

---

## Van voorlezen naar lezen

---

*Voorlezen kan het snijpunt genoemd worden tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik. Het verband tussen voorlezen en lezen wordt te weinig benadrukt. A.G. Bus heeft onderzoek verricht naar voorlezen thuis en voorlezen op school en daarin verschillende stijlen aangemerkt. Juist 'interactief voorlezen' lijkt kinderen te stimuleren hun ontlukende geletterdheid te activeren. Op school zou daarom niet alleen meer, maar ook strategisch bewuster moeten worden voorgelezen in aansluiting op de functie die dat voorlezen thuis vaak heeft gehad. Zo kan een soepele en vanzelfsprekende overgang van voorgelezen worden naar zelf lezen plaatsvinden.*

---

Schriftelijke taal wijkt in meerdere opzichten af van mondelinge taal. Een belangrijk verschil is dat bij geschreven taal de lezer/luisteraar niet zelf aanwezig is geweest tijdens de gebeurtenissen waarover wordt gerapporteerd. Dit heeft consequenties voor de wijze waarop een verhaal wordt verteld. Het betekent onder meer dat de context waarbinnen de gebeurtenissen zich afspelen, zodanig moet worden beschreven dat de lezer/luisteraar zich daarvan een voorstelling kan maken. Hierdoor verandert de vorm en structuur waarin een verhaal wordt gegoten. Ervaringen met interactief taalgebruik zijn dan ook niet voldoende om teksten te begrijpen. Hoewel de ontwikkeling van deze kennis een integraal deel is van de schriftelijke taalontwikkeling, is pas de laatste jaren aandacht ontstaan voor dit aspect van het aanvankelijk lezen. Nieuwere methoden zoals *Balans*, *De leeslijn* en *De schatkist* onderscheiden zich met name doordat activiteiten rond boeken en teksten meer nadruk krijgen.

In een onderzoeksproject naar de interacties rond geschreven taal onderzoeken we hoe onder invloed van ervaringen als voorlezen kennis over teksten toeneemt (Bus 1990a; Bus & Van IJzendoorn 1990a). Uit etnografische studies binnen het gezin komt naar voren dat de inter-

acties tussen ouders en kinderen een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van deze kennis. Door vragen en uitleg naar aanleiding van de tekst of de daarbij horende illustraties wordt het verhaal begrijpelijk gemaakt. Op deze wijze ontstaan hybride vormen van voorlezen waarbij afwisselend sprake is van geschreven en mondelinge taal.

Hoewel voorlezen een belangrijk aspect vormt van het curriculum in de eerste twee leerjaren van de basisschool, is weinig bekend over de aanpak van leerkrachten en de effecten van deze sessies. In ons onderzoek besteden we daarom ook aandacht aan de interacties tussen leerkrachten en leerlingen tijdens het voorlezen van een verhaal. In deze bijdrage bespreek ik enkele bevindingen uit een onderzoeksproject dat ik sinds enkele jaren in samenwerking met collega's en studenten uitvoer.

### Hoe lezen kleuters voor?

Met name het werk van de Amerikaanse onderzoekster Elizabeth Sulzby heeft bijgedragen tot het besef dat de ontwikkeling van kennis over de vorm en structuur van geschreven taal een integraal deel is van de schriftelijke taalontwikkeling en dat lang niet alle kinderen over deze kennis beschikken als het formele leesonderwijs begint. Zij bestudeerde gedrag dat de meeste jonge kinderen spontaan tonen: voorlezen uit een favoriet boek. Het betreft hier verhalen die meerdere keren door een volwassene of een ouder broertje of zusje zijn voorgelezen. De studie van dit soort gedrag past binnen een traditie die in de literatuur bekend staat als 'emergent literacy'. In 1986 is door Teale en Sulzby (1986) een boek geredigeerd waarin de uitgangspunten van deze invalshoek ter sprake komen. De kerngedachte binnen dit onderzoeksprogramma is dat door interacties met geschreven taal componenten van lezen en schrijven tot stand komen. Alle gedrag dat kinderen tonen in interactie met geschreven taal wordt bestudeerd en geïnterpreteerd, ook gedrag dat voorheen buiten het blikveld viel omdat alle aandacht was gericht op gedrag dat op grond van logische analyses van de taak als essentieel werd gezien. Voorheen werd veel gedrag, bij voorbeeld het schrijven door letterketens te vormen, afgedaan als louter imitatie van volwassenen. In de traditie van 'emergent

### Niveau 1

- v Nou, lees jij me ook eens uit dit boek voor.  
k Wil naar het zwembad toe. [Bedoelt zichzelf. Slaat drie bladzijden om.] Valt de pop heen d'r af... Hier gaat die in de auto... Kleedde die uit. [Kijkt de proefleider aan]  
v Ja.  
k Op bed... Margrietje huult... En Margrietje zit op de bank... Uit.  
v Goed zo.

