

## Interactief voorlezen in groep 2

J. Corvers, C. Aarnoutse en S. Peters

### Samenvatting

In dit onderzoek zijn de effecten van interactief voorlezen op verhaalbepig en woordenschat van leerlingen in groep 2 nagegaan. Drie leerkrachten en 29 leerlingen namen deel aan de experimentele conditie, waarin interactief werd voorgelezen. De controleconditie, waarin passief werd voorgelezen, bestond uit 3 leerkrachten en 35 leerlingen. In beide condities werden drie prentenboeken herhaald voorgelezen. Na elk prentenboek werden het verhaalbegrip en de kennis van nieuwe woorden gemeten. Op verhaalbegrip werden geen verschillen gevonden tussen de beide condities. Er bestond wel een positief effect op woordenschat. De kinderen aan wie interactief was voorgelezen, scoorden significant hoger op de meeste toetsen voor de passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de prentenboeken dan de leerlingen aan wie passief was voorgelezen. Na afloop van de interventie hadden deze kinderen ook significant meer nieuwe woorden uit de prentenboeken onthouden. Interactief voorlezen had geen groter effect op de algemene passieve en actieve woordenschat.

### 1 Inleiding

Voorlezen krijgt in groep 1 en 2 steeds meer aandacht. Meestal leest de leerkracht aan de hele groep tegelijk voor (Aarnoutse, Van Leeuwe, & Van Leijsen, 2004; Stoep & Verhoeven, 2000). Daarbij kan sprake zijn van passief of interactief voorlezen. Passief voorlezen houdt in dat de leerkracht voorleest en de kinderen luisteren. Bij interactief voorlezen hebben de kinderen een meer actieve rol. Tijdens dit voorlezen vinden veelvuldig interacties plaats tussen leerkracht en kinderen, en tussen kinderen onderling. In dit onderzoek wordt nagegaan of interactief voorlezen een groter effect heeft op verhaalbegrip en woordenschat van kinderen in groep 2 dan passief voorlezen.

Voorlezen is van nature een interactief proces. Wanneer ouders aan hun kinderen voorlezen, is er geen sprake van eenrichtingsverkeer, maar vinden er voortdurend interacties plaats tussen ouder en kind; ze bespreken samen de tekst en illustraties in het boek, analyseren de personen en gebeurtenissen in het verhaal en leggen relaties met eigen ervaringen (Sulzby & Teale, 1991). De primaire functie van de interactie tussen volwassene en kind is het construeren van betekenis. De volwassene helpt het kind de tekst te begrijpen door te reageren op vragen en opmerkingen van het kind, door vragen te stellen aan het kind en door informatie en uitleg te geven (Morrow, 1988). Dat interactief voorlezen tot een beter begrip van een voorgelezen verhaal leidt dan passief voorlezen, heeft onder andere Morrow (1984, 1988) aangetoond. Door middel van interacties leren kinderen om informatie te integreren en verschillende delen van een verhaal met elkaar in verband te brengen. Interactief voorlezen kan dus tot actieve betekenisconstructie leiden. Het maakt daarbij niet uit of de interacties tussen volwassene en kind voor, tijdens of na het voorlezen plaatsvinden. De kwaliteit van de interacties is in dit verband van belang (Dickinson & Smith, 1994; Morrow, 1984, 1988). Ook de frequentie waarmee een boek wordt voorgelezen, heeft invloed op het verhaalbegrip van kinderen. Herhaald voorlezen van een prentenboek leidt tot een dieper begrip van hetzelfde verhaal dan eenmalig voorlezen (Morrow, 1988).

Het voorlezen van prentenboeken biedt ook goede kansen voor woordenschatuitbreiding. De verhalen bevatten vaak veel woorden die voor kinderen nog onbekend zijn. Bovendien komen deze nieuwe woorden in een betekenisvolle context voor en staan er ondersteunende illustraties bij de tekst (Kienstra, 2003). Onderzoek laat zien dat wanneer een volwassene tijdens het voorlezen extra aandacht besteedt aan de betekenis van nieuwe woorden in een pren-

tenboek, de passieve en actieve beheersing van deze woorden bij kinderen toenemen (Elley, 1989; Penno, Wilkinson, & Moore, 2002; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995; Wasik & Bond, 2001). Ook herhaald voorlezen van hetzelfde prentenboek heeft een gunstige invloed op de woordenschatontwikkeling van kinderen (Eller, Pappas, & Brown, 1988; Elley, 1989; Penno et al., 2002; Robbins & Ehri, 1994).

In onderzoeken naar interventieprogramma's waarin interactief voorlezen centraal staat, zijn ook positieve effecten op de algemene passieve en actieve woordenschat van kinderen gevonden (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, Arnold, et al., 1994). Een verklaring hiervoor is dat kinderen tijdens interactief voorlezen vaak aan discussies deelnemen, waarin ze veel nieuwe woorden tegenkomen en ook leren gebruiken (Wasik & Bond, 2001). Bovendien kunnen discussies over de tekst in het boek ertoe leiden dat kinderen een zeker taalbewustzijn ontwikkelen (Dickinson & Smith, 1994). Dit bewustzijn zorgt ervoor dat ze sneller woorden opmerken waarvan ze de betekenis niet kennen, eerder geneigd zijn om te zoeken naar de betekenis van deze woorden en beter in staat zijn om gebruik te maken van de beschikbare informatie bij het achterhalen van de betekenis. In tegenstelling tot de bovengenoemde onderzoeken, vonden Whitehurst, Epstein e.a. (1994) geen effecten van een interventieprogramma met interactief voorlezen op de passieve en actieve woordenschat van kinderen. Dit valt volgens hen toe te schrijven aan de leeftijd van de kinderen in hun onderzoek (vier jaar). Effecten zouden eerder worden gevonden wanneer kinderen jonger zijn (twee tot drie jaar, zoals in de meeste van de bovengenoemde onderzoeken), omdat ze dan bijzonder ontvankelijk blijken te zijn en op gestandaardiseerde tests een grotere groei laten zien. Uit het onderzoek van Wasik en Bond (2001) blijkt echter dat een programma waarin interactief voorlezen centraal staat, ook bij kinderen van vier jaar tot een vergroting van de algemene passieve woordenschat kan leiden.

## 2 Interactief voorlezen aan groepen kinderen

Veel onderzoeken naar de effecten van interactief voorlezen zijn verricht in een één-op-één situatie van volwassene en kind. In groep 1 en 2 van het basisonderwijs is individueel voorlezen aan kinderen echter moeilijk te realiseren. Het is daarom belangrijk om na te gaan of interactief voorlezen aan grotere groepen kinderen eveneens een positief effect heeft op verhaalbegrip en woordenschat.

### 2.1 Interactief voorlezen aan kleine groepen kinderen

Whitehurst en zijn collega's voerden verschillende onderzoeken uit met betrekking tot interactief voorlezen. Eén-op-één interventies met interactief voorlezen resulteerden in een verbetering van taalvaardigheden van kinderen (Arnold et al., 1994; Valdez-Menchaca, & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988). Interventies met interactief voorlezen aan groepjes van vier of vijf kinderen waren echter minder effectief (Whitehurst, Arnold, et al., 1994; Whitehurst, Epstein, et al., 1994).

Morrow en Smith (1990) stelden in hun onderzoek daarentegen vast dat interactief voorlezen aan groepjes van drie kinderen juist een groter effect heeft op het verhaalbegrip van kinderen dan individueel voorlezen. Zij schreven dit toe aan de interactie tussen kinderen onderling, die veelvuldig optrad tijdens het interactief voorlezen aan kleine groepen, maar ontbrak bij het individueel voorlezen. Bij het individueel voorlezen, bleef steeds een duidelijke rolverdeling tussen leerkracht en leerling bestaan, terwijl bij het voorlezen aan de kleine groep sprake was van een levendige discussie, waaraan alle participanten in gelijke mate deelnamen. Volgens Morrow en Smith kunnen jonge kinderen in interactie met elkaar veel leren, doordat zij elkaars taalgebruik en non-verbale signalen goed begrijpen. Van Elsäcker en Verhoeven (1997) toonden aan dat de positieve effecten van interactief voorlezen blijven bestaan bij uitbreiding van de groep tot vijf kleuters. Ook bij een groep van deze omvang vonden veel interacties plaats tijdens het voorlezen, waardoor de actieve betrokken-

heid van de kinderen hoog was en ze het verhaal goed begrepen en onthielden.

