

W. van Elsäcker en L. Verhoeven

Samenvatting

Onderzocht wordt in hoeverre het voorlezen in groepen van 5 kleuters in vergelijking met klassikaal voorlezen leidt tot meer interactie en tot een groter begrip en een betere retentie van het verhaal. Aan het onderzoek deden 19 Nederlandse, 31 Turkse en Marokkaanse en 22 kinderen uit ex-koloniën mee. Deze kinderen kregen een verhaal voorgelezen in twee condities: klassikaal en in groepen van 5 kleuters. Na elk verhaal is een effectmeting gedaan die bestond uit het individueel navertellen en het bevragen van de kinderen na het voorlezen. De resultaten laten zien dat kleuters in kleine groepen meer met elkaar in interactie zijn, hetgeen leidt tot meer begrip en retentie. De gevonden effecten verschillen niet bij allochtone en autochtone kinderen. In de slotparagraaf worden de resultaten van het onderzoek van commentaar voorzien en worden enkele aanbevelingen gegeven met betrekking tot de onderwijspraktijk.

1 Inleiding

Het belang van voorlezen, zowel thuis als op school, wordt algemeen onderkend. Een aantal vaak gehanteerde doelstellingen is:

- uitbreiden van de kennis van de wereld;
- bevorderen van de cognitieve ontwikkeling;
- kennis maken met waarden en normen;
- gevoelens, gedachten en plezier delen die een boek oproepen;
- vergroten van de betrokkenheid en motivatie bij bepaalde onderwerpen.

Uit onderzoek komt naar voren dat de manier waarop kinderen in aanraking komen met (prenten)boeken en andere vormen van geschreven taal van grote invloed is op de verwerving van geletterdheid (Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven, 1994). Vooral de kwaliteit van de interactie die tijdens het voorlezen

plaatsvindt tussen kind en volwassene, blijkt een belangrijke voorspellende factor te zijn voor de leesontwikkeling op de basisschool. Voorlezen heeft zowel een gunstige invloed op de taalontwikkeling als op beginnende geletterdheid en leren lezen (vgl. Teale, 1984; Snow et al., 1991; Bus, Van IJzendoorn, Pellegrini & Terpstra, 1994).

Door middel van voorlezen maken kinderen in feite kennis met geschreven taal. Geschreven taal wijkt in veel opzichten af van gesproken taal. Bepaalde woorden en uitdrukkingen worden bijvoorbeeld in gesproken taal vaak vermeden. Ook passieve zinnen komen in spreektaal minder voor. Hiernaast ontbreekt bij een voorleesverhaal de context die er bij oog-in-oog interacties wel is. De schrijver communiceert immers gescheiden in ruimte en tijd met de lezer of toehoorder. Door deze verschillen hebben jonge kinderen in het begin veel hulp nodig om voorleesverhalen te kunnen begrijpen. Tijdens het voorlezen verschaffen opvoeders deze hulp doorgaans door onbewust diverse strategieën toe te passen die het begrip bevorderen. De interactie rondom het verhaal blijkt dus van groot belang voor het leren begrijpen en onthouden van het verhaal. Interactief voorlezen vormt als het ware een brug tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik. In de interactie worden tevens de communicatieve vaardigheden geoefend, wat ook weer een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van de schriftelijke vaardigheden; mondelinge en schriftelijke vaardigheden hangen immers nauw samen. Vragen als *'Hoe weet je dat?'* en *'Heb jij dat ook wel eens gedaan?'* verhogen niet alleen de betrokkenheid en motivatie van de kinderen maar zijn ook belangrijk voor het leren lezen. Op deze wijze leren kinderen actief met teksten bezig te zijn (Cazden, 1982). Een gevolg hiervan is dat kinderen onder invloed van interactief voorlezen niet alleen hun receptieve vaardigheid in tekstbegrip maar ook hun productieve tekstvaardigheid vergroten. Dit

blijkt onder meer uit een toenemende competentie in het navertellen van een voorgelezen verhaal (Bus, 1990; Notari, O'Connor & Vadasy, 1993).

Kinderen maken in de voorschoolse periode al kennis met diverse aspecten van geletterdheid. In de meeste gezinnen komen wel schriftelijke materialen voor. Wat de kinderen hiervan leren, hangt echter nauw samen met de manier waarop deze materialen in sociale interacties worden gebruikt. Veel onderzoek leidde tot de conclusie dat de ontwikkeling van de geletterdheid positief beïnvloed wordt door zowel de kwantiteit als de kwaliteit van het voorlezen (Ninio, 1980; Teale, 1981; Heath, 1982; Teale & Sulzby, 1987). Teale (1980) kwam op basis van een inventarisatie van eerder onderzoek tot een viertal factoren die de ontwikkeling van de geletterdheid bevorderen: de aanwezigheid van kinderboeken en kindertijdschriften, de leesfrequentie in het gezin, de toegankelijkheid van schrijfmateriaal en de wijze waarop ouders de spontane lees- en schrijfpogingen van het kind ondersteunen. Wells (1985) benadrukte dat met name de waarde die thuis aan geletterdheid wordt gehecht en de stappen die ouders ondernemen om het kind bij zijn/haar ontdekkingen te steunen, cruciaal zijn. Ook een tolerante, waarderende sfeer blijkt van groot belang.

Volwassenen blijken vaak onbewust diverse strategieën te hanteren om bij het voorlezen de taalontwikkeling van het kind te stimuleren, zoals het stellen van open vragen, het vragen om verduidelijking bij de uitingen van het kind en het voortdurend positief waarderen en uitbreiden van de uitingen van het kind. Deze 'scaffolding-strategieën' blijken naast de taalverwerving in het algemeen ook de verwerving van geletterdheid te stimuleren (Bruner, 1977; Snow, 1983). Verder blijkt de interactie tijdens het voorlezen flexibel en in de loop der tijd aan verandering onderhevig. Volwassenen passen hun interactieve stijl aan als de respons van hun kinderen verandert (Heath, 1982; Morrow, 1988; Teale & Sulzby, 1987). Ook in een cross-sectionele studie van Bus en Van IJendoorn (1988) met één-, drie- en vijfjarige kinderen bleek dat moeders hun interactieve stijl aanpassen. Naarmate de kinderen meer weten over geschreven taal en het verhaal dus beter begrijpen, wordt minder vaak ingegaan op de tekst en

op de illustraties en wordt meer aandacht besteed aan de meer formele aspecten van taal.

