

L. Verhoeven en A. van der Leij

### Samenvatting

Recente peilingsonderzoeken geven aan dat een aanzienlijk aantal kinderen op het eind van de basisvorming als 'functioneel ongeletterd' kan worden aangemerkt. Deze kinderen blijken grote moeite te hebben met lees- en schrijftaken die in het leven van alledag een rol van betekenis spelen. Men zou dus kunnen concluderen dat de basisschool er blijkbaar niet in slaagt leerlingen naar een adequaat niveau van geletterdheid te brengen.

In deze bijdrage worden de ontstaansgronden van functionele ongeletterdheid nader verkend. Na een beknopte inleidende oriëntatie op het probleem komt allereerst het definiëren van 'functionele (on)geletterdheid' aan bod. Vervolgens wordt ingegaan op de eindtermen die in de basisvorming ten aanzien van geletterdheid worden gesteld en de leerfasen die kinderen doorlopen om die eindtermen te halen. Daarna wordt ingegaan op de verschijningsvormen van lees- en schrijfproblemen. Ten slotte worden de artikelen in dit nummer kort ingeleid.

### Inleiding

Geletterdheid kan als belangrijke voorwaarde worden gezien voor een succesvolle integratie in de samenleving. Terwijl het onderwijs lange tijd gericht is geweest op een laag niveau van geletterdheid voor velen en een hoog niveau voor een elite, wordt in de loop van deze eeuw een hoog niveau van geletterdheid bij de massa verondersteld (vgl. Levine, 1986). Daarbij wordt ervan uitgegaan dat het goed kunnen lezen en schrijven de mobiliteit van mensen op de arbeidsmarkt vergroot en hun de mogelijkheid biedt tot een vlotte communicatie met de overheid.

Bij een onlangs door het Instituut voor Toetsontwikkeling gehouden taalpeiling op het

eind van het basisonderwijs is geprobeerd op basis van een expliciet criterium een profiel van de (schriftelijke) taalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen (Zwarts, 1990). Voor technisch lezen wordt van een voldoende mate van beheersing gesproken. Bij begrijpend en studerend lezen is dit echter niet het geval. Het niveau van begrijpend lezen bleek voldoende voor beschouwende teksten, maar onvoldoende voor zowel rapporterende als argumenterende teksten. Verder bleken kinderen in redelijke mate met informatiemiddelen te kunnen omgaan, maar problemen te hebben met het hanteren van naslagwerken. Er bleken geen problemen te zijn met de deelvaardigheden stijl, spelling en grammaticaliteit, maar wel met interpunctie, woordbenoemen en zinsontleden. Voor schrijfvaardigheid was geen expliciet criterium gevormd. De proportie leerlingen dat op de afgenomen schrijftaken effectief communiceert bleek echter uitgesproken laag.

Bovenstaande uitkomsten wijzen erop dat de effectiviteit van het onderwijs in schriftelijke vaardigheden te wensen overlaat. De vraag dringt zich op hoe het onderwijs zodanig kan worden verbeterd dat nagenoeg alle leerlingen tot een aanvaardbaar niveau van geletterdheid worden gebracht. Het formuleren van een antwoord op deze vraag begint met het definiëren van een minimum eindniveau van geletterdheid waarover leerlingen in hun verdere schoolloopbaan en in hun maatschappelijk functioneren moeten beschikken. Nog maar enkele jaren terug werd dit niveau primair gedefinieerd in termen van technische vaardigheden. Zo stelde de ARBO in 1984 dat kinderen op het eind van het basisonderwijs tenminste op AVI-niveau 9 moesten kunnen lezen. In meer recente discussies wordt aangegeven dat de basisschool kinderen tot een niveau van *functionele geletterdheid* moet brengen.