In het onderzoek van Penno e.a. (2002) werd voorgelezen aan groepen van ongeveer 12 kleuters. Hetzelfde prentenboek werd drie keer voorgelezen. De kinderen die tijdens het voorlezen uitleg kregen over de betekenis van nieuwe woorden in het verhaal, boekten een grotere vooruitgang op toetsen voor de passieve en actieve beheersing van deze woorden dan de kinderen aan wie passief werd voorgelezen. Interactief voorlezen kan dus ook bij grotere groepen kinderen effectiever zijn dan passief voorlezen.

## **2.2 Interactief voorlezen aan de hele groep**

In het Nederlandse basisonderwijs wordt over het algemeen aan de hele groep tegelijk voorgelezen (Stoep & Verhoeven, 2000). Het is daarom belangrijk om na te gaan onder welke condities voorlezen aan de hele groep positieve effecten heeft op de taalontwikkeling van kinderen. Blok (1997) voerde een review-studie uit naar de effecten van voorlezen op school. Uit deze studie blijkt dat voorlezen aan de hele groep een middelmatig effect (Cohens  $d = .64$ ) heeft op de mondelinge taalontwikkeling van kinderen. Blok waarschuwt echter dat de empirische basis van de betreffende review te smal is om er vergaande conclusies aan te verbinden. Niet alleen is het aantal studies in de review beperkt, maar sommige studies vertonen ook methodologische tekorten. Bovendien kan op basis van deze review geen conclusie worden getrokken over de meest geschikte voorleesstijl, aangezien vrijwel geen enkel onderzoek daarin voldoende inzicht bood. Blok stelt dan ook dat het wenselijk is dat er meer en beter onderzoek naar de effecten van voorlezen op school op de taalontwikkeling van kinderen wordt verricht.

Dickinson en Smith (1994) onderzochten de klassikale voorleessessies van kleuterleerkrachten en concludeerden dat de kwaliteit van de interacties tijdens de voorleessessies - dat wil zeggen voor, tijdens of na het voorlezen - een belangrijke invloed heeft op het verhaalbegrip en de passieve woordenschat van kinderen. Met name één aspect bleek een groot deel van de variantie in de scores op

verhaalbegrip en woordenschat te verklaren. Dat was de proportie interacties met een beschouwend karakter, dat wil zeggen de interacties die kinderen stimuleren om een stapje terug te doen en te reflecteren op de verhaallijn en op de taal die in het verhaal wordt gebruikt. Het totale aantal interacties tijdens het voorlezen had geen invloed op het verhaalbegrip en de woordenschat van kinderen. Dat betekent dat de kwaliteit van de interactie belangrijker is dan de kwantiteit.

Deze bevinding komt overeen met de resultaten van enkele andere onderzoeken naar voorlezen op school. Morrow (1984) stelde vast dat voorlezen aan de hele groep tot verbetering van het verhaalbegrip van kleuters leidt als de leerkracht voor en na het voorlezen vragen over het verhaal stelt. Op die manier worden de kinderen geholpen om de informatie die tijdens het voorlezen wordt gegeven te ordenen en te integreren, en worden ze in staat gesteld om actief betekenis te verlenen aan het verhaal. Wasik en Bond (2001) toonden aan dat de passieve en actieve woordenschat van kinderen toenemen als de leerkracht tijdens het voorlezen veel open vragen stelt, en na het lezen reflectievragen. In dit onderzoek werden nieuwe woorden visueel ondersteund met behulp van objecten en werden vervolgactiviteiten uitgevoerd waarin de kinderen de nieuwe woorden gebruikten. Elley (1989) constateerde dat de passieve beheersing van nieuwe woorden bij kinderen toeneemt als de leerkracht tijdens het voorlezen uitleg geeft over deze woorden.

## **2.3 Programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2"**

Het vermoeden bestaat dat leerkrachten in groep 1 en 2 over het algemeen een vrij passieve voorleesstijl hanteren (Stoep & Verhoeven, 2000). Dat wil zeggen dat ze een verhaal voorlezen en de kinderen onvoldoende aanmoedigen om actief deel te nemen aan de voorleessessie. In het programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2" van het Expertisecentrum Nederlands wordt de nadruk gelegd op het hanteren van een interactieve voorleesstijl (Droop, Peters, Aarnoutse, & Verhoeven, 2004; Kienstra, 2003; Van Kleef & Tomesen, 2002, 2003). In dit programma staat iedere twee weken een bepaald prenten-

boek centraal. Naar aanleiding van dit prentenboek wordt elke dag één uur aan taal besteed. In de activiteiten die tijdens dit uur plaatsvinden, wordt aandacht besteed aan de tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999) en aan uitbreiding van de woordenschat. Daarbij worden de principes van interactief taalonderwijs gehanteerd, namelijk betekenisvol, sociaal en strategisch leren (Verhoeven & Aarnoutse, 1999/2000). De leerkrachten werken tijdens het taaluur volgens een vaste routine. Ze beginnen steeds met een klassikale instructie van ongeveer 20 minuten. Daarna voeren de kinderen individueel of in kleine groepen verwerkingsactiviteiten uit. Hiervoor worden circa 30 minuten uitgetrokken. Na deze verwerkingsactiviteiten vindt een klassikale evaluatie plaats van ongeveer 10 minuten.

Bij de *klassikale instructie* staat dagelijks een ander aspect centraal. Op maandag wordt het prentenboek geïntroduceerd. De leerkracht leest het boek interactief voor en besteedt daarbij extra aandacht aan de betekenis van nieuwe woorden. Op dinsdag staat taalspel/taalbewustzijn centraal. Er worden versjes of liedjes geleerd die gerelateerd zijn aan het thema van het prentenboek. Naar aanleiding van deze versjes of liedjes doet de leerkracht rijm- of letter-klankoefeningen met de kinderen. Op woensdag leest de leerkracht het prentenboek voor de tweede keer interactief voor. Deze keer ligt het accent op het bevorderen van het verhaalbegrip. Op donderdag heeft de instructie betrekking op het ontlocken van (functioneel) schrijfgedrag bij de kinderen. De inhoud van de schrijfactiviteit heeft steeds een relatie met het prentenboek, zodat de activiteit betekenisvol is voor de kinderen. Op vrijdag staat de klassikale instructie in het teken van reflectie. Leerkracht en kinderen evalueren samen de activiteiten die zijn uitgevoerd en maken plannen voor de volgende week.

Na de klassikale instructie voeren de kinderen *verwerkingsactiviteiten* uit. Voorbeelden van activiteiten die tijdens de verwerkingsfase plaatsvinden, zijn: lezen en luisteren, drama aan de hand van de verteltafel, schrijven en tekenactiviteiten, knutselactiviteiten rondom woorden en letters, en specifieke woordenschatactiviteiten. De inhoud van deze

activiteiten ligt steeds in het verlengde van het thema van het prentenboek.

Tijdens de *klassikale evaluatie* wordt gereflecteerd op de verwerkingsactiviteiten. Kinderen krijgen de kans om aan de groep te laten zien wat ze hebben gemaakt of om te vertellen wat ze hebben gedaan. De leerkracht geeft kinderen daarbij de gelegenheid om op elkaar te reageren en elkaar vragen te stellen. De evaluatiekring is ook een geschikt moment om te reflecteren op de leeromgeving. Zo kan er worden besproken welke woorden er op de ABC-muur zijn bijgekomen, of er nog spullen aan de verteltafel moeten worden toegevoegd en of kinderen nog meer boeken kennen over het thema.

De structuur van de tweede week is dezelfde als die van de eerste week. In de tweede week wordt niet hetzelfde prentenboek voorgelezen, maar worden één of twee nieuwe boeken gekozen. Leerlingen kunnen ook invloed uitoefenen op de keuze van nieuwe boeken. Het thema van die boeken moet wel overeenkomen met het thema van het prentenboek uit de eerste week. Dat prentenboek blijft ook een belangrijke rol spelen in de overige activiteiten die in de tweede week worden uitgevoerd.