Naar het voorleesgedrag van allochtone moeders/ouders is nog vrij weinig onderzoek gedaan. Wel kan gesteld worden dat er bij allochtone gezinnen sprake is van grote onderlinge verschillen. Veertig procent van de Turkse en zeventig procent van de Marokkaanse moeders in Nederland is analfabeet (Pels, 1991). Alleen in gezinnen waar de moeder onderwijservaring heeft, lezen de moeders soms voor en tekenen of schrijven ze soms met hun kinderen. Pels stelt in haar onderzoek dat er van een leescultuur in de meeste Marokkaanse gezinnen geen sprake is. Wel is er een orale literaire cultuur. Deze sluit echter minder goed aan bij het Nederlandse onderwijssysteem. Kurvers en Lemmens (1992) vonden dat dit bij 'tweede-generatie moeders' geheel anders ligt. In verreweg de meeste van deze gezinnen zijn boeken aanwezig en leest de moeder regelmatig voor. Voorts vonden Leseman et al. (1995) dat de effecten van gezinsinteractie op de ontwikkeling van allochtone kinderen in belangrijke mate afhankelijk zijn van de gehanteerde thuistaal, de pedagogische denkbeelden en het cultureel-educatief kapitaal in de context van het gezin.

Samenvattend kunnen we stellen dat door middel van interactief voorlezen kennis en vaardigheden bij kinderen worden gestimuleerd die vooral voor het latere lezen en schrijven van belang zijn. De kwaliteit van de interactie tijdens het voorlezen blijkt daarbij een factor van betekenis. Met name binnen allochtone gezinnen blijkt sprake van een grote mate van variatie in voorleesgedrag. Een belangrijke vraag is nu op welke wijze in het kleuteronderwijs door middel van voorlezen optimaal op de taalontwikkeling van kinderen kan worden ingespeeld. De positie van allochtone kleuters die in hun thuissituatie met een andere taal worden geconfronteerd dan het Nederlands verdient daarbij speciale aandacht.

2 Voorlezen in het kleuteronderwijs

Het voorlezen neemt in het dagelijkse programma op de kleuterschool een belangrijke

plaats in. In de meeste groepen wordt tenminste één keer per dag voorgelezen. Bij een onderzoek onder 22 leerkrachten las 86 procent eens per dag voor en 16 procent zelfs twee maal per dag (Bus, 1990). Meestal werd voorgelezen aan de hele groep tegelijk. In slechts vier klassen werd wel eens in kleinere groepjes voorgelezen, maar dit gebeurde slechts incidenteel. Eén leerkracht gaf aan een enkele keer wel eens individueel voor te lezen.

De effecten van voorlezen op school zijn nog niet systematisch onderzocht, evenmin als de effecten van de voorleesstijl van de leerkracht. Er is echter weinig reden om aan te nemen dat de kwaliteit van de interactie op school een minder belangrijke rol zou spelen dan in de thuissituatie. Bus (1990) observeerde het voorleesgedrag van acht leerkrachten in de kleuterbouw. Hierbij bleek dat de leerkrachten globaal in twee groepen waren in te delen: leerkrachten die interactief voorlezen en leerkrachten die dat niet deden. Leerkrachten met een interactieve stijl deden veel meer moeite om de kinderen het verhaal te laten begrijpen. Dit gebeurde bijvoorbeeld door middel van uitnodigen en uitlokken, samenvatten en informeren. De leerkrachten met een niet-interactieve stijl stelden veel minder vragen en als de kinderen vragen stelden, werd hier vaak niet op gereageerd. Oorzaak-gevolg relaties, voorspellen, middel-doel relaties, etc. werden niet geoefend. De vragen die gesteld werden, hadden vaak betrekking op feiten of details en niet op grotere verbanden of op de plot van het verhaal. De meer complexe aspecten van het verhaal kwamen bij deze leerkrachten dus niet aan de orde. Bus constateerde dat het voorleesgedrag van de leerkrachten tamelijk stabiel was; er veranderde niet veel tijdens opeenvolgende leessessies. Het lijkt er dus op dat leerkrachten een bepaalde stijl van voorlezen hebben. Bus acht het niet uitgesloten dat een niet-interactieve manier van voorlezen met name nadelig is voor kinderen met een laag niveau, omdat de leerkracht niet ingaat op de problemen die zij met het begrijpen van de tekst hebben.

Een belangrijke vraag bij het voorlezen op school is de vraag welke groepsomvang het meest ideaal is. Ook hiernaar is tot nu toe nog maar weinig onderzoek verricht. Eén van de weinige onderzoeken naar de effecten van groepsomvang op de kwaliteit van de interacties

tijdens het voorlezen is gedaan door Morrow en Smith (1990). Zij observeerden 27 kinderen en leerkrachten in verschillende kleutergroepen in drie verschillende settings, namelijk tijdens:

- a. het voorlezen aan de hele groep (tenminste 15 kinderen),
- b. het voorlezen in groepjes van drie,
- c. het individueel voorlezen.

Na het voorlezen werd aan de kinderen een aantal vragen gesteld over het verhaal en daarna werd hun gevraagd het verhaal na te vertellen. De uitkomst was opmerkelijk. De kinderen die in groepjes van drie voorgelezen waren, waren de prestaties significant beter dan bij het klassikaal voorlezen en bij het individueel voorlezen. In de klassikale setting werd het laagst gescoord. Men zou kunnen verwachten dat de score bij het individueel voorlezen het hoogst zou zijn, maar dit was niet het geval. Deze uitkomst is in overeenstemming met de ideeën van Slavin (1995) dat coöperatief leren een belangrijke bron vormt voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

Deze uitkomsten hoeven niet per se te betekenen dat voorlezen aan grotere groepen geen zin zou hebben. Bepaalde instructie-strategieën bij het voorlezen aan de hele klas kunnen eveneens leiden tot een beter begrip van het verhaal (Morrow, 1984, 1985). Bovendien hoort ook de ontwikkeling van de vaardigheid om in grotere groepen kennis te verwerven een onderdeel van de opvoeding te zijn. Morrow en Smith (1990) pleiten er dan ook voor om kinderen regelmatig in wisselende settings voor te lezen, zowel klassikaal als in kleinere groepen.