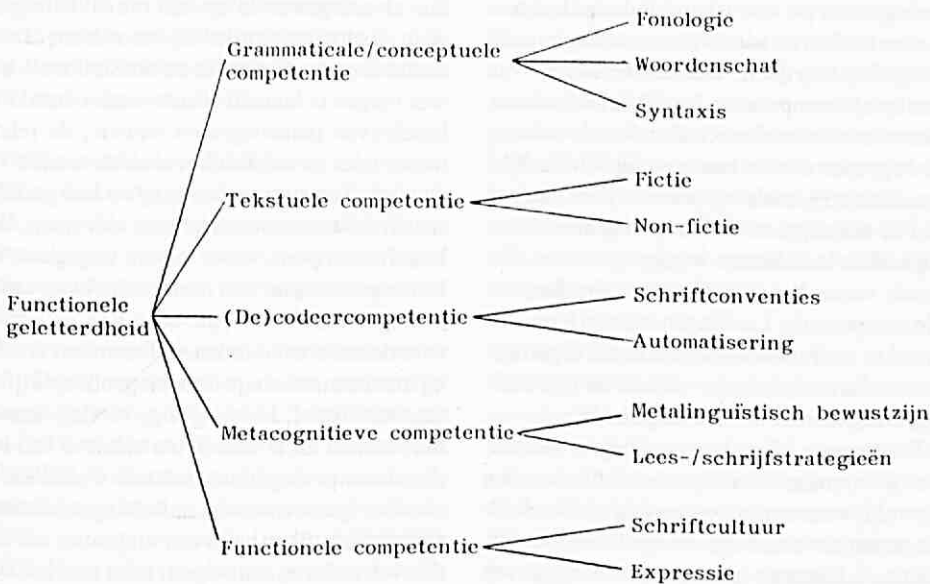
# 1 Definitie van functionele geletterdheid

In algemene termen valt het begrip 'geletterdheid' (als equivalent van de Engelse term 'literacy') te definiëren als het vermogen tot lezen en schrijven. De toevoeging van de term 'functioneel' krijgt, onder meer dankzij sterke impulsen van de UNESCO, in de jaren 50 gestalte. Onder *functionele geletterdheid* worden die kennis en vaardigheden begrepen die personen in staat stellen handelend op te treden in al die activiteiten waarbinnen geletterdheid als norm wordt verondersteld (Gray, 1956). Daarmee worden lees- en schrijfvaardigheden gedefinieerd in relatie tot domeinen als informatieoverdracht in vervolgonderwijs, bedrijfscommunicatie en communicatie met de overheid.

Met het oog op het onderwijs rijst de vraag hoe functionele taalvaardigheden zich laten vertalen in concrete taaldoelen. Zijn die taaldoelen eenmaal bepaald dan kan naar didactische wegen worden gezocht voor het bereiken van die doelen. Recente pogingen om taalvaardigheid vanuit een functioneel perspectief te definiëren kunnen ons wellicht verder helpen (vergelijk Bachman, 1988; Verhoeven, 1992; Verhoeven & De Jong, 1992). Daarbij wordt (mondelijke) communicatieve competentie gedefinieerd in termen van vier typen deelcom-

petenties. Ten eerste grammaticale competentie. Hieronder worden begrepen: fonologische vaardigheden, woordenschat en syntactische vaardigheden. Ten tweede tekstuele competentie waaronder kennis en vaardigheden worden begrepen die samenhangen met de opbouw van gesproken en geschreven teksten. Begrippen als cohesie (samenhang in vorm) en coherentie (samenhang in betekenis) treden daarbij op de voorgrond. Tekstcohesie wordt primair gerealiseerd door het gebruik van voornaamwoorden en voegwoorden. Tekstcoherentie komt vooral tot stand dankzij een logische opbouw van de tekst. Ten derde strategische competentie waarmee het metacognitieve vermogen wordt bedoeld om met behulp van verbale en nonverbale strategieën eenmaal gestelde communicatieve doelen te bereiken. Ten slotte sociolinguïstische competentie waarbij het gaat om kennis van socio-cultureel bepaalde regels van taalgebruik in specifieke contexten.