Interactief voorlezen is een centrale activiteit binnen het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2”. Zoals eerder vermeld, wordt elk prentenboek twee keer interactief voorgelezen. De eerste keer ligt de nadruk op nieuwe woorden. Dat zijn die woorden uit het prentenboek waarvan op basis van de frequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994) wordt verondersteld dat ze nieuw zijn voor kinderen in groep 2. De leerkracht probeert de leerlingen zoveel mogelijk te betrekken bij het zoeken naar de betekenis van deze woorden, zodat een diepe verwerking kan plaatsvinden. De meeste aandacht wordt besteed aan de zogenaamde “kernwoorden”. Dat zijn woorden die een centrale rol spelen in het verhaal. Kennis van deze woorden is vereist om de lijn van het verhaal te kunnen volgen. Bij nieuwe woorden die in het verhaal minder belangrijk zijn, kan worden gekozen voor instructie. De leerkracht maakt de betekenis van het woord dan zelf duidelijk door bijvoorbeeld een synoniem of omschrijving te geven (Kienstra, 2003).

De tweede keer ligt het accent op het bevorderen van het verhaalbegrip. Voordat het verhaal opnieuw wordt voorgelezen, kan het worden gereconstrueerd met behulp van pictogrammen. Dat zijn tekeningetjes die staan voor vragen naar belangrijke elementen uit het verhaal. Door samen met de kinderen vragen te beantwoorden als “wie?” (over wie gaat het verhaal?), “waar?” (waar speelt het verhaal zich af?), “begin?” (hoe begint het verhaal?), “wat?” (wat gebeurt er in het verhaal?), “probleem?” (wat is het probleem?), “oplossing?” (hoe wordt het probleem opgelost?) en “einde?” (hoe loopt het verhaal af?), wordt de grote lijn van het verhaal weer opgebouwd. Tijdens het voorlezen bevordert de leerkracht het verhaalbegrip van kinderen door voorspellende vragen en denkvragen te stellen en door in te gaan op vragen en opmerkingen van de kinderen. Na het voorlezen kan de leerkracht terugkomen op de pictogrammen en de antwoorden op de bijbehorende vragen (Van Kleef & Tomesen, 2002).

De leerkrachten die het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” uitvoeren, worden geschoold in het hanteren van een interactieve voorleesstijl. Het is de bedoeling dat ze interacties met en tussen kinderen tijdens het voorlezen stimuleren en extra aandacht besteden aan de betekenis van nieuwe woorden en het bevorderen van het verhaalbegrip van kinderen. De leerkrachten worden geadviseerd om een vast voorleespatroon te hanteren, waarbij de interacties voor, tijdens en na het voorlezen steeds op dezelfde wijze worden gestructureerd. Ze krijgen daarvoor de volgende aanwijzingen. *Vooraf* wordt het prentenboek verkend. De leerkracht bespreekt samen met de kinderen wat de titel van het boek is en wie de auteur en illustrator zijn. Aan de hand van de titel en de illustraties op de kaft kunnen de kinderen proberen om voorspellingen te doen over het verloop van het verhaal. Eventueel kan de leerkracht ook al door het boek heen bladeren en de kinderen een luistervraag meegeven (bijvoorbeeld “Op wie is Kikker verliefd?”). *Tijdens* het voorlezen stimuleert de leerkracht de kinderen om op het verhaal te reageren en voorspellingen te doen over het verdere verloop. De leerkracht kan het verhaalbegrip van kinderen bevorderen en controleren door vragen

te stellen over het verhaal en door in te gaan op vragen en opmerkingen van de kinderen. Daarnaast betreft de leerkracht de kinderen actief bij het afleiden van de betekenis van nieuwe woorden. *Na* het voorlezen komt de leerkracht terug op de voorspellingen die kinderen in de eerste fase hebben gedaan. Waren de voorspellingen wel of niet juist? Ook kan nu een antwoord worden gegeven op de luistervraag. Verder kunnen in deze fase verbanden worden gelegd tussen het verhaal en de eigen ervaringen van de kinderen (Van Kleef & Tomesen, 2002).

In dit onderzoek wordt voor een aantal prentenboeken in het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” nagegaan wat het effect is van interactief voorlezen op het begrip van het verhaal en de kennis van nieuwe woorden. Daarnaast zal het effect van het gehele programma op de woordenschatuitbreiding van kinderen worden onderzocht.

## 2.4 Vraagstellingen

De volgende vragen staan in het onderzoek centraal:

- 1 Heeft interactief voorlezen een positiever effect op het begrip van de voorgelezen verhalen dan passief voorlezen?
- 2 Heeft interactief voorlezen een positiever effect op de passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de voorgelezen prentenboeken dan passief voorlezen?
- 3 Heeft het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” een positiever effect op de algemene passieve en actieve woordenschat dan het reguliere programma?

Op basis van de bovenvermelde onderzoeken, verwachten we dat interactief voorlezen een positiever effect heeft op het verhaalbegrip en op de passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de voorgelezen prentenboeken dan passief voorlezen. Wat betreft het effect van het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” op de algemene passieve en actieve woordenschat, formuleren we geen verwachting. De resultaten van eerder verrichte onderzoeken op het gebied van interventies met interactief voorlezen spreken elkaar op dit punt vooralsnog tegen. Aan de drie onderzoeksvragen ligt de verwachting ten grondslag dat de leerkrachten in de experimentele conditie een meer interac-

tieve voorleesstijl hanteren dan de leerkrachten in de controleconditie. Voordat kan worden overgegaan tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen, moet worden gecontroleerd of daadwerkelijk aan deze voorwaarde wordt voldaan.

### 3 Methode van onderzoek

#### 3.1 Opzet

Het onderzoek vond plaats in de eerste helft van het schooljaar 2001/2002 (septembermaart), in het kader van de evaluatie van het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” van het Expertisecentrum Nederlands (Droop et al., 2004). De studie had een quasi-experimenteel karakter en was opgezet volgens een ‘pretest-posttest control group design’. De leerkrachten in de experimentele conditie voerden gedurende 20 weken het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” uit. De leerkrachten in de controleconditie voerden in deze periode het reguliere programma uit. Zij maakten daarbij gebruik van de taalmethode “Ik & Ko” (De Croon, Coenen, & Van der Ploeg-Feenstra, 2001). Deze leerkrachten lazen ook regelmatig aan hun leerlingen voor.

Er vonden verschillende metingen plaats: een voormeting, drie tussenmetingen en een nameting. De voor- en nameting vonden voor en na de interventie van 20 weken plaats. Bij deze metingen werden drie woordenschattoetsen bij de leerlingen afgenomen. Bij de tussenmetingen werd steeds een voorleessessie geobserveerd en werden aansluitend drie toetsen op het gebied van verhaalbegrip en woordenschat afgenomen. In Tabel 1 wordt de opzet van het onderzoek schematisch weergegeven.

Ten behoeve van het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” waren 10 prentenboeken geselecteerd.

Bij de tussenmetingen werden daarvan de volgende drie gebruikt: “Samen kunnen we alles” (Schubert & Schubert, 2001), “Kikker is verliefd” (Velthuis, 2000) en “Woeste Willem” (Schubert & Schubert, 1999). De leerkrachten van de experimentele groep verdeelden deze prentenboeken over het programma. Hoewel de precieze volgorde van de 10 prentenboeken per leerkracht verschilde, werd “Samen kunnen we alles” door alle leerkrachten als een van de eerste boeken in de reeks behandeld, “Kikker is verliefd” kwam ongeveer halverwege het programma aan bod en “Woeste Willem” aan het einde. Ook de leerkrachten van de controlegroep lazen de drie geselecteerde prentenboeken voor. De boeken kwamen bij hen in dezelfde periode en ook in dezelfde volgorde aan bod als bij de leerkrachten in de experimentele conditie. De nameting vond in beide condities een maand na de derde tussenmeting plaats.