Er is nog geen systematisch onderzoek gedaan naar het effect van het voorlezen aan allochtone kleuters. Both-de Vries en Bus (1992) stellen evenwel dat de gangbare aanpak van het voorlezen in klassen met allochtone kleuters niet toereikend is en dat gezocht moet worden naar andere mogelijkheden. Damhuis (1988) deed onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters. Zij komt tot de conclusie dat interactie tussen leerkracht en kleuters in kleine groepjes bevorderlijk is voor het leren van het Nederlands als tweede taal. Het onderzoek van Damhuis had geen betrekking op voorlezen maar op andere activiteiten. Het is

evenwel zeer waarschijnlijk dat interactief voorlezen aan kleine groepen allochtone kinderen zowel gunstig is voor de tweede-taalverwerving als voor de verwerving van geletterdheid.

Wanneer we de beschikbare literatuur samenvatten, kunnen we stellen dat voorlezen een positief effect heeft op de verwerving van geletterdheid en dat het effect groter is naarmate er meer interactie plaatsvindt tussen kind en volwassene. In het kleuteronderwijs in Nederland wordt over het algemeen klassikaal voorgelezen. Of dit op interactieve wijze gebeurt of niet, hangt af van de persoonlijke stijl van de leerkracht. Toch zijn niet alle manieren van voorlezen even effectief. Een belangrijke vraag is bijvoorbeeld welke setting de meeste garanties biedt tot interactie met de kinderen. Een andere vraag is of een bepaalde aanpak bij tweedetaalleerders hetzelfde effect heeft als bij eerstetaalleerders. Hiernaar is tot nu toe nog geen onderzoek verricht.

Het doel van het onderhavige onderzoek is inzicht te verkrijgen in het effect van de groeps grootte bij het voorlezen aan allochtone en autochtone kleuters in groep 2 van de basisschool. In dit onderzoek is gekozen voor een vergelijking van de klassikale setting met een setting in groepen van 5. In de experimentele conditie is om pragmatische redenen gekozen voor een groeps grootte van 5. Een kleinere groeps grootte lijkt in de huidige onderwijspraktijk moeilijk te realiseren. In het onderzoek is uitgegaan van de volgende hypothesen:

1. Interactief voorlezen aan groepen van 5 leidt zowel bij allochtone als bij autochtone kleuters tot meer interactie dan interactief voorlezen aan de hele groep.
2. Als wordt voorgelezen in groepjes van 5 begrijpen zowel allochtone als autochtone kinderen het verhaal beter en onthouden ze er meer van dan wanneer klassikaal wordt voorgelezen.

Op voorhand mag worden verwacht dat allochtone kinderen minder hoog zullen uitkomen op taken als tekstbegrip en navertellen. In het licht van genoemde hypothesen rijst echter de vraag in hoeverre de effecten van het lezen in kleine groepen voor allochtone en autochtone kleuters even groot zullen zijn. Enerzijds

lijkt het aannemelijk dat allochtone kinderen, gezien hun geringere vaardigheid in het Nederlands minder vaardig zullen zijn in de verbale interactie dan autochtone kinderen. Anderzijds zouden allochtone kleuters meer baat kunnen hebben van de interactie in kleine groepen vanwege het feit dat ze van huis uit minder ervaring hebben met interactief voorlezen. Uit eerder onderzoek blijkt dat interactie tijdens het voorlezen minder belangrijk wordt naarmate kinderen op dit punt meer ervaren zijn (vgl. Bus et al., 1994; Dickinson & Smith, 1994).

3 Opzet van het onderzoek

De kern van het onderzoek wordt gevormd door twee effectmetingen bij 72 kinderen in groep 2 van de basisschool; één meting na het klassikaal voorlezen van een verhaal en een tweede meting na het voorlezen van een verhaal in kleine groepjes. De effectmetingen bestonden uit het individueel navertellen en het bevragen van de leerlingen na het voorlezen; eerst vertelden de kinderen het verhaal na in hun eigen woorden en daarna beantwoordden ze een aantal begripsvragen naar aanleiding van het verhaal.

3.1 Proefpersonen

Aan het onderzoek namen vier scholen uit de regio Den Haag deel. Deze scholen waren van te voren twee aan twee gematcht op de volgende kenmerken:

- samenstelling van de schoolbevolking,
- sociaal-economische status van de ouders.

School 1 en 3 staan in Rijswijk, beide op een paar honderd meter van de gemeentegrens met Den Haag. Op deze scholen is 45 à 50 procent van de leerlingen allochtoon. Er zijn met name veel Surinaamse kinderen. De meeste allochtone leerlingen en ook een aantal autochtone zijn afkomstig uit de nabijgelegen Haagse Molenvijk. Op school 1 en 3 wordt geen O.E.T.-onderwijs gegeven. De kinderen komen uit gezinnen met een zeer verschillende achtergrond, zowel uit middle-class milieus als uit de lagere sociaal-economische klassen.

School 2 en 4 liggen in de binnenstad van Den Haag, respectievelijk in de wijk Transvaal en in de Schilderswijk. Beide scholen hebben

Tabel 1

De verdeling van de verschillende etnische groepen over de vier scholen

Etn. groep	School 1	School 2	School 3	School 4	Totalen
Turks	1	11	2	11	25
Marokkaans	1	3	0	2	6
Ex-koloniën	7	5	8	2	22
Nederlands	10	0	9	0	19
Totalen:	19	19	19	15	72

99 à 100 procent allochtone (voornamelijk Turkse) leerlingen. De ouders van deze kinderen behoren over het algemeen tot de lagere sociaal-economische klasse. Op beide scholen wordt zowel O.E.T.-Turks als O.E.T.-Arabisch gegeven.