Zoals aangegeven is dit model primair voor mondelinge taal uitgewerkt. Het model kan echter ook de leidraad vormen voor het definiëren van de schriftelijke pendant ervan die we met functionele geletterdheid zouden kunnen aanduiden. In dat geval dient wel een extra component te worden toegevoegd: de vaardigheid in het coderen (van spraak naar schrift) en decoderen (van schrift naar spraak) van infor-



Figuur 1 Operationalisering van functionele geletterdheid

matie. Leren lezen en spellen veronderstelt dat kinderen zich bewust worden van de klankstructuur van woorden en via fonologische representaties van woorden geleidelijk aan visuele woordrepresentaties leren vormen die min of meer automatisch verwerkt kunnen worden (Perfetti, 1985).

Figuur 1 geeft een model weer waarin alle relevante deelaspecten van het construct functionele geletterdheid zijn verdisconteerd (vergelijk Verhoeven, 1992).

Dit model veronderstelt dat de basale aspecten van (mondelinge) taalcompetentie binnen de definitie van functionele geletterdheid vallen. Tekstuele competentie (het hanteren van zowel fictie als non-fictie) vormt een aparte component. De derde component, (de)codeercompetentie behoeft nauwelijks enige toelichting. Het inzicht in het alfabetisch principe vormt de hoeksteen van het construct functionele geletterdheid. Daarbij staat voorop dat kinderen leren dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen en dat grafemen daar de representanten van vormen. Bij metacognitieve competentie treden het metalinguïstisch bewustzijn en lees- en schrijfstrategieën op de voorgrond. In feite gaat het hierbij om mentale processen van een hogere orde die het lees- en schrijfproces reguleren. Een belangrijke planningsstrategie is de selectie van informatie. Voorbeeld van een uitvoeringsstrategie vormt het skimmend lezen en als voorbeeld van een evaluatiestrategie geldt revisie bij schrijven. Het eerste aspect van functionele competentie betreft schriftcultuur. Hieronder worden de sociaal-culturele conventies begrepen die we hanteren bij schriftelijke communicatie, zoals bij het schrijven van een brief of een rapport. Ook het omgaan met naslagwerken kan daartoe worden gerekend. Expressie vormt het tweede aspect van functionele competentie. Leerlingen moeten leren hoe bepaalde taalfuncties (bijvoorbeeld argumenteren, informeren) en gevoelens in (geschreven) tekst kunnen worden uitgedrukt.

De precieze inhoud van het begrip functionele geletterdheid kan uiteraard pas worden ingevuld, wanneer is vastgesteld welke deelcompetenties vereist zijn om specifieke schriftfuncties te kunnen realiseren. Het hier gegeven model geeft in ieder geval aanknopingspunten voor het uitstippelen van een didactische route

in het lees- en schrijfonderwijs op de basisschool. Belangrijk is te constateren dat structurele aspecten (grammatica, tekst, orthografie) en functionele aspecten (sociaal-culturele regels, strategieën) van geschreven taal in het model samengaan. Beide soorten aspecten dienen daarom ook in het onderwijs aandacht te krijgen.

## 2 Eindtermen functionele geletterdheid

In het kader van de basisvorming in geletterdheid is van belang vast te stellen welke eindtermen voor het vak Nederlands zijn geformuleerd. Daarbij valt onderscheid te maken tussen de domeinen mondeling taalgebruik, lezen en schrijven, informatievaardigheden en taalbeschouwing. Wat het *mondeling taalgebruik* betreft legt de basisvorming de nadruk op het kunnen deelnemen aan dialogen en polylogen met het doel informatie uit te wisselen, een eigen mening weer te geven, of een voor hen aanvaardbaar resultaat te bereiken. Daaraan worden nog specifieke vaardigheden toegevoegd voor luisteren (instructies, radio-televisieprogramma's) en spreken (publiekgerichte monoloog). Wat betreft *lezen* wordt als algemeen niveau verondersteld dat leerlingen kritisch teksten kunnen lezen die aansluiten bij hun ervaringswereld en hun ontwikkelingsniveau. Daarnaast worden zij verondersteld naar aanleiding van fictionele en nonfictionele teksten vragen te kunnen beantwoorden inzake de beschreven personages en situatie, de relatie tussen tekst en werkelijkheid en de waarde van de tekst. Ten slotte moeten zij op hen gerichte schriftelijke instructies kunnen uitvoeren. Wat betreft *schrijven* wordt ervan uitgegaan dat leerlingen in staat zijn door middel van aantekeningen hun kennis, gevoelens en gedachten te verkennen en te ordenen. Daarnaast zouden zij in staat moeten zijn uiteenlopende schrijfp opdrachten (brief, beschrijving, verslag, formulier) correct uit te voeren ten behoeve van hun directe omgeving (thuis, school) of officiële instanties (gemeentehuis, inlichtingenbureaus). Ook zouden zij op basis van suggesties en reacties van anderen een (eigen) tekst moeten kunnen herschrijven. Met betrekking tot *informatievaardigheden* wordt de nadruk gelegd op

