten sluiten bij de schrijfmethode van groep 3. Dat aanbod hoeft niet helemaal methodisch te zijn, maar het moet er een beetje op lijken. U kunt kinder wel aansporen om ergens iets bij te schrijven, maar als ze het niet willen, mag het ook met stempels zijn. Erg belangrijk zijn deze doelen niet in het kader van de preventie van leesproblemen.
21. Op blz. 48 wordt de signaleringslijst voor kleuters 2.0 genoemd die aansluit bij de SLO-doelen. U zult wel begrijpen dat dat helemaal niet past binnen de EKO-gedachte waarin uzelf de lijnen kiest. Die kunt u beter niet gebruiken.
22. Op blz. 50-53 worden kleutertoetsen op het gebied van de taal besproken. Men bespreekt zelfs de zeer dubieuze Cito-toets Taal voor kleuters van 2009, waarvan kamerbreed is besloten die niet meer af te nemen. Zie voor wat er mis is met die toets de brochure: De nieuwe Cito-toets Taal voor kleuters; wat is daar mis mee? (pravoo-uitgave)
23. Op blz. 62 geeft men aan dat als er thuis niet wordt voorgelezen dat dan een risico is voor leesproblemen. Thuis voorlezen is heel belangrijk, maar het heeft weinig te maken met het kunnen decoderen. Vooral in groep 3 zijn de leesteksten nog zo eenvoudig dat die thuissituatie daar geen invloed op heeft. Verderop in de leesontwikkeling wordt de woordenschat steeds belangrijker, maar kan de school waarschijnlijk ook wel veel opvangen van het gebrek aan taalstimulering thuis.
24. Op blz. 62 wil men ook dat de leerkracht het fonemisch bewustzijn en de actieve letterkennis

bij de kinderen in groep 1/2 in kaart brengen. Als u dat doet en de kinderen scoren matig, hoeft u zich nog geen al te grote zorgen te maken omdat deze doelen in groep 3 ook weer gewoon tijdens het leren lezen aan de orde komen en dat kinderen dan zien wat ze analyseren en het dan wel goed gaat.

25. Op blz. 65 staat: Spelenderwijs leren kinderen al veel regels en principes die voor spreken en luisteren, het lezen van (prenten)boeken en het schrijven van een tekst van groot belang zijn. Dat is volstrekt onjuist taalgebruik. Die activiteiten hebben helemaal geen speels karakter. De didactiek die men voorstelt op blz. 65 en 66 is het hardop denken voordoen en de directe instructie. Daar is niets speels aan.
26. Op blz. 66 legt men uit dat de directe instructie inhoudt: de leerkracht doet voor, de kinderen doen het samen met de leerkracht, de kinderen doen het samen, de kinderen doen het zelf. Dat is niet optimaal omdat er bij deze opbouw toegevoegd moet worden: 'en verbaliseert'. Dus de leerkracht doet voor en verbaliseert, het kind doet en de leerkracht verbaliseert, het kind doet en het kind verbaliseert, het kind handelt en fluistert of zwijgt. In het midden van blz. 66 noemt men wel het verbaliseren door de leerkracht, maar dat had ook bij de directe instructie aangevuld moeten worden. Het gaat hier immers om een boek over de taalontwikkeling.
27. Het wordt erg discutabel op blz. 86 omdat men daar weer van MOETEN spreekt. Men moet volgens de auteurs niet alleen de betekenis van het woord aan de orde stellen, maar ook de vormaspecten; hoe zit het woord in elkaar? Kinderen leren volgens de auteurs van het protocol dat woorden te verdelen zijn in klankgroepen. Men geeft ook aan dat het fonemisch bewustzijn, dat woorden in klanken zijn verdeeld, het moeilijkste is voor kleuters. (zie blz. 86) Waarom doe je het dan? Dat heeft geen enkel nut om kinderen tot auditieve analyse aan te sporen. Dat is een deelvaardigheid voor het spellen. Als je dat wilt doen met kleuters dan moet dat gecombineerd worden met spellen, anders is het helemaal zinloos. Bovendien komt het hakken en plakken in groep 3 ook gewoon weer aan de orde. Dan zijn er belangrijkere dingen om met kleuters te doen zoals activiteiten in het kader van het aansluitend onderwijs. Zie ook blz. 39 en verder. Op blz. 87 van het protocol staan 6 pakketten om aan het fonemisch bewust zijn te werken. Ons advies is: gebruik ze niet.
28. Op blz. 88 maakt men het met het fonemisch bewustzijn helemaal bont door oefeningen voor te stellen als : wat houd je over als je de /m/ weghaalt bij maan. Ook als je dat met woorden doet, moeten die passen in het aan de orde zijnde thema, dan nog zijn het overbodige oefeningen. Dat geldt ook voor de auditieve synthese. (blz. 89)
29. Op blz. 89 stelt men dat auditieve analyse en synthese belangrijke vaardigheden zijn als het gaat om het leren lezen. Dat is waar en dat betekent ook dat als kinderen nog niet echt leren lezen ze dan ongepast zijn. Zijn er kinderen in groep 1/2 die kunnen leren lezen dan is het nodig die oefeningen te koppelen aan de leeswoordenschat, maar als dat niet het geval is, is het af te raden die oefeningen te doen omdat er belangrijkere dingen zijn om met kinderen te doen. Onderaan blz. 89 stelt men ook wel dat de geschreven woorden die activiteiten kunnen ondersteunen. Daarmee geeft men zelf ook wel aan dat het onhandig is om dit te doen zonder het tonen van de woorden. Zo gauw je echter de woorden toont, leer je kinderen lezen en dat kan alleen in groep 1/2 als kinderen er aan toe zijn. Het protocol suggereert alsof dit een must is voor alle kinderen. Zie ook blz. 90 over de deelvaardigheden in het kader van het leren lezen. Men geeft hier aan dat het belangrijk is om het auditieve en het visuele te combineren, maar dan ben je kinderen dus aan het leren lezen. Is dat het doel voor alle kinderen in groep 1 en 2? Volgens ons moet dat alleen