Van de vier geselecteerde proefscholen namen in eerste instantie 80 kinderen uit groep 2 deel aan het onderzoek. Alleen kinderen die minstens een jaar kleuteronderwijs op dezelfde school hadden gevolgd, kwamen in aanmerking. De leeftijd van de kinderen varieerde van 5 tot 6,5 jaar. Zittendblijvers namen niet deel aan het onderzoek. De scores van de kinderen die bij de tweede meting niet aanwezig waren, werden bij de statistische analyses buiten beschouwing gelaten. Uiteindelijk bleven er 72 proefpersonen over; 28 meisjes en 44 jongens, gelijkelijk verdeeld over de vier scholen en over etnische groepen. De verdeling van de verschillende etnische groepen over de vier scholen is af te lezen in Tabel 1.

3.2 Instrumenten

Veel zorg werd besteed aan het selecteren van twee geschikte prentenboekverhalen. Uiteindelijk viel de keus op twee verhalen uit de prentenboeken van het kleuterprogramma 'Schatkist' (Zwijssen, Tilburg):

- Verhaal A: Het Pannekoekemantje (door Frank Herzen)
- Verhaal B: Een politie-auto voor Boy (door Paul van Loon)

Vooraf was geverifieerd of deze verhalen op de proefscholen in het verleden al eens aan de kinderen waren voorgelezen. Dit bleek niet het geval.

Verhaal A:

In het eerste verhaal bakt een oud vrouwtje voor een klein meisje een pannekoekemante-

tje. Dat mannetje wil echter niet opgegeten worden en gaat er vandoor. Hij komt een bakker, een houthakker en een wolf tegen die hem allemaal achtervolgen, samen met het meisje. Een vos biedt aan hem naar de overkant van de rivier te brengen maar halverwege eet hij het pannekoekemantje op, hoewel hij had beweerd geen pannekoekemantjes te lusten.

Verhaal B:

Het tweede verhaal gaat over het jongetje Boy dat met zijn vader in de stad loopt, een mooie politieauto in een etalage ziet en dan met zijn vader het warenhuis binnen gaat om de auto te kopen. Tijdens het spelen op de speelgoedafdeling komt Boy op de roltrap terecht en gaat naar beneden. Hij ziet z'n vader nergens meer en gaat stil in een hoekje zitten huilen. Uiteindelijk brengt een vriendelijke juffrouw hem terug naar zijn vader die op de speelgoedafdeling met treintjes zit te spelen en Boy niet eens gemist heeft.

Het was de bedoeling om tijdens het voorlezen in de klassikale setting en in de kleine groep in gelijke mate gelegenheid te bieden tot interactie. Daartoe werden bij beide verhalen van te voren 9 standaardvragen geformuleerd die in beide condities op vaste plaatsen in de tekst gesteld werden. Daarbij ging het om informatieve open vragen over de setting en het verloop van het verhaal. Daarnaast werd in beide condities gereageerd op initiatief van de kinderen.

Het programma 'Schatkist' biedt bij elk voorleesverhaal tevens vier losse platen met hierop dezelfde illustraties als in de prentenboeken. Deze platen werden bij het navertellen aan de kinderen voorgelegd, bij wijze van geheugensteun.

Ten behoeve van het onderzoek zijn verder twee scoreformulieren (voor verhaal A en verhaal B) ontwikkeld om de kwaliteit van het na-

vertellen te kunnen beoordelen. Beide scoreformulieren bestaan uit 20 items die zijn geconstrueerd op basis van een propositionele analyse van de beide verhalen (vgl. Heesters & Verhoeven, 1991). De eerste 16 items vormen een inventarisatie van de belangrijkste centrale betekenisinhouden. In de items 17 t/m 20 gaat het om de relaties tussen de betekenisinhouden. Aan de hand van deze items wordt beoordeeld of het kind er in slaagt om relaties uit te drukken als: middel-doel, oorzaak-gevolg, probleem-oplossing, veronderstelling-conclusie. De maximum score op deze naverteltoek was 20. Bij een random steekproef van 10 kinderen is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met twee beoordelaars voor beide teksten vastgesteld. Deze bleek hoog (respectievelijk .94 en .97).

Daarnaast zijn voor elk van beide verhalen vragenformulieren ontwikkeld om na te kunnen gaan in hoeverre de kinderen in staat zijn het verhaal te begrijpen. De vragenformulieren bestaan beide uit 16 items met vragen naar aanleiding van de belangrijkste constituerende elementen uit het verhaal (setting, plot, ontknoping). In totaal konden op deze taak 32 punten behaald worden (2, 1 of 0 punten per item). Ook voor deze taken is bij een steekproef van 10 kinderen op vergelijkbare wijze als bij de naverteltaken de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald. Deze kwam in beide gevallen uit op .93.

3.3 Procedure

Bij het klassikaal voorlezen is uitgegaan van de volgende condities:

1. Aan het begin van de ochtend wordt de onderzoeker door de groepsleerkracht aan de kinderen voorgesteld. De leerkracht legt de leerlingen uit wat deze 'juf' komt doen.
2. Na het afwerken van de 'ochtendrituelen', zoals het invullen van de presentielijst e.d., wordt het verhaal door de onderzoeker geïntroduceerd en voorgelezen. De kinderen zitten tijdens het voorlezen in de kring. Op vaste momenten worden standaardvragen gesteld om interactie over het verhaal tot stand te brengen. Na elke pagina loopt de onderzoeker de kring rond om de illustraties te tonen. De gehele voorleessessie wordt op cassetteband opgenomen.
3. De kinderen hervatten het normale pro-

gramma van die dag. Na een half uur begint het toetsen van de leerlingen. De kinderen worden hiertoe in willekeurige volgorde één voor één meegenomen naar een aparte ruimte.

4. De vier platen die bij het voorgelezen verhaal horen, worden voor het kind neergelegd met de volgende instructie:

'Ik heb jullie vanmorgen een verhaaltje voorgelezen, hè? Weet je dat nog? Weet je wat we nu gaan doen? Nu doen we net of ik het verhaaltje nog nooit gehoord heb. Jij mag het mij vertellen. Dit zijn de platen van het verhaal. Daar mag je naar kijken bij het vertellen. Dat is gemakkelijk als je het verhaal niet meer zo goed weet. Vertel maar alles wat je nog weet van het verhaal.'