adequate lees- en luisterstrategieën, op de toegang tot informatiebronnen (media, bibliotheken, gegevensbestanden) en op het gebruik van tekstverwerkingsapparatuur. Voor wat het laatste taaldomein, *taalbeschouwing*, betreft worden genoemd de kennis en toepassing van spellingsregels, inzicht in communicatieve situaties en de rol van media daarin, kennis en inzicht inzake taalvariatie, reflectie op schrijfprocessen en inzicht in de structuur van teksten (verwijswoorden, verbindingswoorden, (in)directe rede, alinea's), uitgaande van uiteenlopende tekstsoorten (strip, gedicht, reclame-tekst, enzovoort).

### 3 Stadia in de ontwikkeling van functionele geletterdheid

In de ontwikkeling van kinderen naar functionele geletterdheid is een aantal stadia te onderkennen. Chall (1983) geeft aan dat vanuit uiteenlopende disciplines als psychologie, taalwetenschap, neurologie en onderwijskunde aannemelijk te maken valt dat kinderen min of meer vergelijkbare ontwikkelingsstadia doorlopen. Zij wordt daarin onder meer gesteund door onderzoekers als Frith (1985) en Adams (1990) op het terrein van het leren lezen en Kress (1982) en Bereiter en Scardamalia (1987) op het terrein van het leren schrijven. Op basis van de literatuur kunnen we de volgende globale ontwikkelingsstadia in de richting van functionele geletterdheid onderscheiden (zie Verhoeven, 1992).

#### 1 Oriënterend lezen en schrijven

Tijdens de kleuterperiode zien we een belangrijke ontwikkeling van de grammaticale en tekstuele vaardigheden van kinderen optreden. Drie aspecten treden op de voorgrond: communicatieve vaardigheden, de omvang van de woordenschat en het inzicht in verhaalstructuren. Tegelijkertijd treden in het taalverwerkingsproces twee belangrijke verschuivingen op. Ten eerste leren kinderen niet alleen taal te gebruiken in interactieve situaties waarbij de context gegeven is, maar ook in situaties waarbij die context ontbreekt (Karmiloff-Smith, 1985). Dit is bijvoorbeeld het geval bij het vertellen van een verhaal. Ten tweede leren kleuters spontaan stil te staan bij vormaspecten van

taal. Geleidelijk ontwikkelen zij een metalingüistisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel functies als structuur van taal expliciet wordt gemaakt.

In een ondersteunende omgeving waarin kinderen op een betekenisvolle wijze met schrift in aanraking komen, kunnen zij de functies van geschreven taal en een aantal schriftconventies leren kennen. Onderzoek laat zien dat het gezamenlijk met meer ervaren lezers doornemen van prentenboeken de belangstelling voor geschreven taal opwekt (Teale & Sulzby, 1986; Verhoeven & Mommers, 1989). Het lees- en schrijfgedrag van kinderen is echter nog oriënterend te noemen. Vaak bootst het kind lees- of schrijfgedrag na. Meestal leert het de eigen naam en een aantal andere bekende woorden kennen. Ook worden vaak letters van het alfabet gekend en onderscheiden in woorden. Een aantal kinderen komt zelfs zo ver dat het min of meer spontaan zelfstandig woorden leert synthetiseren.