Er werd steeds voorgelezen aan de hele groep. Hierbij waren alle kinderen uit de klas aanwezig, dus zowel kinderen uit groep 1 als uit groep 2. In beide condities lazen de leerkrachten de prentenboeken twee keer voor. De tweede voorleessessie van elk prentenboek werd gefilmd, zodat die later kon worden getranscribeerd en gecodeerd. In de experimentele conditie vond de tweede voorleessessie altijd aan het begin van de cyclus plaats, namelijk op de derde dag van de eerste week. Op dat moment hadden de kinderen nog vrijwel geen andere activiteiten rondom het prentenboek uitgevoerd.

#### 3.2 Leerlingen

Uit de scholen die deelnamen aan de effectstudie van het Expertisecentrum Nederlands zijn voor zowel de experimentele conditie als de controleconditie drie klassen geselecteerd. De klassen van de experimentele groep

Tabel 1

Opzet van het onderzoek

Programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2" 20 weken, 10 prentenboeken				
Voormeting	Tussenmeting 1	Tussenmeting 2	Tussenmeting 3	Nameting
	Begin (week 3 of 5)	Halverwege (week 9 of 13)	Einde (week 19)	(week 23)

waren afkomstig van twee verschillende basisscholen; de klassen van de controlegroep kwamen van één school. De drie basisscholen bevonden zich in de regio Breda. Bij twee klassen van de experimentele groep en twee klassen van de controlegroep hadden twee leerkrachten samen een duobaan. Slechts één van deze leerkrachten werd in het onderzoek betrokken. Alle klassen waren gecombineerde 1/2-groepen. Alleen bij de leerlingen uit groep 2 werden metingen verricht.

Bij aanvang van het onderzoek was sprake van 29 leerlingen in de experimentele conditie (16 jongens en 13 meisjes) en 35 leerlingen in de controleconditie (20 jongens en 15 meisjes). Het is niet gelukt om in beide condities een even groot percentage risicoleerlingen te betrekken. Onder risicoleerlingen verstaan we leerlingen voor wie de scholen op grond van de gewichtenregeling ten tijde van het onderzoek extra formatie kregen. De criteria die daarbij gehanteerd werden, zijn het opleidingsniveau en de etnische achtergrond van de ouders. Zoals uit Tabel 2 blijkt, bevatte de experimentele conditie een groter percentage kinderen met een leerlinggewicht van 1.25 (kinderen van laag opgeleide autochtone ouders) en 1.90 (kinderen van laag opgeleide allochtone ouders) dan de controleconditie. Vooral met betrekking tot het aantal allochtone leerlingen bestond er een verschil tussen de twee condities. In de experimentele conditie had 34% van de kinderen een leerlinggewicht van 1.90, tegenover slechts 8.5% van de kinderen in de controleconditie. In beide condities was de gemiddelde leeftijd van de kinderen bij aanvang van het onderzoek ongeveer 5.5 jaar.

### 3.3 Instrumenten

#### Toetsen

Tijdens de voor- en de nameting werden drie toetsen afgenomen, waarvan twee gestan-

daardiseerde toetsen. Om de algemene passieve en actieve woordenschat van de kinderen te meten, werden respectievelijk de Passieve Woordenschattoets en de Woordomschrijvingstaak uit de Taaltoets Alle Kinderen afgenomen (Verhoeven & Vermeer, 2001). De eerste toets bestaat uit 96 items en de tweede uit 45 items. Beide toetsen kennen een afbreeknorm. De waarden van Cronbachs  $\alpha$  voor de toetsen aan het begin en eind van groep 2 liggen tussen 0.88 en 0.97.

Daarnaast werd bij de voor- en nameting een Samengestelde Passieve Woordenschattoets afgenomen, waarmee de passieve beheersing werd gemeten van een selectie van nieuwe woorden uit de drie geselecteerde prentenboeken. Deze toets was samengesteld uit meerkeuze-items afkomstig uit de drie afzonderlijke Passieve Woordenschattoetsen van de tussenmetingen. De toets bestond in totaal uit 27 items. De waarde van Cronbachs  $\alpha$  bedroeg 0.77 bij de voormeting en 0.86 bij de nameting. De interne consistentie van de toets kan dus redelijk tot goed worden genoemd.

Bij elk van de drie geselecteerde prentenboeken werd een Verhaalbegriptoets, een Passieve Woordenschattoets en een Navertel-taak ontwikkeld. De Verhaalbegriptoets bij elk prentenboek bestond uit 15 vragen over het verhaal. Tijdens de afname van de toets werd het antwoord van het kind letterlijk genoteerd op het scoreformulier. Achteraf werden 0, 1 of 2 punten toegekend aan het antwoord. Een voorbeeld van een item uit de Verhaalbegriptoets bij "Samen kunnen we alles" is: "Wat was Bever aan het bouwen?". De interne consistentie van de drie toetsen is redelijk tot goed te noemen; Cronbachs  $\alpha$  bedroeg respectievelijk 0.83, 0.74 en 0.84. Van elke Verhaalbegriptoets zijn de antwoorden van vijf leerlingen door een tweede beoordeelaar gescoord. De interbeoordelaarsbetrouw-

Tabel 2

De verdeling in aantallen (en percentages) van de leerlingen over de drie leerlinggewichten

	Leerlinggewicht			Totaal
	1.00	1.25	1.90	
Experimenteel	8 (28%)	11 (38%)	10 (34%)	29
Controle	24 (68.5%)	8 (23%)	3 (8.5%)	35
Totaal	32 (50%)	19 (30%)	13 (20%)	64

baarheid voor de toetsen was hoog, namelijk 0.95, 0.92 en 0.95.

Om de passieve beheersing van nieuwe woorden uit elk prentenboek te meten, werd de Passieve Woordenschattoets afgenomen. Deze bestond uit 13, 12 of 11 meerkeuze-items. Bij elk item noemde de testleider een woord uit het voorgelezen prentenboek en gaf dan drie mogelijke betekenissen. Aan het kind werd gevraagd om de juiste betekenis van het woord te noemen. Een voorbeeld van een item uit de Passieve Woordenschattoets bij “Kikker is verliefd” is: “Een boeket is ... a) een bos bloemen, b) een boek, c) een tekening”. Voor elk goed antwoord kreeg een kind 1 punt. Aan elke toets gingen twee voorbeeldopgaven vooraf om de kinderen te laten oefenen. Cronbachs  $\alpha$  bedroeg respectievelijk 0.68, 0.70 en 0.73. De interne consistentie van de drie Passieve Woordenschattoetsen kan gezien het beperkte aantal items als redelijk worden gekwalificeerd.

Met de Naverteltaak werd beoogd de actieve beheersing van nieuwe woorden uit het prentenboek te meten. Na afloop van de voorleessessie werd aan elk kind gevraagd om het zojuist voorgelezen verhaal na te vertellen. Hierbij mocht het kind gebruikmaken van het prentenboek. De vertelling werd met een videocamera opgenomen, en achteraf werd op een scoreformulier genoteerd welke nieuwe woorden het kind gebruikte. Voor elk nieuw woord kreeg het kind één punt. Voorbeelden van nieuwe woorden die bij de Naverteltaak bij “Weste Willem” werden gebruikt, zijn: *zeerover*, *pensioen*, *kraaiennest*, *uitwringen*, *vernietelen* en *zeeziek*. Het totale aantal nieuwe woorden dat bij de drie Naverteltaken werd gebruikt, was achtereenvolgens 32, 36 en 41. Voor elke taak werd Cronbachs  $\alpha$  over de items berekend. Deze bedroeg respectievelijk 0.74, 0.82 en 0.78. De interne consistentie van de drie Naverteltaken kan dus redelijk tot goed worden genoemd. Van elke Naverteltaak zijn de opnames van vijf kinderen door een tweede beoordelaar gescoord. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was voor alle drie de Naverteltaken hoog, namelijk 0.97, 0.99 en 0.97.

### *Codeerschema interactief voorlezen*

Om te controleren of de voorleesstijl van de leerkrachten in de experimentele conditie daadwerkelijk interactiever was dan die van de leerkrachten in de controleconditie, zijn de voorleessessies van de leerkrachten in beide condities gefilmd en getranscribeerd. Ten behoeve van de analyse van de transcripten is een codeerschema ontwikkeld. Dit schema bestond uit twee hoofdcategorieën: Leerkrachtvaardigheden en Interactie.