### Niveau 2

- De proefleider leest de eerste drie pagina's voor.  
v Nou, wat gebeurde er toen? Nu jij lezen.  
k Been d'r af...  
v Oh jee... hele been d'r af... en toen?... [na lange stilte:] En wat gebeurde er toen verder?  
k Weet ik niet.  
v Ik ben wel benieuwd wat er nu verder met Margrietje gebeurt... [na lange stilte:] Nou, papa en mama gingen weg. Zie je dat?... Nou, en wat gebeurde er toen?  
k Pyjamajas aan.

- v Ja. Pyjamajas aan.  
k Tanden poetsen.  
v Ja.  
k Verhaaltje voorlezen.  
v Ja... Nou, lees maar eens verder.  
k Margrietje die slaapt niet.  
v Nee.  
k Ging heel hard huilen.  
v [Na lange stilte:] Ja, ging ze heel hard huilen... en wat gebeurde er toen?  
k Glaasje water.  
v Ja.  
k Nog een glaasje water... [afgeleid door binnenkomst van ander kind]  
v Nou, we gaan weer even verder. Wat gebeurde er toen met Margrietje?  
k Ging een spelletje doen.  
v Oh ja...  
k Ze gingen uit... Teddy past op de pop.  
v Mmm.  
k Toen ging ze naar beneden... toen was z'n papa en mama d'r weer.  
v Aa.

literacy' wordt ervan uitgegaan dat aan dit gedrag hypothesen ten grondslag liggen over wat lezen en schrijven is.

Kleuters verschillen in de mate waarin ze vertrouwd zijn met de kenmerken van geschreven taal. Dit blijkt als we hen vragen om 'voor te lezen' uit een favoriet boek. Wat kinderen hebben onthouden van de eraan voorafgaande voorleessessies blijkt sterk te variëren. De responsen hebben een ongeveer gelijke structuur, ook als de boeken sterk verschillen. Het is dus aannemelijk dat we niet te maken hebben met tamelijk willekeurige stimulus-responsepatronen die per boek variëren. In het gedrag komt tot uitdrukking welke concepten kinderen hebben gevormd over de vorm en structuur van teksten. Om een indruk te geven van de ontwikkelingen die plaatshebben, bespreek ik een vijftal niveaus die Sulzby vond in haar onderzoek en die als leidraad kunnen worden gebruikt om te bepalen in hoeverre kleuters al beschikken over kennis van geschreven taal. In een recent onderzoek (Bus 1990b) is vastgesteld dat deze zelfde gedragingen voorkomen in een groep Nederlandse kleuters. De voorbeelden zijn ontleend aan een onderzoek waarin kinderen werd

gevraagd voor te lezen uit het boekje *Margrietje en de babysitter* dat in de week daarvoor drie keer door de leerkracht is voorgelezen en dus als bekend mag worden voorondersteld. De kinderen zijn 4 jaar oud.

**OBSERVATIESCHEMA** Op het eerste niveau benoemt het kind wat het op de plaatjes ziet zonder dat sprake is van een verhaal. Het kan objecten benoemen maar ook commentaar geven: 'Nou pakt ie hem.' Het kijkt de volwassene voortdurend aan en verwacht responsen (zie eerste protocolfragment hierboven).

Kinderen op het tweede niveau slagen erin een verhaal te vertellen, maar ze maken nog gebruik van spreektaal. Het verhaal is alleen te volgen als kan worden meegekeken in het boek. Vaak wordt iets verduidelijkt door te wijzen naar elementen van de plaatjes (zie tweede protocolfragment hierboven).

Op het derde niveau let het kind op de plaatjes en vertelt een verhaal, en begint naast spreektaal ook het woordgebruik, de intonatie en de structuur van geschreven taal te gebruiken (zie protocolfragment op volgende pagina).