Het navertellen wordt op cassetteband opgenomen. Als er niets (meer) gezegd wordt door het kind, wordt het navertellen gestimuleerd met 'Dat was goed! Weet je nog meer?'

5. Aansluitend aan het navertellen worden de 16 vragen van het vragenformulier gesteld. De instructie hierbij luidt als volgt:

'Dat heb je goed gedaan! Nu doen we de plaatjes weg. En dan heb ik nog een paar vragen over het verhaal. Die weet je vast ook well'

De gegeven antwoorden worden letterlijk op het vragenformulier genoteerd. Als een kind het antwoord niet weet, wordt dit op ongedwongen wijze door de onderzoeker gegeven:

- Wat wilde Boy graag hebben?
- (het kind zegt niets of geeft een verkeerd antwoord)
- Hij wilde graag een politie-auto, hè?

Het bevragen heeft meer het karakter van een ongedwongen conversatie dan van een ondervraging, om te vermijden dat de kinderen zich onzeker gaan voelen.

Bij het voorlezen in kleine groepjes is uitgegaan van de volgende condities:

1. Vijf kinderen worden meegenomen naar een aparte ruimte. De samenstelling van de groepjes is heterogeen; met zoveel mogelijk kinderen uit verschillende etnische groepen bij elkaar. Hier wordt het verhaal voorgelezen. Op vaste momenten worden de van tevoren opgestelde vragen gesteld. Het voor-

Tabel 2

Opzet van experimenteel onderzoek naar effecten van klassikaal en groepsgewijs voorlezen

Metingen in tijdsvolgorde	Betrokken school	Volgorde verhalen	Wijze van voorlezen
dag 1 - meting 1	school 1	verhaal A	klassikaal
dag 2 - meting 1	school 2	verhaal A	klassikaal
dag 3 - meting 1	school 3	verhaal B	klassikaal
dag 4 - meting 1	school 4	verhaal B	klassikaal
dag 5 - meting 2	school 1	verhaal B	in groepjes
dag 6 - meting 2	school 2	verhaal B	in groepjes
dag 7 - meting 2	school 3	verhaal A	in groepjes
dag 8 - meting 2	school 4	verhaal A	in groepjes

lezen wordt op cassetteband opgenomen. De kinderen zitten om de onderzoeker heen en kunnen tijdens het voorlezen de illustraties zien.

2. De kinderen gaan terug naar de klas en hervatten het normale programma van die dag.
3. Het verhaal wordt voorgelezen aan het volgende groepje van vijf.
4. De eerste vijf kinderen worden na elkaar getoetst en daarna volgen de kinderen van het tweede groepje. Dit gebeurt in dezelfde volgorde en op dezelfde manier als bij het klassikaal voorlezen.
5. Het verhaal wordt achtereenvolgens voorgelezen aan het derde en het vierde groepje.
6. De kinderen van groepje 3 en 4 worden na elkaar getoetst.

Alle voorleessessies werden gedaan door één en dezelfde persoon met ervaring met onderwijs aan kleuters. Om de interactie binnen de sessies achteraf te kunnen bepalen werden alle sessies met behulp van een cassetterecorder opgenomen. Tussen de twee voorleessessies per school was steeds een periode van twee weken aangehouden. De kinderen begonnen steeds met de klassikale voorleessessie. Twee weken nadien volgde de sessies in kleine groepjes. Deze vaste volgorde was gekozen, omdat de klassikale voorleessessie nauw aansluit bij de gangbare voorleespraktijk in het kleuteronderwijs en er dus minimale transfer naar de tweede sessie mag worden verwacht.

Om een effect van verschil in moeilijkheidsgraad van de twee voorleesverhalen zoveel mogelijk uit te bannen werden de twee verhalen in gelijke mate aan de twee onderzoekscondities toebedeeld. Op school 1 en school 2 werd begonnen met verhaal A in de eerste sessie en

vervolgd met verhaal B in de tweede sessie, terwijl de volgorde van verhalen bij school 3 en school 4 juist andersom was. Tabel 2 geeft het onderzoeksdesign schematisch weer.

Om de afnamecondities binnen de onderscheiden voorleessessies zoveel mogelijk te standaardiseren werden de volgende maatregelen genomen:

- Alle voorleessessies en metingen werden verricht door de onderzoeker, die zelf acht jaar in het basisonderwijs werkzaam is geweest.
- Alle metingen vonden plaats binnen het tijdsbestek van een maand. De tweede meting op een school volgde steeds veertien dagen na de eerste meting, op dezelfde dag van de week.
- De tijd tussen het voorlezen en het toetsen werd per kind zoveel mogelijk constant gehouden. Dat wil zeggen dat de kinderen de tweede keer in dezelfde volgorde bevraagd werden en dat kinderen die bij de eerste meting vrij snel na het voorlezen aan de beurt waren, dit de tweede keer zoveel mogelijk ook weer waren.

3.4 Verwerking van de gegevens

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zijn de cassettebanden met de verhalen en de bijbehorende interacties aan een nadere analyse onderworpen. Per school zijn alle uitingen van kinderen die betrekking hadden op het verhaal opgeteld en ondergebracht in de categorie 'relevante uitingen'. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (twee beoordelaars) bleek hoog (.98). Opmerkingen van kinderen die niets met het verhaal te maken hadden, vielen onder de 'niet-relevante uitingen'. Niet meegeteld werden:

- opmerkingen en vragen van de onderzoeker,
- opmerkingen als: *Juf! Ja! Nee! Ik weet het! Hier!* e.d. van de kinderen.

Vervolgens is met het oog op de tweede onderzoeksvraag nagegaan in hoeverre de scores op tekstbegrip en navertellen van de kinderen in de twee voorleescondities significant verschillen. Daaraan voorafgaand is om de interne consistentie van de items op de gehanteerde taken te controleren per taak Cronbachs Alpha berekend. Eveneens ter controle is bepaald in hoeverre de volgorde van de twee verhalen een differentieel effect had op de resultaten van de kinderen op de maten voor tekstbegrip en navertellen.