Met de eerste hoofdcategorie werd beoogd vast te stellen in hoeverre de leerkrachten een interactieve voorleesstijl hanteerden. Onder Leerkrachtvaardigheden vallen 15 subcategorieën, die als volgt gegroepeerd zijn:

*A Het stellen van vragen: aanwijsvraag, ja/nee-vraag, aanvulvraag, labelvraag, uitlegvraag*

Door vragen te stellen kan de leerkracht de actieve betrokkenheid van leerlingen tijdens het voorlezen stimuleren. De vijf soorten vragen die in het codeerschema worden onderscheiden, dagen kinderen in toenemende mate uit tot actieve taalproductie.

*B Het geven van beurten: geen beurt, gevraagde beurt, ongevraagde beurt*

Wanneer de leerkracht een algemeen uitnodigende vraag stelt, geeft ze geen beurt en mag elk kind in principe antwoorden (Damhuis & Litjens, 2003). Bij een gevraagde beurt krijgt die leerling de beurt die kenbaar maakt antwoord te willen geven op de vraag. Bij een ongevraagde beurt krijgt een leerling de beurt, die niet kenbaar maakt antwoord te willen geven op de vraag. Door regelmatig ongevraagde beurten te geven, kan de leerkracht ervoor zorgen dat ook de minder oplettende of de minder assertieve leerlingen actief bij het verhaal betrokken blijven (Zijlmans, 1991).

*C Het reageren op initiatieven van kinderen: ingaan op initiatief, niet ingaan op initiatief*

Het is belangrijk dat de leerkracht ingaat op vragen en opmerkingen van kinderen. Als leerlingen de kans krijgen om onderwerpen in te brengen die ze belangrijk vinden en de leerkracht hier ook wat mee



doet, wordt de motivatie van leerlingen om in de voorleessessie te participeren, verhoogd (Damhuis & Litjens, 2003). Bovendien kan de leerkracht het begrip van de leerlingen bevorderen door extra uitleg of informatie te verschaffen bij signalen van onbegrip (Morrow, 1988).

*D Doorvragen: bij hetzelfde kind, bij de hele groep, bij een ander kind*

Door middel van doorvragen, kan de leerkracht de discussie verdiepen en de actieve betrokkenheid van de kinderen bevorderen (Damhuis & Litjens, 2003). Doorvragen houdt in dat de leerkracht een kind vraagt om een bepaald antwoord of een bepaalde opmerking nader toe te lichten, of dat de leerkracht een nieuwe vraag stelt die voortbouwt op de eerdere bijdrage van een kind. Zo'n doorvraag kan gericht zijn aan hetzelfde kind of aan één of meer andere kinderen (Veenman, 1976). Doorvragen bij anderen (de hele groep of één kind) leidt ertoe dat de discussie niet beperkt blijft tot de leerkracht en één leerling, maar dat ook anderen in de discussie worden betrokken. Hiermee wordt de actieve betrokkenheid van meerdere leerlingen vergroot, en wordt gestimuleerd dat kinderen ook op elkaars bijdragen gaan reageren (Damhuis & Litjens, 2003).

*E Uitleggen of informeren*

Door middel van het geven van uitleg of informatie kan de leerkracht het begrip van de kinderen bevorderen (Morrow, 1988), of de algemene kennisbasis van de kinderen vergroten.

*F Voorlezen*

Naarmate de leerkracht een meer interactieve voorleesstijl hanteert, zal ze in mindere mate letterlijk voorlezen (Whitehurst et al., 1988). In plaats daarvan reconstrueren leerkracht en leerlingen samen het verhaal.

De codes van de 15 subcategorieën werden toegekend aan de uitingen van de leerkrachten in de transcripten van de voorleessessies. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 0.92.

Het doel van de tweede hoofdcategorie van het codeerschema, Interactie, was het bepalen van het aantal interacties in elke voorleessessie en de inhoud waarop deze interac-

ties betrekking hadden. Onder een interactie werd een opeenvolging van minimaal twee beurten verstaan, die kon plaatsvinden tussen de leerkracht en één of meer leerlingen of tussen leerlingen onderling. Onder Interactie vallen de volgende 10 subcategorieën: aspecten van boekoriëntatie, aspecten van verhaalbegrip, woorden uit het verhaal, letterkennis, illustraties uit het boek, ervaringen, algemene kennis, samen zingen/opzeggen/bewegen, routines en materiaal (Dickinson & Smith, 1994; Klesius & Griffith, 1996; Morrow, 1988; Wasik & Bond, 2001). De naam van elke subcategorie weerspiegelt de inhoud van de interactie. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 0.93. Voor een meer uitgebreide beschrijving van de toepassing van het codeerschema wordt verwezen naar Corvers (2002).

### **3.4 Uitvoering van het onderzoek**

De leerkrachten in de experimentele conditie voerden gedurende 20 weken het programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2" uit. Voor en tijdens de uitvoering van het programma vonden vier scholingsbijeenkomsten plaats, waarin de leerkrachten informatie kregen over interactief taalonderwijs in het algemeen en het programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2" in het bijzonder. Ook konden ze tijdens deze bijeenkomsten ervaringen uitwisselen over de uitvoering van het programma. De leerkrachten hadden de beschikking over een scholingsmap, waarin de uitwerkingen bij 10 prentenboeken/voorleesverhalen waren opgenomen. Verder bevatte de map een aantal praktijkgerichte artikelen, waarin aandacht werd besteed aan de achtergrond van de activiteiten in het programma en de leerkrachtvaardigheden die daarbij van belang zijn.

Na afloop van elke geobserveerde voorleessessie werden de kinderen uit groep 2 één voor één door de onderzoeker getoetst. Bij elk kind werd steeds begonnen met de Naververteltoon. Vervolgens werd de Verhaalbegriptoets afgenomen en tot slot de Passieve Woordenschattoets.

Twee leerlingen uit de experimentele conditie hebben alleen de voormeting en de tussenmeting bij het eerste boek meegemaakt, en vielen daarna uit. Daarnaast waren soms

enkele kinderen afwezig; dit aantal varieerde van één tot vijf bij de verschillende metingen. De redenen van uitval en afwezigheid betroffen omstandigheden die niet met het experiment te maken hebben. Omdat het aantal leerlingen in het onderzoek niet groot was, werden steeds alle beschikbare leerlinggegevens meegenomen in de analyses.

## 4 Resultaten

### 4.1 Interactie tijdens het voorlezen

Voordat kan worden overgegaan tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen, moet worden vastgesteld of voldaan wordt aan de voorwaarde dat in de experimentele conditie interactief en in de controleconditie passief werd voorgelezen. Om dit te controleren, analyseerden we de transcripten van de voorleessessies met behulp van het “codeerschema interactief voorlezen”. Vanwege het kleine aantal leerkrachten in de beide condities, konden er geen statistische toetsen worden toegepast op de verkregen data. Uit de beschrijvende gegevens zijn echter wel duidelijke tendensen af te leiden.

Met betrekking tot het eerste aspect van het codeerschema, leerkrachtvaardigheden, konden we vaststellen dat de leerkrachten in de experimentele conditie vaker blijf gaven van vaardigheden waarmee de actieve betrokkenheid van kinderen wordt gestimuleerd. In de eerste plaats stelden deze leerkrachten aanzienlijk meer vragen tijdens het voorlezen. In de experimentele conditie was het gemiddelde aantal vragen in de drie voorleessessies respectievelijk 89, 109 en 109, tegenover 21, 16 en 20 in de controleconditie. Bovendien was de proportie uitlegvragen van het totale aantal vragen in de experimentele conditie in elke voorleessessie gemiddeld hoger dan in de controleconditie (.26, .30 en .27 versus .20, .13 en .10). Deze vragen bieden de kinderen de meeste ruimte om een uitgebreide bijdrage te leveren aan het gesprek. Ook wat betreft de gemiddelde proportie ongevraagde beurten, scoorden de leerkrachten van de experimentele groep steeds hoger dan de leerkrachten van de controlegroep (.36, .19 en .22 tegenover .03, .07 en 0). Verder vroegen de leerkrachten in de

experimentele conditie vaker door bij antwoorden van de kinderen. De gemiddelde frequentie van doorvragen in de drie voorleessessies was respectievelijk 40, 51 en 53 in de experimentele conditie en 10, 4 en 7 in de controleconditie. De leerkrachten van de experimentele groep gaven eveneens vaker uitleg of informatie (gemiddeld 19, 19 en 18 keer) dan de leerkrachten van de controlegroep (gemiddeld 6, 3 en 2 keer). Tot slot lazen de leerkrachten in de experimentele conditie in de laatste twee voorleessessies gemiddeld minder vaak letterlijk voor dan de leerkrachten in de controleconditie. De gemiddelde frequentie van letterlijk voorlezen in de drie voorleessessies bedroeg respectievelijk 27, 16 en 10 in de experimentele conditie en 19, 26 en 25 in de controleconditie.