Op het vierde niveau vertelt het een verhaal in

---

### Niveau 3

- v Ze gingen naar een feestje...
- k Enne... wou Margrietje niet... ging ze met de pop gooien... enne kwam... kwam Margr... hoe heet die? [wijst aan]
- v Annemarie.
- k Annemarie enne... um zei Annemarie: Heb je met je pop gegooit? En ze... Margrietje was helemaal stil... en um... um... zei Margr... zei... mmm... Annemarie: Je moet nu naar bed... en... mmm... Annemarie ging een paar boekjes voorlezen en zei... en zei: Je gaat nu naar bed en papa en mama komen zo weer, en Margrietje ging huilen en... en Annemarie kwam naar boven en ging ze op de buik naar beneden en toen ging... um zei Margrietje... nee Annemarie: Je pop is weer gemaakt, en zei: Hoe weet je dat?... Ik heb... mijn... jouw... mijn baby ook zo'n pop heb... ze ging verkleed en toen net als... [onverstaanbaar]... dat haar baby is... en toen ging ze weer... en toen ging ze naar bed... toen ging ze slapen... en toen kwamen papa en mama weer.

### Niveau 4

- v Nou, lees maar 'ns voor.
- k Papa en mama gingen uit. Ze maakten mooi om weg te gaan. Margrietje vroeg: Waar gaan jullie heen? Zeiden ze: We gaan uit. Ik wil niet dat jullie uitging... gaan. Ze zei: Wie past er dan op

ons... mij?... Papa... mmm... die ken ik wel... maar deze sla ik maar over [doelt op bladzijde, kan zich waarschijnlijk de naam van de babysitter niet meer te binnen brengen]. Ze gooide met haar lievelings... ze stampte met haar voeten en gooide met de lieveling... haar lievelingspop... krak, daar brakke een been... Daar kwam ze aan. Ze vroeg: Heeft jouw pop een g... gebroken been? Ze zei niks... Toen ging ze haar broertje de pyjama aantrekken en Margrietje haar nachtpomp... toen gingen ze hun tanden poetsen... en toe ging ze nog een paar verhaaltjes voorlezen... Dat doe ik nou ook [doelt op de eigen activiteit]. Ze zei: Slaap lekker! En haar broertje viel in slaap... Margrietje huilde eerst om een glas water... toen vroeg ze wanneer papa en mama thuiskwamen en toen vroeg ze nog om een glas water. Toen huilde ze... heel hard. Ze haalde Margrietje van bed af en neemde haar mee... naar beneden. Ze zei: Ik heb een verrassing voor je. Toen laatte ze haar lievelingspop zien. Die was... blij... geen gebroken been meer. Wij gaan uit, zei Margrietje tegen haar pop. Teddy zal op je passen... En gedraag je je? Toen zet Margrietje... ze speelden dat ze uitgingen. Toen werd Margrietje een beetje moe en haar pop ook... ook... Oh, mijn kleine mak... toen gingen ze een liedje voor haar... Oh, mijn kleine makker, je moeder kust je wel weer wakker. En de volgende morgen... ba... was dat ook zo.

boekentaal. Het let nog voornamelijk op de plaatjes. Er is geen sprake meer van interactief gedrag (zie protocolfragment hierboven).

Op het vijfde niveau richten kinderen zich op de tekst en proberen op basis van de grafische informatie de betekenis te reconstrueren. Dit hoeft niet te betekenen dat al sprake is van echt lezen. Het kan er mee volstaan letters of bekende woorden te benoemen.

Overigens is dit observatieschema niet alleen bruikbaar in onderzoek. Ook het onderwijs kan er baat bij hebben. Hoewel buiten kijf staat dat kennis van de kenmerken van geschreven taal een belangrijke component is van conventioneel lezen, maken deze observaties geen deel uit van veel gebruikte toetsbatterijen waarmee beginnende leesvaardigheden in kaart worden gebracht. Doorgaans zijn deze tests uitsluitend gericht op vaardigheden als foneembewustzijn,

letterkennis, objectivatie, et cetera. Een gevolg daarvan is dat ook in het onderwijs weinig aandacht is voor dit aspect van de beginnende leesontwikkeling. Het observatieschema dat hiervoor is beschreven, kan dan ook een goede aanvulling zijn. Dit schema kan tijdens informele observaties worden gebruikt om in kaart te brengen hoe kleuters met favoriete boeken interacteren.