Met behulp van variantie-analyse (within-subjects design) is nagegaan in hoeverre het effect van het voorlezen in kleine groepjes significant was en of dit effect voor verschillende deelpopulaties van kinderen vergelijkbaar was. Daartoe werden de kinderen onderverdeeld in drie herkomstgroepen die nagenoeg gelijklijk over de twee voorleescondities zijn verdeeld:

1. autochtone Nederlandse kinderen (19);
2. kinderen uit ex-koloniale groepen (22);
3. Turkse en Marokkaanse kinderen (31).

4 Resultaten

4.1 Interactie tijdens het voorlezen

Voorlezen aan de hele klas lokte weinig spontane reacties uit. Kinderen begrepen heel goed dat het geen zin had om in een grote groep spontaan te reageren; als iedereen tegelijk iets uitroept, is er niemand meer te verstaan. Dit betekende dus dat er beurten gegeven moesten worden, waardoor veel van de spontaniteit verloren ging en waardoor ook lang niet alle kinderen aan bod konden komen. In de klassikale setting bleef er een duidelijke rolverdeling tussen de leerkracht (in dit geval de onderzoeker) die de vragen stelde en de kinderen die antwoord gaven. In deze setting kwam het niet één keer voor dat de kinderen met elkaar of met de leerkracht in discussie gingen.

In de 16 voorleessessies in kleine groepjes bleken kinderen over het algemeen actief te reageren tijdens het voorlezen. De verteller van het verhaal werd daarbij gezien als een gesprekspartner met wie de loop van het verhaal

kan worden bediscussieerd. Ter illustratie volgen hier twee fragmenten van discussies die tijdens het voorlezen in kleine groepen ontstonden:

Fragment 1: Discussie 'Hoe vang je een pannekoekemannetje'

- Hendrik: Maar dan moet je hem ook maar wat bloed geven met een mes!
- Onderzoeker: Waarom?
- Hendrik: Dan kan die niet meer opstaan.
- Onderzoeker: Oh, jij wilt hem gelijk doodsteken?
- Hendrik: Ja.
- Aron (hoofdschuddend): Nee, maar hij heb geen bloed!

Fragment 2: Discussie 'Hoe gemeen is een vos'

- Onderzoeker: Vinden jullie de vos lief of gemeen?
- In koor: Gemeen!
- Onderzoeker: Waarom dan?
- Hans: Want als hij, als hij pannekoekje, eh, panne ... jongetje opeet!
- Ritchy: In het echt zijn ze lief.
- Onderzoeker: De vossen?
- Ritchy: Ja!
- Kimberly: Echt niet!
- Ritchy: Echt wel!
- Onderzoeker: De vos zei: Ik lust helemaal geen pannekoekemannetjes!
- Hans: Nee, hij lust alleen maar kindertjes.
- Onderzoeker: Kindertjes?
- Kimberly: Echt niet. Hij lust alleen maar konijntjes en vogeltjes.

Om een beter zicht te krijgen op de wijze van interactie tijdens de twee onderscheiden voorleescondities zijn de interacties tijdens het voorlezen aan een nadere analyse onderworpen. De resultaten van deze kwantitatieve analyse van de interactie tijdens de beide voorleescondities zijn af te lezen in Tabel 3.

De verschillen tussen de klassikale setting en de setting in kleine groepjes zijn opmerkelijk. Gemiddeld zijn er in de klassikale situatie per verhaal 27 relevante uitingen gedaan. Gemiddeld per leerling komt dit neer op nagenoeg één uiting per kind. In de setting met groepjes van 5 bedroeg het aantal uitingen gemiddeld 49, hetgeen neerkomt op ongeveer 10 uitingen

Tabel 3

Aantal relevante en niet-relevante uitingen van kinderen tijdens het klassikaal voorlezen en het voorlezen in groepjes van 5

	klassikaal		groepje 1		groepje 2		groepje 3		groepje 4	
	relevant	niet relevant	relevant	niet relevant	relevant	niet relevant	relevant	niet relevant	relevant	niet relevant
School 1	32	0	46	3	45	2	28	3	36	2
School 2	24	0	36	0	45	9	26	1	74	9
School 3	30	0	59	2	75	0	36	0	72	4
School 4	23	0	29	2	52	0	67	6	60	4

per individueel kind. Deze resultaten kunnen worden opgevat als een eenduidige ondersteuning van de eerste onderzoekshypothese: Interactief voorlezen aan groepen van 5 leidt zowel bij allochtone als bij autochtone kleuters tot beduidend meer interactie dan interactief voorlezen aan de hele groep. Tabel 3 laat eveneens zien dat de interactiepatronen binnen de klassikale voorleesconditie op de vier scholen nauwelijks verschillen. Zowel binnen klassen met gemengde etnische groepen (school 1 en 3) als binnen klassen met overwegend allochtone kinderen (school 2 en 4) blijkt sprake van een overduidelijk effect van groeps-groote op de mate van interactie tijdens het voorlezen.

4.2 Retentie en begrip van het verhaal

Om de interne consistentie van de items op de taken voor het meten van de vaardigheid in tekstbegrip en navertellen naar aanleiding van de twee voorleesverhalen te meten is Cronbachs Alpha berekend. De waarde van Alpha kwam voor de tekstbegriptaak bij verhaal A uit op .81, voor de tekstbegriptaak bij verhaal B op .80. Voor de naverteltaken bij de beide verhalen kwam de numerieke waarde van Alpha uit op respectievelijk .76 en .79. In alle gevallen kan de interne consistentie van de geconstrueerde taken redelijk worden genoemd.

Verder is met behulp van variantie-analyse vastgesteld in hoeverre de volgorde van aan-

bieding van de twee voorleesverhalen een effect had op de scores van kinderen op beide typen taken. Dit bleek niet het geval. Eveneens is nagegaan of de volgorde van de twee verhalen een effect had op het niveau van zowel de Tekstbegriptaak als de Naverteltaak. Variantie-analyse wees uit dat dit niet het geval was. Dit houdt dus in dat er geen significante verschillen waren in moeilijkheidsgraad van de bij de twee verhalen behorende vragenformulieren en naverteltaken.

Tabel 4 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties op de onderdelen Tekstbegrip en Navertellen van kinderen aan wie klassikaal, dan wel in kleine groepjes is voorgelezen.