Uit de analyse van de gegevens betreffende het tweede aspect van het codeerschema, interactie, bleek dat in de experimentele conditie in elke voorleessessie beduidend meer interacties plaatsvonden dan in de controleconditie. Het gemiddelde aantal interacties in de drie voorleessessies was achtereenvolgens 58, 68 en 65 in de experimentele groep en 16, 21 en 22 in de controlegroep. Wat betreft de inhoud van de interacties bleek dat de subcategorie *aspecten van verhaalbegrip* zowel in de experimentele conditie als in de controleconditie in alle voorleessessies het vaakst voorkwam. De gemiddelde proporties waren respectievelijk 0.34, 0.42 en 0.45 in de experimentele conditie en 0.47, 0.45 en 0.53 in de controleconditie. Een zeer groot gedeelte van de interacties tijdens het voorlezen had dus betrekking op aspecten van verhaalbegrip. In de experimentele conditie werd behalve op aspecten van verhaalbegrip ook hoog gescoord op de subcategorie *woorden uit het verhaal*. De gemiddelde proporties waren respectievelijk 0.11, 0.15 en 0.13. In de controleconditie was de gemiddelde proportie van deze categorie in alle voorleessessies zeer laag (.06, 0 en .04).

Aan de hand van bovenstaande gegevens kunnen we concluderen dat de leerkrachten die het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2” uitvoeren, een meer interactieve voorleesstijl hanteren dan leerkrachten die dit programma niet gebruiken.

Tabel 3

Descriptieve gegevens van de toetsen bij de tussenmetingen voor de experimentele en de controleconditie

Prentenboek	Experimentele conditie			Controleconditie		
	N	M	SD	N	M	SD
Verhaalbegriptoets						
Samen kunnen we alles	29	18.93	7.31	34	18.82	6.01
Kikker is verliefd	27	18.96	6.12	34	19.41	4.97
Woeste Willem	25	16.36	7.16	33	14.48	6.62
Passieve woordenschattoets						
Samen kunnen we alles	29	7.59	3.02	34	7.71	2.11
Kikker is verliefd	27	8.22	2.53	34	7.59	2.34
Woeste Willem	25	6.64	2.61	32	5.84	2.55
Naverteltoon						
Samen kunnen we alles	29	5.62	2.91	33	3.12	2.39
Kikker is verliefd	27	5.48	4.98	33	3.24	1.73
Woeste Willem	25	6.36	4.41	32	5.50	4.21

## 4.2 Effecten op leerlingprestaties

### Verhaalbegrip

In Tabel 3 worden de descriptieve gegevens van de Verhaalbegriptoetsen, de Passieve Woordenschattoetsen en de Naverteltonen bij elk van de drie prentenboeken weergegeven. Zoals blijkt uit de tabel, waren de verschillen tussen de gemiddelde scores in de experimentele conditie en de controleconditie op alle Verhaalbegriptoetsen klein. We konden niet controleren voor verschillen in vaardigheden tussen leerlingen bij aanvang van het onderzoek, omdat een geschikte co-variabele voor verhaalbegrip ontbrak. Om de gestelde hypothesen te toetsen, hebben we daarom voor elk van de drie Verhaalbegriptoetsen een *t*-toets voor twee onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Daaruit bleek dat de verschillen statistisch niet significant waren: “Samen kunnen we alles” ( $t(61) = .06, p = .949, \text{Cohens } d = .02$ ), “Kikker is verliefd” ( $t(59) = -.32, p = .753, d = .08$ ), “Woeste Willem” ( $t(56) = 1.03, p = .307, d = .27$ ). De eerste onderzoeksvraag kan dus niet positief worden beantwoord. Interactief voorlezen heeft geen groter effect op het begrip van de voorgelezen verhalen dan passief voorlezen.

### Passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de prentenboeken

Om de hypothesen bij de tweede onderzoeksvraag te toetsen, voerden we covariantieanalyses uit. Voor de Passieve Woordenschat-

toetsen gebruikten we daarbij de scores op de voormeting van de Passieve Woordenschattoets van de TAK als co-variabele.

Bij de Passieve Woordenschattoets bij “Samen kunnen we alles” kon geen covariantieanalyse worden uitgevoerd, omdat niet voldaan werd aan de assumptie van homogene regressie. Er was sprake van een significant interactie-effect tussen factor en co-variabele ( $F(58) = 4.03, p = .049$ ). Dit interactie-effect werd voor een belangrijk deel veroorzaakt door vier allochtone leerlingen in de experimentele conditie, die een zeer lage score hadden op zowel de co-variabele als de afhankelijke variabele. Zonder deze leerlingen was het interactie-effect statistisch niet significant ( $F(54) = .93, p = .339$ ). We voerden vervolgens een covariantieanalyse uit zonder de vier leerlingen. Na controle voor verschillen in de algemene passieve woordenschat, bleken de scores van de leerlingen in de experimentele conditie gemiddeld 0.56 punten hoger te liggen dan de scores van de leerlingen in de controleconditie ( $M_{\text{exp}} = 8.37, M_{\text{contr}} = 7.81$ ). Het hoofdeffect van *conditie* was statistisch niet significant ( $F(55) = 1.09, p = .302, \eta^2 = .02$ ).

De gecorrigeerde groepsgemiddelden op de Passieve woordenschattoets bij “Kikker is verliefd” waren 8.47 in de experimentele conditie en 7.43 in de controleconditie. Na eliminatie van het effect van de co-variabele op de afhankelijke variabele, lagen de scores

van de kinderen in de experimentele conditie gemiddeld dus 1.04 punten hoger dan de scores van de kinderen in de controleconditie. Aangezien we eenzijdig toetsten, was het hoofdeffect van conditie - bij een significantieniveau van 5% - statistisch significant ( $F(57) = 3.95, p = .052, \eta^2 = .07$ ).

Na controle voor verschillen in de algemene passieve woordenschat, lag de gemiddelde score op de Passieve Woordenschattoets bij "Woeste Willem" in de experimentele conditie 0.96 punten hoger dan in de controleconditie ( $M_{\text{exp}} = 6.80, M_{\text{contr}} = 5.84$ ). Het hoofdeffect van conditie was statistisch niet significant ( $F(53) = 2.75, p = .103, \eta^2 = .05$ ).

Ook bij het toetsen van de hypothesen ten aanzien van de Naverteltaken gebruikten we de scores op de voormeting van de Passieve Woordenschattoets van de TAK als co-variabele. We kozen niet voor de Woordomschrijvingstaak van de TAK, omdat de omvang van de passieve woordenschat van kinderen naar onze mening een betere voorspeller is van het gebruik van nieuwe woorden tijdens het navertellen dan de vaardigheid om woorden te omschrijven.

Bij de Naverteltaak bij "Samen kunnen we alles" was sprake van een statistisch significant hoofdeffect van de factor conditie ( $F(59) = 23.30, p = .000, \eta^2 = .28$ ). Na controle voor verschillen in de algemene passieve woordenschat, lagen de scores van de kinderen in de experimentele conditie gemiddeld 2.87 punten hoger dan de scores van de kinderen in de controleconditie ( $M_{\text{exp}} = 5.82, M_{\text{contr}} = 2.95$ ).

Na eliminatie van het effect van de co-variabele op de afhankelijke variabele, was de gemiddelde score op de Naverteltaak bij "Kikker is verliefd" in de experimentele conditie 5.80 en in de controleconditie 2.98; een verschil van 2.82 punten ten gunste van de experimentele conditie. Het hoofdeffect van conditie was statistisch significant ( $F(57) = 11.92, p = .001, \eta^2 = .17$ ).