### Het voorlezen thuis

De omgeving van kinderen is rijk aan geschreven taal. Denk bij voorbeeld aan opschriften op verpakkingen, winkels en t-shirts. Hierdoor komen jonge kinderen er al vroeg mee in aanraking. Ook met teksten doen de meeste kinderen al vroeg ervaring op. Bijna alle peuters en kleuters worden thuis geregeld voorgelezen. In

het kader van een onderzoek naar verschillen tussen weinig en veel voorlezende moeders (Bus & Van IJzendoorn 1990b) ondervroegen we een groot aantal moeders van driejarigen over het voorlezen thuis. We probeerden te vermijden dat moeders de indruk hadden dat voorlezen een onmisbaar element is van de opvoeding. We vroegen daarom: 'Bent u al begonnen met voorlezen?' met de nadruk op het woordje al. Van de ongeveer 300 geïnterviewde moeders zeiden maar enkelen nooit voor te lezen en las zes procent twee of drie keer per week voor. De rest las tenminste een keer per dag voor. Tegen de tijd dat kinderen naar school gaan en formele leesinstructie krijgen hebben ze dus al heel wat ervaring met teksten achter de rug. In het veel bediscussieerde boek *Beginning to read* van Marilyn Adams wordt berekend dat Amerikaanse kinderen uit de middenklassen tenminste duizend uren voorlezen achter de rug hebben als het formele leesonderwijs nog moet beginnen.

Naar aanleiding van etnografische studies wordt vermoed dat met name sociale interacties rond teksten de leereffecten bepalen (Teale 1981). Volwassenen helpen kinderen om het verhaal te begrijpen door uitleg te geven. Ouders of leerkrachten maken een inschatting van wat kinderen zonder hulp nog niet begrijpen en spelen daarop in door de tekst in andere woorden te lezen of tussen het voorlezen door uitleg te geven. De ouders stemmen hun hulp af op de competentie van het kind. We zien dan ook veranderingen optreden in het verloop van de voorleessessies.

In een onderzoek onder een-, drie-, en vijfjarigen (Bus & Van IJzendoorn 1988b) brachten we in kaart aan welke aspecten van het verhaal aandacht wordt besteed: aan eenvoudige aspecten zoals de betekenis van de tekst of de illustraties of aan meer complexe aspecten zoals de formele kenmerken van geschreven taal. Uit deze studie bleek dat naarmate kinderen hoger scoorden op een aantal tests die de leesontwikkeling in kaart brengen, meer aandacht vrijkomt voor de complexe aspecten. Een recent onderzoek (Bus & Van IJzendoorn 1990b) ondersteunt de theorie dat ouders minder hulp geven als kinderen meer competent zijn. In dit onderzoek vergeleken we veel en weinig voorgelezen kinderen. De mate waarin ouders hulp geven bleek af te hangen van de ervaring met voorlezen. Bij de weinig voorgelezen kinderen

was sprake van hybride patronen waarbij kleine stukjes tekst worden afgewisseld door gesprekken over de inhoud. In de andere groep was de ouder in staat om langere stukken tekst voor te lezen zonder uitleg te geven.

Als sociale interactie een belangrijk element is van voorlezen is te verwachten dat het verloop van de sessies afhangt van sociaal-emotionele aspecten van de moeder-kindrelatie. Bij een problematische relatie hebben kinderen minder vertrouwen in de ouder en verlopen interacties tussen ouders en kinderen stroever, met name als nieuwe kennis moet worden overgedragen. In samenwerking met Marinus H. van IJzendoorn die een expert is op het terrein van ouder-kindrelaties, is daarom ook onderzoek gedaan naar de invloed van de kwaliteit van de ouder-kindrelatie op het verloop van de interacties en de kennis en vaardigheden van kinderen. De uitkomsten van deze studies (Bus & Van IJzendoorn 1988a, 1988b, 1990b) ondersteunen het belang van de sociale interacties bij voorlezen. Als de relatie minder goed is, ontstaan meer problemen tijdens de voorleessessies en kan minder nieuwe kennis worden opgedaan.

### Hoe lezen leerkrachten voor?

Ook in de eerste leerjaren van de basisschool is voorlezen een belangrijk aspect van het onderwijs. Uit een vragenlijst die we aan 22 leerkrachten voorlegden, bleek dat de meeste leerkrachten ten minste een maal per dag voorlezen (89 procent). Op een aantal scholen werd als regel zelfs twee keer per dag voorgelezen (16 procent). Er zijn wel verschillen met het voorlezen thuis. Een opvallend kenmerk van het voorlezen op school is dat dit doorgaans een groepsgebeuren is waaraan alle kinderen uit de klas deelnemen. In slechts vier klassen werd wel eens voorgelezen aan groepjes van ten hoogste vijf kinderen. Meestal betrof het hier een tamelijk incidentele activiteit. In drie klassen gebeurde dit een keer per week en in een klas meerdere keren. Slechts één leerkracht meldde wel eens individueel voor te lezen.