In Tabel 4 valt af te lezen dat er beduidend hoger gescoord wordt na het voorlezen in groepjes van 5. Het hoofdeffect 'Wijze van voorlezen' is significant ($F(70,1)=42.74$, $p<.001$). Hypothese 2 is hiermee dus bevestigd: Als wordt voorgelezen in groepjes van 5 begrijpen kinderen het verhaal beter en onthouden ze er meer van dan wanneer klassikaal wordt voorgelezen. De interactie tussen 'Wijze van voorlezen' en 'Taak' was niet significant, hetgeen erop duidt dat het effect van de wijze van voorlezen voor beide taken even groot is.

Om een mogelijk differentieel effect te kunnen vaststellen in effecten voor allochtone en autochtone kleuters zijn enkele aanvullende

Tabel 4

Gemiddelde scores en standaarddeviaties op de taken Tekstbegrip en Navertellen na klassikaal voorlezen en voorlezen in groepjes van 5

	Tekstbegrip (klassikaal)	Tekstbegrip (groepjes van 5)	Navertellen (klassikaal)	Navertellen (groepjes v. 5)
Gemiddelde scores:	14.63	17.13	6.5	9.1
Standaarddeviaties:	6.82	6.46	3.7	3.5

Tabel 5

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de drie herkomstgroepen op de Tekstbegripstaak en de navertel-taak na klassikaal voorlezen en na voorlezen in groepjes van 5

	Tekstbegrip klassikaal	Tekstbegrip groepjes v. 5	Navertellen klassikaal	Navertellen groepjes v. 5
Nederlandse kinderen	18.90 (5.8)	22.05 (6.0)	8.42 (4.2)	10.74 (4.1)
Kinderen uit (ex-)koloniën	15.77 (6.0)	17.73 (4.9)	6.36 (3.4)	9.05 (2.9)
Mar./Turkse kinderen	11.19 (6.4)	13.68 (5.7)	5.48 (3.2)	8.07 (3.1)

analyses verricht. Tabel 5 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties op de tekstbegrip-taak van de kinderen uit de drie onderscheiden deelpopulaties.

Multivariate variantie-analyse laat zien dat de onderscheiden hoofdeffecten 'Groep' ($F(69,2) = 12.81, p < .001$) en 'Wijze van voorlezen' ($F(69,1) = 39.89, p < .001$) beide significant zijn en dat de interactie tussen beide factoren dat niet is. We kunnen dus concluderen dat er sprake is van substantiële verschillen in scores tussen de drie groepen: Nederlandse kinderen scores het hoogst, gevolgd door kinderen van (ex-)koloniën en Turkse/Marokkaanse kinderen. Verder blijkt sprake van een positief effect van het voorlezen in kleine groepjes dat voor de drie onderscheiden groepen vergelijkbaar is.

Bij het vragen beantwoorden en ook bij het navertellen bleek dat vooral de Turkse en Marokkaanse kleuters, die ten tijde van het onderzoek toch al minstens een jaar op de Nederlandse school zaten, nog erg weinig woorden tot hun beschikking hadden. Ze begonnen enthousiast te vertellen maar stuiten steeds op moeilijkheden bij het zoeken naar woorden. Ondanks deze problemen bleken alle kinderen wel de clou van beide verhalen begrepen te hebben, hoe weinig ze er soms ook van konden navertellen. Een belangrijk deel van de verklaring van de verschillen tussen de etnische groepen moet dus zeker gezocht worden in het feit dat veel allochtone kleuters het Nederlands nog slechts zeer gebrekkig beheersen.

Gegeven het feit dat in de beide uitgevoerde variantie-analyses de interactie tussen herkomst en aanpak niet significant is mogen we concluderen dat de verschillende herkomstgroepen in dezelfde mate profiteren van het interactief voorlezen in kleine groepen. Dit betekent dat allochtone kinderen evenzeer profiteren van het voorlezen in kleine groepjes als

autochtone kinderen. Hypothese 2 is hiermee dus bevestigd: Het positieve effect van het voorlezen in groepen van 5 ten opzichte van klassikaal voorlezen is voor allochtone en autochtone kleuters even groot.

5 Conclusies en aanbevelingen

Het uitgevoerde onderzoek laat zien dat kinderen bij het voorlezen van een verhaal in kleine groepen in vergelijking met klassikaal voorlezen meer met elkaar in interactie zijn en een verhaal beter begrijpen en onthouden. Waar in de klassikale situatie het aantal interacties per kind gemiddeld ongeveer 1 bedroeg, was dit in de kleine groepen per kind gemiddeld 10. Het lijkt aannemelijk dat het groter aantal interacties ertoe leidt dat kinderen in kleine groepen meer actief betrokken zijn bij het verwerken van het verhaal, hetgeen kan worden afgeleid uit de hogere scores voor tekstbegrip en navertellen.

Een belangrijke conclusie is verder dat het effect van het voorlezen in kleine groepjes bij allochtone kinderen even sterk is als bij autochtone kinderen. Tussen de onderscheiden deelpopulaties in het onderzoek bleek sprake van aanzienlijke verschillen in scores op zowel het onderdeel Tekstbegrip als het onderdeel Navertellen: autochtone kleuters scoorden hoger dan hun leeftijdgenoten uit ex-koloniën die op hun beurt weer hoger scoorden dan kleuters van Turkse en Marokkaanse herkomst. Alle groepen bleken echter in dezelfde mate te profiteren van het voorlezen in kleine groepen. Als zodanig kan het interactief voorlezen in kleine groepen ook als belangrijke werkvorm binnen het onderwijs Nederlands als tweede taal worden gezien. Omdat er in kleine groepjes meer gelegenheid is voor interactie en discussie zullen moeilijkheden en onduidelijkhe-

den met betrekking tot het verhaal in een kleine groep eerder opgelost worden dan in een klas-sikale setting. Het belang van het werken met allochtone kleuters in kleine groepen is eerder benadrukt door Damhuis (1988).