De gecorrigeerde groepsgemiddelden op de Naverteltaak bij "Woeste Willem" waren 6.66 in de experimentele conditie en 5.27 in de controleconditie. Wanneer gecontroleerd werd voor verschillen in de algemene passieve woordenschat, scoorden de kinderen in de

experimentele conditie gemiddeld dus 1.39 punten hoger dan de kinderen in de controleconditie. Het hoofdeffect van conditie was statistisch niet significant ( $F(54) = 2.34, p = .132, \eta^2 = .04$ ).

De descriptieve gegevens van de Samen gestelde Passieve Woordenschattoets worden in Tabel 4 vermeld. We voerden een covariantieanalyse uit met de scores op de nameting als afhankelijke variabele, de scores op de voormeting als co-variabele en de variabele *conditie* als factor. Na eliminatie van het effect van de voormeting op de nameting, lagen de scores van de kinderen in de experimentele conditie gemiddeld 3.73 punten hoger dan de scores van de kinderen in de controleconditie ( $M_{\text{exp}} = 21.01, M_{\text{contr}} = 17.28$ ). Het hoofdeffect van *conditie* was statistisch significant ( $F(54) = 24.34, p = .000, \eta^2 = .31$ ).

De tweede onderzoeksvraag kan gedeeltelijk positief worden beantwoord. Hoewel niet voor alle toetsen significante effecten werden gevonden, heeft interactief voorlezen in de meeste gevallen wel een positiever effect op de passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de voorgelezen prentenboeken dan passief voorlezen.

#### *Algemene passieve en actieve woordenschat*

Ook de descriptieve gegevens van de Passieve Woordenschattoets en de Woordomschrijvingstaak van de TAK worden in Tabel 4 weergegeven. Voor beide toetsen voerden we een covariantieanalyse uit. De gecorrigeerde groepsgemiddelden op de nameting van de Passieve Woordenschattoets waren 60.21 in de experimentele conditie en 60.25 in de controleconditie. Het verschil was statistisch niet significant ( $F(57) = .00, p = .989, \eta^2 = 0$ ). Op de nameting van de Woordomschrijvingstaak scoorden de kinderen in de experimentele conditie, na controle voor de scores op de voormeting, gemiddeld 0.91 punten hoger dan de kinderen in de controleconditie ( $M_{\text{exp}} = 16.47, M_{\text{contr}} = 15.56$ ). Ook hier was het hoofdeffect van *conditie* statistisch niet significant ( $F(57) = .97, p = .328, \eta^2 = .02$ ). Het antwoord op de derde onderzoeksvraag luidt dus dat het programma "Interactief Taalonderwijs in groep 2" geen positiever effect

Tabel 4

Descriptieve gegevens van de toetsen bij de voor- en nameting voor de experimentele en de controleconditie

	Experimentele conditie			Controleconditie		
	N	M	SD	N	M	SD
Samengestelde Passieve Woordenschattoets						
Voormeting	29	12.31	4.89	33	14.06	4.06
Nameting	26	20.27	4.57	33	17.52	5.32
Passieve Woordenschattoets TAK						
Voormeting	29	48.86	17.67	34	53.09	11.72
Nameting	26	59.08	18.04	35	59.91	14.10
Woordomschrijvingstaak TAK						
Voormeting	29	11.59	5.83	34	14.74	4.39
Nameting	26	15.23	5.81	35	16.11	4.70

op de algemene passieve en actieve woordenschat heeft dan het reguliere programma.

## 5 Discussie

### 5.1 Conclusies

Het doel van dit onderzoek was om na te gaan of interactief voorlezen in groep 2 een groter effect heeft op verhaalbegrip en woordenschat van kinderen dan passief voorlezen. Daarbij gingen we ervan uit dat leerkrachten in groep 1 en 2 van het basisonderwijs over het algemeen een vrij passieve voorleesstijl hanteren. Dit bleek inderdaad het geval te zijn. De voorleesstijl van de leerkrachten in de experimentele conditie was aanzienlijk interactiever dan de voorleesstijl van de leerkrachten in de controleconditie. De leerkrachten van de experimentele groep gaven veel vaker blijk van vaardigheden waarmee de actieve betrokkenheid van kinderen wordt gestimuleerd dan de leerkrachten van de controlegroep. In de experimentele conditie vonden dan ook aanzienlijk meer interacties plaats tijdens het voorlezen dan in de controleconditie. In beide condities had een groot deel van de interacties betrekking op *aspecten van verhaalbegrip*. Interacties met betrekking tot *woorden uit het verhaal* kwamen alleen in de experimentele conditie veel voor. Bovengenoemde interacties hebben een beschouwend karakter en komen overeen met de interacties die volgens Dickinson en Smith (1994) het grootste effect op verhaalbegrip en woordenschat van kinderen heb-

ben. Het betreft interacties die kinderen stimuleren om te reflecteren op de verhaallijn en op de taal die in het verhaal wordt gebruikt.

Interactief voorlezen had in dit onderzoek geen groter effect op het verhaalbegrip van kinderen dan passief voorlezen. Deze bevinding is niet in overeenstemming met het onderzoek van Morrow (1984), waarin wel een effect werd gevonden van interactief voorlezen aan de hele groep op verhaalbegrip. Een mogelijke verklaring voor de kleine verschillen tussen de experimentele conditie en de controleconditie in ons onderzoek, is dat we bij de Verhaalbegriptoetsen niet hebben kunnen controleren voor de beginsituatie van de leerlingen. Het grotere aantal achterstandsleerlingen in de experimentele conditie heeft er waarschijnlijk toe bijgedragen dat de effecten van interactief voorlezen niet zo groot waren als verwacht.

Wat betreft de passieve beheersing van nieuwe woorden uit de voorgelezen prentenboeken werd wel een effect gevonden ten gunste van de kinderen aan wie interactief was voorgelezen. Hoewel het verschil niet bij alle tussenmetingen statistisch significant was, hadden de kinderen in de experimentele conditie na afloop van het onderzoek wel aanzienlijk meer woorden uit de drie prentenboeken onthouden dan de kinderen in de controleconditie. Er was sprake van een zeer groot effect (uitgaande van de volgende vuistregels:  $\eta^2 = .01$  is klein,  $\eta^2 = .06$  is middelmatig en  $\eta^2 = .14$  is groot (Cohen, 1988)). Dit resultaat is in overeenstemming met eer-

dere onderzoeken, die aantonen dat herhaald interactief voorlezen met aandacht voor de betekenis van nieuwe woorden een groter effect heeft op de passieve beheersing van deze woorden dan herhaald passief voorlezen (Elley, 1989; Penno et al., 2002; Sénéchal et al., 1995; Wasik & Bond, 2001).

Verder had interactief voorlezen een groter effect op de actieve beheersing van nieuwe woorden uit de voorgelezen prentenboeken dan passief voorlezen. De kinderen aan wie interactief was voorgelezen, gebruikten bij het navertellen van de verhalen meer nieuwe woorden uit de prentenboeken dan de kinderen aan wie passief was voorgelezen. Er was sprake van grote tot zeer grote effecten. Alleen bij “Woeste Willem” was het positieve effect ten gunste van de experimentele conditie kleiner en statistisch niet significant. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat dit een moeilijker boek betrof. In dit boek was sprake van een raamvertelling met daarin flashbacks over het vroegere leven van Woeste Willem als zeerover. Mogelijk was dit boek door de complexe structuur van het verhaal moeilijker na te vertellen en was het effect van de experimentele conditie op het gebruik van nieuwe woorden daardoor kleiner. De resultaten zijn in overeenstemming met eerdere onderzoeken, waaruit blijkt dat herhaald interactief voorlezen met aandacht voor de betekenis van nieuwe woorden een groter effect heeft op de actieve beheersing van deze woorden dan herhaald passief voorlezen (Penno et al., 2002; Sénéchal et al., 1995; Wasik & Bond, 2001).

Het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2”, ten slotte, had geen groter effect op de algemene passieve en actieve woordenschat van kinderen dan het reguliere programma. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van effecten op dit terrein is dat gestandaardiseerde toetsen niet gevoelig genoeg zijn om na een periode van slechts 20 weken een significante vooruitgang te vinden.