In een onderzoek op kleuterscholen dat ik in samenwerking met Annelie Neuteboom en Petronella Tanja uitvoer, proberen we meer te weten te komen over de strategieën die worden gevolgd om kleuters te helpen tijdens het

- LK ...[onduidelijk]...boek. En het heet: *Het vogeltje dat te ver vloog*.
- KD Oh ja.
- KD Oh ja, dat ken ik.
- LK 'Het vogeltje dat te ver vloog. In een nestje, tussen de klimop, zat een heel klein vogeltje. De hele dag vlogen vader en moeder af en aan om eten te brengen: vliegjes, wormpjes. Zo kon het vogeltje gauw groot worden. Toen het z'n vleugels goed op en neer kon bewegen, gaf z'n moeder eerste vliegles.'
- [LK laat de bijbehorende illustratie zien.]
- KD Is dat z'n moeder?
- KD Ja.
- LK De gote.
- KD De grote die op het nest staat.
- [Gemompel in de groep.]
- KD Een kleintje en een moeder.
- LK 'Ga maar op de rand van het nest staan, zei ze. Je kop omhoog en klapper met je vleugels. Dan moet je springen de lucht in en proberen naar de muur te vliegen. Dat is genoeg voor de eerste keer. Het vogeltje ging op de rand van het nest zitten, hield z'n kopje op, fladderde met z'n vleugels en sprong de lucht in...'
- [LK laat de bijbehorende illustratie zien.]
- KD Daar is een muur.
- LK '...naar de muur.'
- KD ...[onduidelijk]... eerste les
- KD moeder
- KD Nou, da's voor mij niet zover.
- LK Nee, maar ja... voor een klein vogeltje wel.
- KD Ja.
- LK 'Wat gek, hij viel niet... het vliegen ging best goed. Ik kan nog wel verder vliegen dan de muur, dacht de vogel. Ik kan wel over de hele akker heenvliegen en over de heg en over de rivier. Ik kan wel de hele wereld gaan bekijken. En vlugger en vlugger bewoog hij z'n vleugels.'
- [LK laat illustratie zien.]
- KD En boven de bomen.
- KD Hij vliegt omhoog...
- LK Ja.
- KD Daar is het vogeltje.
- [Door elkaar gepraat.]
- KD Hij vliegt verder dan de muur.
- LK 'Hij gaat gewoon...'
- KD over de muur
- LK '...overal eens kijken.'
- [Door elkaar gepraat.]
- KD Als z'n moeder dat ziet!
- LK 'Vliegen was heerlijk. Maar na een tijdje begonnen de vleugels van het vogeltje pijn te doen. Hij moest een plekje vinden om uit te rusten. Maar waar? In een nest natuurlijk.'
- [LK laat illustratie zien.]
- KD En dan moet ie weer helemaal terug.
- LK Ja.
- [Door elkaar gepraat.]
- [...]
- [De vogel komt verschillende andere vogels tegen maar mag niet in hun nest want hij maakt een ander geluid.]
- LK 'Toen vloog het vogeltje weer verder, tot het aan de oever van de rivier een nest zag. Wil daar uitrusten.'
- [LK laat illustratie zien.]
- KD Ja.
- [Door elkaar gepraat.]
- KD Een eend.
- KD Een bruine eend.
- KD Ja, dan moet ie... moet ie... geluid... maar dat kan ie niet.
- LK 'Een wilde eend met een brede gele snavel zat op het nest.' [...]
- [LK laat illustratie zien.]
- KD Oh, zielig.
- KD Hij is... hij is echt nu vast heel moe.
- LK Ik denk het wel ja.
- [Door elkaar gepraat.]

voorlezen van een verhaal. Naar aanleiding van de bevindingen binnen het gezin zijn we met name geïnteresseerd in de vraag in hoeverre het voorlezen een interactief verloop heeft waarbij de leerkracht via vragen en opmerkingen het leesbegrip stimuleert. We maakten nauwkeurige beschrijvingen van de voorleessessies op doorsnee scholen. Daarbij is uitgegaan van groepssessies omdat alle andere vormen van

voorlezen slechts incidenteel voorkomen. Aan de hand van audio-opnamen is door een student die aanwezig was tijdens de voorleessessie een beschrijving gemaakt van het verloop ervan. Vervolgens zijn de protocollen geanalyseerd. Per keer dat het voorlezen werd onderbroken om een aspect van het verhaal te bespreken, is gescoord welke strategie daarbij door de leerkracht werd gevolgd en waarop de discussie

sie betrekking had. We onderscheidten vijf instructiestrategieën (uitlokken, uitnodigen, samenvatten, recapituleren en informeren) en vijf inhoudelijke topics (expliciete kenmerken van tekst, expliciete kenmerken van illustratie, gevolgtrekkingen, achtergrondinformatie en persoonlijke associaties). Deze categorieën zijn ontleend aan een studie van Teale, Martinez en Glass (1989). De resultaten die hieronder ter sprake komen hebben betrekking op een achttal klassen waar gespreid over de periode van november tot juni vier keer is geobserveerd. In de klassen zaten zowel vier- als vijfjarigen. Steeds namen alle kinderen deel aan de voorleessessie.