gebeuren als er duidelijke aanwijzingen zijn dat kinderen dat graag willen. Dan kun je nog kiezen uit een vorm van natuurlijk leren lezen, waarbij kinderen zelf de woorden verzamelen die ze graag willen leren lezen en zo een map opbouwen met hun eigen leeswoordenschat. Als de kinderen niet vragen om ontdekkend leren lezen dan moet het dus methodisch en dan wordt er een visie van de school gevraagd in hoeverre je dat dan aan wilt bieden en aan wie?

30. Het gaat de samenstellers van het protocol niet om het vrijblijvend kennis maken met letters, maar om het verplicht inslijpen. Onderaan blz. 91 staat dat er een frequent aanbod nodig is en veel herhaling. Niets vrijblijvends, maar gewoon inoefenen. Ook als kinderen moeite hebben met de letters moet je doorgaan (blz. 92) zelfs met gebarenondersteuning. Al die oefeningen zijn volgens de samenstellers van het protocol nodig om kinderen een goede start te geven in groep 3 en wie wil dat niet? Men stelt dat vroegtijdig ingrijpen beter is dan repareren achteraf.
31. Een begrip dat men ook regelmatig hanteert is : de betekenisvolle context. Zie bijvoorbeeld blz. 95. Ze geven dan aan de letter te koppelen aan de naam van het kind en verder komt men niet met die context. Echt betekenisvol is als je uitgaat van een hoofdpersoon (liefst het kind zelf of een huisdier van het kind, een knuffel van het kind, etc.) die allerlei dingen beleeft en daar de hele leesontwikkeling aan vastkoppelt. Dat is pas echt betekenisvol. Uiteindelijk bevat de aangegeven voorschotbenadering van blz. 95 en verder weer een ratjetoe aan onsamenhangende oefeningen en oefenmaterialen. Erg betekenisvol is dat ook niet. Overal worden de oefeningen vandaan gehaald.
32. Op blz. 12 is aangegeven dat er in groep 3 op de vaardigheden van groep 2 wordt voortgeborduurd. Vaak is dat niet zo en begint men in groep 3 gewoon met de meeste kinderen aan het begin van de methode. Enkele kinderen mogen al enkele fasen verder instappen, maar de meeste kinderen beginnen bij het gewone begin van de methode en dat betekent dat veel inhouden die men in groep 2 met kunst en vliegwerk heeft aangeleerd gewoon weer herhaald worden. Bij veel kinderen is er in de vakantieperiode ook nogal het een en ander weggezakt en dan is het ook maar goed bij het begin te beginnen. De vraag is wat het nut is van al die inspanningen die met letterkennis en foneembewustzijn te maken hebben.
33. De meeste scholen hebben al een leerlingvolgsysteem voor het volgen van de ontwikkeling van de kinderen. Dat betekent dat die 7 lijsten achterin het boek niet gebruikt gaan worden. Dat kost veel te veel administratietijd. Dat geldt ook voor het leerlingrapport.

De algemene denkfout van de waardenvrijheid

Op blz. 15 van het protocol melden de auteurs met een indrukwekkende lijst met literatuurverwijzingen dat voorstellen uit het boek het schoolsucces op langere termijn bepalen. Men stelt dat ook dat de gebruikers alle taalaspecten aan de orde MOETEN stellen, juist in het licht van een goede start met het leren lezen in groep 3.