## 5.2 Beperkingen

We kunnen een aantal kritische opmerkingen plaatsen bij het onderzoek. Een eerste opmerking betreft het aantal leerkrachten en leerlingen dat bij het onderzoek betrokken was. Vanwege het kleine aantal leerkrachten

in de beide condities kon bij de analyse van de voorleessessies geen statistische toetsing plaatsvinden. Hierdoor kunnen we geen generaliserende uitspraken doen over de voorleesstijlen van leerkrachten. Ook het aantal leerlingen in het onderzoek was vrij beperkt. Het feit dat er ondanks de kleine aantallen toch significante effecten van interactief voorlezen op woordenschat zijn gevonden, maakt het waarschijnlijk dat bij grotere aantallen leerlingen meer significante effecten gevonden zullen worden.

Zoals ook naar voren kwam bij de conclusies, is tijdens de voormeting geen toets afgenomen waarmee de vaardigheden van leerlingen op het gebied van verhaalbegrip konden worden vastgesteld. Als gevolg daarvan kon niet worden gecontroleerd voor het verhaalbegrip van kinderen bij aanvang van het onderzoek. Misschien waren er wel effecten van interactief voorlezen op het begrip van de voorgelezen verhalen gevonden als we hadden kunnen controleren voor de beginsituatie van de leerlingen.

Een andere beperking betreft de opzet van het onderzoek. De effecten van interactief voorlezen werden onderzocht binnen het kader van een evaluatiestudie van het programma “Interactief Taalonderwijs in groep 2”. Hierdoor zijn sommige effecten wellicht gedeeltelijk toe te schrijven aan de invloed van dit programma. De tussenmetingen vonden plaats aan het begin van de prentenboekcyclus, op het moment dat de experimentele groepen nog (vrijwel) geen andere activiteiten rondom de woorden in het prentenboek hadden uitgevoerd. De gevonden effecten bij de tussenmetingen kunnen dus worden toegeschreven aan het interactief voorlezen. Wat betreft het effect op de passieve beheersing van nieuwe woorden uit de prentenboeken bij de nameting, kunnen we dit echter niet met zekerheid stellen. De overige activiteiten in het programma kunnen mede hebben bijgedragen aan het gevonden effect.

Tot slot kunnen we een kanttekening plaatsen bij de interventie in het onderzoek. De leerkrachten in de experimentele conditie kregen de opdracht om tijdens het voorlezen aandacht te besteden aan de betekenis van nieuwe woorden en om het verhaalbegrip van de kinderen te bevorderen. Ze kregen aanwij-

zingen hoe ze dit moesten doen, maar de instructie was niet gestandaardiseerd. Hoewel alle leerkrachten de belangrijkste kenmerken van het interactief voorlezen in de praktijk realiseerden, verschilden hun stijlen onderling. Hierdoor is het niet duidelijk aan welke specifieke strategieën van de leerkrachten de effecten van de experimentele conditie kunnen worden toegeschreven.

### **5.3 Verder onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk**

Bovenstaande beperkingen zouden in volgend onderzoek kunnen worden voorkomen. Om de verschillen tussen de voorleesstijlen van de leerkrachten te reduceren, kunnen vaste procedures worden ontwikkeld die leerkrachten tijdens het voorlezen moeten volgen. Voor elk prentenboek zou kunnen worden vastgelegd op welke wijze de betekenis van elk nieuw woord moet worden behandeld, en welke vragen en opmerkingen leerkrachten moeten stellen om het verhaalbegrip van de kinderen te bevorderen.

Ten slotte bestaat de mogelijkheid dat de verschillen tussen de experimentele conditie en de controleconditie op de prentenboekspecifieke toetsen groter waren geweest als deze toetsen niet na de tweede, maar na de eerste voorleessessie met elk prentenboek waren afgenomen. Uit onderzoek blijkt immers dat herhaald voorlezen op zich ook al leidt tot een vergroting van het verhaalbegrip en de passieve en actieve woordenschat van kinderen (Eller et al., 1988; Elley, 1989; Morrow, 1988; Penno et al., 2002; Robbins & Ehri, 1994). Het is interessant om in vervolgonderzoek na te gaan of dit inderdaad het geval is.

Hoewel de hier besproken studie enkele beperkingen kent en vervolgonderzoek noodzakelijk is, zijn er al wel voorzichtig enkele aanbevelingen te doen voor de onderwijspraktijk. Interactief voorlezen blijkt een bijdrage te kunnen leveren aan de woordenschatuitbreiding van kinderen in groep 2. Indien de leerkracht kinderen actief betreft bij het voorlezen en samen met hen de betekenissen van nieuwe woorden uit het prentenboek bespreekt, kan dit een positieve invloed hebben op de passieve en actieve beheersing van deze woorden bij de kinderen.

De leerlingen begrijpen de betekenis van de nieuwe woorden beter en gaan de woorden ook vaker zelf gebruiken. Bovendien blijkt uit het onderzoek dat leerkrachten zich deze nieuwe manier van voorlezen in relatief korte tijd eigen kunnen maken.

## **Literatuur**

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van., & Leijssen, A. van. (2004). Beginnende geletterdheid in groep 2 van de basisschool. *Pedagogische Studiën*, 81, 228-247.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Blok, H. (1997). Voorlezen op school aan jonge kinderen: een review. *Pedagogische Studiën*, 74, 233-248.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corvers, J. (2002). *Een onderzoek naar interactief voorlezen in groep 2*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Croon, K. de., Coenen, M., & Ploeg-Feenstra, M. van der. (2001). *Ik & Ko: taalonderwijs in meertalige kleutergroepen*. Tilburg: Zwijsen.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Droop, M., Peters, S., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2004). *Effecten van interactief taalonderwijs in groep 2*. Manuscript in voorbereiding.
- Eller, R. G., Pappas, C. C., & Brown, E. (1988). The lexical development of kindergartners: learning from written context. *Journal of Reading Behavior*, 20, 5-24.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.

- Elsäcker, W. van., & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74, 117-129.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling: werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, M. van., & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw: prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, M. van., & Tomesen, M. (2003). *Werken aan taalbewustzijn: prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49, 552-560.
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-288.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 213-231.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Robbins, C., & Ehri, L. E. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: University Press.
- Schubert, I., & Schubert, D. (1999). *Woeste Willem*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schubert, I., & Schubert, D. (2001). *Samen kunnen we alles*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Stoep, J., & Verhoeven, L. (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven: Garant.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume II* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture-book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Veenman, S. A. M. (1976). *Verbale interactie analyse: deelrapport 11: observatieschema's*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit.
- Velthuis, M. (2000). *Kikker is verliefd*. Amsterdam: Leopold.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (Eds.). (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1999/2000). Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. *Spiegel*, 17/18, 9-29.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen: diagnostische toets voor de mondelinge taalvaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4*. Arnhem: Citogroep.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating



language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Zijlmans, W. C. M. (1991). *Strategieën in schoolklasinteractie: een waarnemingsinstrument geëvalueerd*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Manuscript aanvaard: 30 april 2004

## Auteurs

**J. Corvers** is junior-onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands.

**C. Aarnoutse** is hoogleraar Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is tevens directeur van het Expertisecentrum Nederlands.

**S. Peters** is projectleider bij het Expertisecentrum Nederlands.

*Correspondentieadres:* J. Corvers, Expertisecentrum Nederlands, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, e-mail: j.corvers@ped.kun.nl

## Abstract

### Interactive storybook reading in kindergarten

The effects of interactive storybook reading in kindergarten on story comprehension and vocabulary acquisition of 5-year-olds were investigated. Three teachers and 29 children participated in the treatment group of interactive book reading. The control group, where stories were read in the traditional manner, included three teachers and 35 children. In both groups, three picture storybooks were repeatedly read to the children. After the second reading of each book, story comprehension and vocabulary knowledge were measured. There were no significant differences between the groups on story comprehension, but there were on vocabulary acquisition. The children in the interactive reading condition scored significantly better on most measures for receptive and productive word knowledge than the children in the passive reading condition. These children also remembered more words out of the three storybooks after the intervention had finished. The interactive reading condition did not have a greater effect on children's general receptive and productive vocabularies.