Een kwestie die nader onderzoek nood-zaakt, betreft de optimale groeps-grootte bij in-teractief voorlezen. Morrow en Smith (1990) suggereerden in hun onderzoek naar het effect van groeps-grootte dat het naar alle waarschijn-lijkheid niet veel uitmaakt of er aan groepjes van 3, van 5 of van 7 wordt voorgelezen. De in-druk die tijdens dit onderzoek is ontstaan, is echter dat een groepje van 5 of 6 het maximum is. Als er meer kinderen deelnemen, kunnen ze niet allemaal gelijktijdig in het boek meekij-ken. Tevens wordt de afstand tot de leerkracht een stuk groter voor de kinderen die aan de bui-tenkant zitten. Dit zou wel eens een negatief ef-fect kunnen hebben op de betrokkenheid en de concentratie en als gevolg daarvan ook op de interactie. Nader onderzoek hiernaar zou wen-selijk zijn.

De indruk bestaat dat er op de basisschool nog te weinig bekend is over de vele positieve effecten van interactief voorlezen. Dat voorle-zen een positief effect heeft op de taalontwik-keling in het algemeen is bekend, maar dat de interactie tijdens het voorlezen dit effect ver-groot en dat er meer interactie plaatsvindt in kleine groepjes, is veel minder bekend. Van be-lang daarbij is de constatering binnen het on-derhavige onderzoek dat een ontspannen sfeer en een goede concentratie bij kinderen belang-rijke randvoorwaarden vormen voor het suc-cesvol verloop van de interactie tijdens het voorlezen in kleine groepjes. Een en ander stelt hoge eisen aan de professionalisering van de leerkracht op dit terrein.

De positieve waardering van het voorlezen in kleine groepjes is geen pleidooi om het klas-sikaal voorlezen af te schaffen. De verschil-lende vormen van voorlezen hebben elk hun eigen intrinsieke waarde. Wel wordt gepleit voor een meer gedifferentieerde aanpak van het voorlezen, met verschillende soorten prenten-boeken, waarbij afwisselend in kleine groepjes en klassikaal wordt voorgelezen en waarbij be-paalde boeken meerdere malen worden her-haald. Zo komen kinderen aan wie thuis weinig (in het Nederlands) is voorgelezen beter aan hun trekken. Een betere (na)scholing van leer-

krachten op het terrein van de verschillende vormen van voorlezen is gewenst. Het ultieme doel van scholing zou moeten zijn dat leer-krachten leren te reflecteren op hun eigen voorleesgedrag, zodat zij geleidelijk in staat worden hun onderwijsstrategieën te optimali-seren (vgl. Gaffney & Anderson, 1991).

Literatuur

- Both-de Vries, A.C., & Bus, A.G. (1992). De verhalen-man: Een vertelproject met video. *Jeugd in School en Wereld*, 77, 12-15.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and lan-guage development. In H.R. Schaffer (Ed.), *Stu-dies in mother-child interaction* (pp. 21-37). Lon-don: Academic Press.
- Bus, A.G., & IJzendoorn, M.H. van (1988). Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Develop-ment*, 59, 1262-1272.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10, 157-174.
- Bus, A.G. (1990). Van voorlezen naar lezen. *Moer*, 7, 320-327.
- Cazden, C.B. (1982). Contexts for literacy: In the mind and in the classroom. *Journal of Reading Behavior*, 14, 413-427.
- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalverwerving in kleu-tergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. SCO-rapport nr. 164, Am-sterdam: S.C.O.
- Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term ef-fects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 104-123.
- Gaffney, J.S., & Anderson, R.C. (1991). *Two-tiered scaffolding: Congruent processes of teaching and learning*. Technical Report, 523. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heesters, K., & Verhoeven, L. (1991). Ontwikkeling van tekstvaardigheid in het Nederlands als eer-ste en tweede taal. *Tijdschrift voor Taalbeheer-sing*, 13 (3), 169-184.

- Kurvers, J., & Lemmens, G. (1992). *Leergeld van een generatie. Tweede generatie Marokkaanse en Turkse moeders over taalstimulering van kleuters*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Leseman, P., Sijlsing, F., Jap-A-Joe, S., & Şahin, S. (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën*, 72, 186-205.
- Morrow, L.M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure & traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-288.
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: Strategies for improving children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
- Morrow, L.M. (1988). Young children's responses to one-to-one 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, 213-230.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Notari, A., O'Connor, R., & Vadasy, P. (1993). *Ladders to literacy: an activity book (draft version)*. Seattle: Washington Research Institute.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C.E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Boston: Harvard University Press.
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 727-758). New York: Longman.
- Teale, W.H. (1980). *Early reading: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W.H. (1981). Parent's reading to their children: What we know and need to know. *Language Arts*, 58, 902-911.
- Teale, W. (1984). Reading to young children: Its significance in the process of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 110-121). Exeter, NH: Heinemann.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1987). Literacy Acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook readings. In D.A. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 111-130). New York: Pergamon Press.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp. 229-255). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Manuscript aanvaard 28-12-1996

Auteurs

W. van Elsäcker is momenteel uitvoerder van een onderzoeksproject naar de ontwikkeling van leesvaardigheid in relatie met leesmotivatie dat wordt uitgevoerd binnen de vakgroep Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

L. Verhoeven is hoogleraar Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Instituut voor Orthopedagogiek, KUN, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen.

Abstract

Children in Kindergarten learn more from interactive storybook reading in small groups

W. van Elsäcker & L. Verhoeven. *Pedagogische Studiën*, 1997, 74, 117-129.

Storybook reading in Kindergarten turns out to play a significant role in children's early literacy development. The responsivity of teachers plays an important role in helping children to gain insight into the functions and structure of both oral and written language. Scaffolding can be seen as a crucial concept associated with teacher assistance in children's language and literacy learning. In the present study the effect of group setting on interactive storybook reading was explored in multilingual kindergarten classes. The children in these classes heard stories read in two settings: traditional class vs small groups. The results made clear that children in small groups learn more from storybook reading than the children in the traditional class setting. The children in the small groups showed much more interaction than the children in the whole-class setting. Moreover, on free recall and oral comprehension tests children who heard stories in the small-group setting performed better than children who heard stories in the whole-class setting. The effect was equally strong for native Dutch and immigrant children.