Hier maken de auteurs eigenlijk twee denkfouten:

1. Men gaat er vanuit dat uitkomsten uit wetenschappelijk onderzoek bepalen wat de inhoud van het onderwijs is. Die gegevens mogen hoogstens meespelen maar zijn niet bepalend. Stel dat men vaststelt dat het een gunstig effect heeft op de leesontwikkeling als je in groep 2 per dag een uur besteedt aan letterkennis en je de kinderen alle letters aanleert. Stel dat dat aangetoond kan worden. Dan betekent dan niet automatisch dat je dat ook moet gaan doen. Je kunt immers stellen: mijn visie is dat kinderen door die intensieve lettertraining

veel minder tijd hebben voor andere belangrijke ontwikkelingsdoelen en ze door die lettertraining niet meer aan spelen toekomen. Bovendien krijgt het onderwijs dan een te schools karakter. Dat betekent dat je dan toch niet opvolgt wat er uit het wetenschappelijk onderzoek als advies tevoorschijn komt.

2. Vroeger dacht men dat je aan de leesvoorwaarden moest werken. Daarna is het spraakgebruik veranderd en spreekt men meer in termen van deelvaardigheden. Nu lijken oude tijden terug te komen omdat het voorwaardendenken weer hoogtij viert in het protocol. Men gebruikt het groep 1-en 2-onderwijs als voorwaarde voor het succes in groep 3. De denkfout die men maakt is dat kinderen leesrijp moeten zijn om met het lezen te kunnen beginnen. Je kunt echter ook tijdens het leren lezen in groep 3 leesrijp worden. Op blz. 21 stelt men: In onderzoek is het belang van fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid al lang aangetoond. MAAR dat betekent niet dat je dat al bij de kleuters moet oefenen. Dat is vooral van belang bij het leren lezen. Dat vindt plaats in groep 3 en voor kleuters die dat graag willen al eerder, maar het is geen core business voor het kleuteronderwijs.

Positief

Er zijn ook enkele zaken in het protocol waar we positief over kunnen zijn. Dat is bijvoorbeeld de lijst met interactievaardigheden.

Op blz. 67 en 68 zijn bruikbare technieken weergegeven die de leerkracht kan hanteren bij het spreken met de kinderen. Ook wat er staat op blz. 73 over het regelmatig herhalen van verhalen onderschrijven we omdat kinderen zich dan steeds beter op het verhaal gaan richten en er iedere keer weer andere dingen uit kunnen halen. Bovendien is er bij kleuters sprake van zogenaamd herhalingsplezier. Ook het interactief voorlezen is natuurlijk prima (blz. 75). Terecht wijst men ook op het belang van belevend voorlezen, waarbij de emotionele inhoud centraal staan (blz. 76)

Het fakeresultaat

Bij kleuters is er een grote kans op een fakeresultaat. Ze doen bijvoorbeeld wel mee met de auditieve synthese-activiteiten in groep 1 en 2 maar aan het begin van groep 3 blijkt dat het in de vakantie is weggezakt en dat men gewoon weer opnieuw kan beginnen in groep 3. Dat betekent eigenlijk dat ze er nog niet aan toe zijn. Vooral de activiteiten in het kader van letterkennis en de auditieve vaardigheden als synthese en analyse bieden de mogelijkheid tot fakeresultaten en dan is het weggegooid tijd. Je kunt nooit op dit gebied, zoals het protocol doet, iets voorstellen in groep 1 en 2 voor alle kinderen. De kinderen bepalen zelf of ze er aan toe zijn.

Het gemis

In het protocol mikt men op de specifieke leesvoorwaarden. Het oude voorwaardendenken is immers terug. We missen in dit boek de wat meer algemene deelvaardigheden die belangrijk zijn voor het succes in groep 3:

- De expliciete aanduiding van automatisering als invalshoek en de invloed daarvan op het ontstaan van leesproblemen. Als kinderen op meer gebieden een automatiseringsdeficiet vertonen geeft dat veel aanwijzingen t.a.v. wat je moet doen als het kind groep 3 binnenkomt.
- De beperkte executieve functies als veroorzaker van leesproblemen

- De invalshoek van de motivatie had beter uitgewerkt moeten worden
- Werkhouding en diepteconcentratie zijn belangrijk voor het onderwijsresultaat in groep 3.
- De mate waarin men in groep 3 meteen vanaf het begin al gerichte begeleiding uitvoert voor kinderen die dat nodig hebben en niet wacht tot na de herfstsignalering