**NIET-INTERACTIEVE VORM** Inspectie van de protocollen leert dat het verloop van de sessies nogal uiteenloopt. Globaal kunnen twee typen worden onderscheiden. Vier van de acht leerkrachten lezen voor zonder interacties over de tekst of de illustraties uit te lokken. Onderbrekingen ontstaan bijna uitsluitend op initiatief van de kinderen die opmerkingen of vragen door de klas roepen. Vaak gebeurt dit naar aanleiding van de illustraties die sommige leerkrachten na elke bladzijde tekst laten zien en anderen als het verhaal in zijn geheel is voorgelezen. Met name in de klassen waar na elke pagina tekst een illustratie wordt getoond, treden veel interrupties door de kinderen op. De rol van de leerkracht is doorgaans beperkt. Zo nodig wordt antwoord gegeven op vragen of wordt een vraag gesteld om verduidelijking te krijgen over een opmerking. Deze leerkrachten doen geen pogingen om door vragen of opmerkingen de gebeurtenissen te verhelderen. De discussies hebben doorgaans betrekking op expliciete kenmerken van tekst of illustratie ('Is dat z'n moeder?'). Het protocolfragment op de vorige pagina illustreert deze gang van zaken. (De leerkracht leest voor uit *Het vogeltje dat te ver vloog*. Het protocol is ingekort door delen weg te laten.)

Opvallend is dat de leerkracht geen pogingen onderneemt om de discussie op een hoger plan te brengen door nieuwe thema's aan de orde te stellen. De motieven en reacties van de karakters in het verhaal worden niet nader uitgewerkt in de discussie: waarom vliegt het verder dan de muur? waarom willen de andere vogels niet dat het vogeltje in hun nest komt? zou de moeder boos zijn als ze het vogeltje heeft ge-

vonden? Aanzetten van kinderen ('als z'n moeder dat ziet...') worden niet aangegrepen om dergelijke thema's te bespreken. Pogingen van kinderen om gevolgtrekkingen te maken bij voorbeeld door te anticiperen op het verdere verloop van het verhaal worden genegeerd. Als een kind spontaan anticipeert ('ja dan moet ie... moet ie... geluid... maar dat kan ie niet') reageert de leerkracht niet.

**INTERACTIEVE VORM** Vier van de acht leerkrachten hebben een meer sturende rol tijdens het bespreken van het verhaal. Deze leerkrachten lokken discussies uit die kinderen moeten helpen bij het begrijpen van het verhaal en scoren dan ook hoog op de categorieën uitlokken en uitnodigen. Het protocolfragment op p.326 is illustratief voor deze benadering.

Op verschillende manieren probeert deze leerkracht het begrip bij de kinderen te stimuleren. Tijdens de discussies probeert de leerkracht kennis te activeren die nodig is om het verhaal te begrijpen. Door kinderen te laten vertellen wat op een gezellige dag kan gebeuren ('Wat is dat... een gezellige dag?') activeert de leerkracht schema's die kinderen hebben gevormd over het centrale thema van het verhaal. Ook stimuleert deze leerkracht om gevolgtrekkingen te maken met betrekking tot de gebeurtenissen in het verhaal. Aan het eind van het verhaal wordt de kinderen gevraagd om zich een voorstelling te maken van het verdere verloop van de gebeurtenissen ('Wat denk je dat ze dan gaan doen?').

Is sprake van een stabiele aanpak bij voorlezen? Hoewel het aantal discussie-eenheden en de inhoud daarvan nogal sterk kunnen variëren, is toch sprake van een zekere stabiliteit. Leerkrachten die bij de eerste observatie sturend waren door via de vragen en opmerkingen de aandacht op bepaalde aspecten te richten, toonden dit zelfde gedrag in de volgende voorleessessies. Leerkrachten die tijdens de eerste observatie alleen reageerden op vragen en opmerkingen van het kind, gaven ook in volgende sessies ditzelfde patroon te zien. Het lijkt er dus op dat leerkrachten een bepaalde stijl van voorlezen hebben die Teale, Martinez en Glass (1989) terugvoeren op de opvattingen van leerkrachten over doel en functie van voorlezen. Interpretatie van onze observaties wordt bemoeilijkt doordat alle leerkrachten uit andere boeken

- LK Nou ik heb een verhaaltje van uh... Knofje en Elisabeth... daar heb je al heel veel verhaaltjes van gehoord...
- KD He... mijn zusje heet ook Elisabeth.
- LK Ja.
- KD Ja, en ik heb ook...[onverstaanbaar]...
- KD En die... heb ik ook.
- LK En het gaat... en nou ga ik vertellen, Mirjam en Trudie... en het gaat over een gezellige dag. Wat is dat... een gezellige dag?
- KD Dat je alles...[onverstaanbaar]...
- LK Wat vind jij een gezellige dag, Tjarda?
- KD Heleboel mensen in huis.
- LK Ja... Wat vind jij een gezellige dag, Sebastiaan?
- KD Dat... dat ik altijd... dat ik altijd kan spelen.
- KD Ik...[onverstaanbaar]... ook een gezellige dag.
- LK Wat vind jij een gezellige dag, Andrea?
- KD Niks.
- LK Vind jij niks een gezellige dag?  
[KD schudt haar hoofd].
- LK Nee? Of vind je elke dag een gezellige dag? Martijn?
- KD Dat je altijd jarig bent.
- LK Maar dat kan niet altijd, hè?
- KD Nee.
- LK Nee... nou... Knofje en...
- KD Ik weet nog een.
- LK Wat is er?
- KD Dat je de hele dag cadeautjes krijgt.
- LK Ja... nou, dat zou iedereen wel graag willen, hè.
- KD Of taarten...
- KD Ik ook.
- LK 'Knofje en Elisabeth hebben ook een gezellige dag. Met z'n vier liggen ze in het grote bed van papa en mama. Ze vertellen elkaar grapjes, moppen heten die grapjes.' [Ze gaan opstaan, pannekoeken eten, et cetera. Met z'n vier gaan ze wandelen. Ze bouwen een hut in het sparrenbos. Daar gaan ze inzitten. Dan begint het plotseling te onweren.] 'Bonb, bong... rommel de bommel de bom.'
- KD Onweer.
- LK Ja. 'Ze kruipen nog dichterbij elkaar aan, terwijl het onweer boven het bos raast.' [Het begint te regenen, ze lopen door de stromende regen naar huis.]
- LK En daar. Wat denk je dat ze daar gaan doen?
- KD Pannekoeken eten.
- LK Nou, die hebben ze al gehad, joh. Wat zullen ze daar gaan doen?
- KD Warme kleren aantrekken.
- LK Ja, dat denk ik ook. En ze gaan weer iets gezelligs doen. [LK laat illustratie zien.]
- KD Waar zitten ze dan in de hut?
- LK Nou, dit is 's morgens he... dit plaatje. Daar zitten ze bij papa en mama op bed als ze wakker worden.
- KD Een krokodil op bed.
- KD Ja?
- LK Waar zie jij een krokodil dan?
- KD ...[onverstaanbaar]...
- LK Een pop, een poes en een...?
- KD ...[onverstaanbaar]... daar zie ik de krokodil.
- LK Wijs 'm 'ns aan dan.
- KD Die.
- LK Da's toch geen krokodil!  
[Door elkaar gepraat.]

voorlezen die al dan niet bekend waren bij de kinderen. Om een nauwkeurigere indicatie te krijgen voor de stabiliteit van het gedrag zijn verdere studies nodig waarbij leerkrachten uit soortgelijke teksten voorlezen en waarbij het aantal keren dat de tekst is voorgelezen wordt gecontroleerd.

### Hoe effectief zijn de stijlen van voorlezen?

Over de directe effecten van verschillende stijlen van voorlezen is nog weinig bekend. Via heranalyses van materiaal dat in een eerdere studie was verzameld, is een poging gedaan daarover meer te weten te komen (Bus & Sulz-

by 1990). De aanleiding hiertoe was de bevinding dat veel kinderen afkomstig uit lagere sociaal-economische milieus weigerden voor te lezen uit een boek dat vlak daarvoor zowel door de moeder als door de proefleider was voorgelezen. Heranalyses leidden tot de conclusie dat lang niet alle ouders in deze groep hulp boden tijdens het voorlezen van een verhaal. Veel ouders bleken te volstaan met af en toe te wijzen naar de illustratie zonder evenwel een poging te doen om de inhoud van de tekst te verduidelijken. Met name deze kinderen bleken weinig over te houden van het voorlezen. In de groep waarin de voorleessessies een niet interactief verloop hadden, was het aantal weigeringen om

voor te lezen het grootst. Kennelijk hadden met name deze kinderen weinig onthouden van de daaraan voorafgaande voorleessessie.

Deze uitkomsten indiceren dat interactief lezen een noodzakelijk element is om te bevorderen dat kinderen teksten gaan begrijpen en daardoor nieuwe kennis opdoen over geschreven taal. De effecten van het voorlezen op school zijn tot nu toe niet systematisch geanalyseerd. Het ligt in de bedoeling ook daaraan in vervolgp projecten aandacht te besteden. Het gaat daarbij om verschillende vragen. In de eerste plaats willen we weten of voorlezen in een groep even effectief is als individueel lezen. Het is niet uitgesloten dat groepssessies met name nadelig zijn voor kinderen op een laag niveau omdat de leerkracht niet kan ingaan op alle problemen die het heeft om de tekst te begrijpen. Verder moet worden nagegaan in hoeverre de effecten van groepsgewijs voorlezen verband houden met de stijl van voorlezen. Op basis van de bevindingen in het gezin is te verwachten dat een meer sturende begeleiding de voorkeur verdient.

### Enkele conclusies

Uit de studies naar voorlezen binnen het gezin blijkt dat nieuwe kennis met name wordt bevorderd door de sociale interacties tijdens het lezen van teksten. Volwassenen maken een inschatting van wat kinderen nog niet begrijpen en gaan daarop in door vragen of uitleg. Interactief lezen is een essentieel kenmerk van het voorlezen. Uit observaties in een aantal klassen blijkt dat leerkrachten verschillen in de mate waarin interactief wordt voorgelezen. Van de leerkrachten die in deze studie participeerden, laat de helft de kinderen reageren op illustraties of tekst zonder evenwel pogingen te doen om via vragen of uitleg de inhoud van de tekst te verduidelijken. Meer complexe aspecten van het verhaal komen daardoor in deze groep nauwelijks aan bod. Deze groep onderscheidt zich daarin duidelijk van een groep leerkrachten die via gerichte vragen de structuur van het verhaal proberen te verhelderen. Deze verschillen tussen leerkrachten lijken tamelijk stabiel te zijn. Voor een deel van de kinderen zou deze niet-interactieve stijl van voorlezen wel eens grote nadelen kunnen hebben. Ik denk nu met name aan kinderen die thuis weinig ervaring

hebben opgedaan met teksten. Vermoedelijk heeft deze groep meer hulp nodig om teksten te begrijpen dan op school wordt geboden.

### Literatuur

- Adams, M., *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge (Mass.), MIT, 1990.
- Bradman, T., *Margrietje en de babysitter*. Den Haag, Omniboek, 1988.
- Bus, A.G. 'Early reading acquisition' in: P. Reitsma & L. Verhoeven (red.), *Reading acquisition in Dutch: a state of the art*. Dordrecht/New York, Foris, 1990 (a).
- Bus, A.G., Kleuters op weg naar leren lezen. Paper gepresenteerd op een symposium van de Reading Association in the Netherlands (RAIN), Amsterdam, juni 1990 (b).
- Bus, A.G., & E. Sulzby, The role of social interaction in LSES children's subsequent storybook reenactments. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association (AERA), Boston, april 1990.
- Bus, A.G., & M.H. van IJzendoorn, 'Attachment and early reading: a longitudinal study' in: *Journal of Genetic Psychology* 149, 1988 (a), p. 200-210.
- Bus, A.G., & M.H. van IJzendoorn, 'Mother-child interaction, attachment, and emergent literacy: a cross-sectional study' in: *Child Development* 59, 1988 (b), p. 1262-1272.
- Bus, A.G., & M.H. van IJzendoorn, 'Voorlezende moeders en beginnend leesonderwijs' in: *Didaktief* 20, 1990 (a), p. 4-6.
- Bus, A.G., & M.H. van IJzendoorn, *Characteristics and antecedents of frequently and infrequently reading mother-child dyads*. Leiden, Onderwijsstudies, 1990 (b).
- Sulzby, E., 'Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study' in: *Reading Research Quarterly* 20, 1985, p. 458-481.
- Teale, W.H., 'Parents reading to their children: what we know and need to know' in: *Language Arts* 58, 1981, p. 902-912.
- Teale, W.H., & Sulzby, E., *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, Ablex, 1986.
- Teale, W.H., M.G. Martinez, & W.L. Glass, 'Describing classroom storybook reading' in: D. Bloome (ed.), *Classrooms and literacy*. Norwood, Ablex, 1989, p. 158-183.