#### 2 Aanvankelijk lezen en schrijven

De ervaring leert dat veel kinderen grote moeite hebben het inzicht in de alfabetische structuur van ons schriftsysteem te leren doorzien. Voor deze kinderen wordt, meestal beginnend in groep 3, in een gestructureerd curriculum stap-voor-stap het inzicht in het alfabetisch principe bijgebracht. Zo ontwikkelt het kind een fonemisch bewustzijn en leert het via de relatie tussen letters en klanken woorden lezen en spellen. Vervolgens leren zij grafonologische processen efficiënter te laten verlopen, zodat geschreven woorden sneller kunnen worden herkend. Naarmate woorden sneller worden herkend komt in het werkgeheugen meer capaciteit beschikbaar voor het verwerken van zinnen en het integreren van tekstuele informatie (vergelijk Perfetti, 1985).

#### 3 Efficiënt lezen en schrijven

Nadat kinderen de schriftelijke code in zijn grondvorm hebben leren hanteren, gaan zij in sterkere mate de persoonlijke mogelijkheden van schriftelijk taalgebruik ervaren. Doordat zij de eerder geleerde (de)codevaardigheden in een steeds hoger tempo leren toepassen, kan het kind met toenemend gemak eenvoudige teksten lezen en schrijven. Op het eind van dit stadium kunnen kinderen ongeveer 3000 woor-

den lezen en begrijpen (in gesproken taal hebben zij dan een woordenschat van zo'n 9000 woorden). Het kind leert geleidelijk aan enkele basisproblemen van schriftelijk taalgebruik te overwinnen. Dankzij een toenemend concentratie- en invoelingsvermogen van kinderen leren zij geschreven teksten te hanteren zonder de aanwezigheid van een onmiddellijk reagerende partner. Ook leren kinderen geleidelijk de specifieke vormaspecten van geschreven taal kennen. Zo leren zij hoe de formele samenhang van zinnen in teksten (cohesie) wordt verwoord. Daarnaast leren zij reeksen conventies voor spellen en interpunctie begrijpen en zelf toepassen.

#### **4 Studerend lezen en schrijven**

Onder invloed van het veelvuldig deelnemen aan schriftelijke taalgebruikssituaties en een reflectie op die situaties in het onderwijs, ondergaan het lees- en schrijfproces enkele kwalitatieve veranderingen. Wat betreft het leesproces geldt dat woordherkenningsprocessen steeds meer een automatisch verloop krijgen. Dit is een gevolg van het feit dat kinderen de relaties tussen grafemen, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien. Kinderen kunnen op het eind van dit stadium ongeveer evenveel woorden lezen en begrijpen als dat ze in gesproken taal kennen. Dankzij de min of meer automatische woordherkenning kan de aandacht van kinderen bij het lezen bijna volledig gericht worden op het begrijpen en formuleren van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en zinsverbanden. Op basis van reeds verworven kennis van taal en van de wereld leren zij gebruik te maken van aanwijzingen betreffende de woordvolgorde en de betekeniscombinaties van woordgroepen binnen en tussen zinnen. Doordat de genoemde kennisbronnen steeds verder ontwikkeld raken leren kinderen met een minimaal aantal tekstkenmerken teksten te lezen en te schrijven.

Het oogmerk van de schriftelijke vaardigheden worden steeds meer gericht op de verwerking van nieuwe kennis en het ervaren van nieuwe gevoelens. Zij gaan lezen om informatie te verzamelen, om een mening te peilen, om aanwijzingen te ontvangen, of voor eigen genoegen. Daarnaast richt het schrijven zich op het verkennen en ordenen van gevoelens en gedachten. Bij het schrijven wordt steeds meer

uitgegaan van een planningsfase waarin een schrijfplan wordt gecreëerd.

#### **5 Kritisch lezen en schrijven**

Geleidelijk aan leren kinderen in hun schriftelijk taalgebruik vanuit een kritische houding verschillende standpunten in te nemen. Wat het lezen betreft gaat het kind putten uit een breed aanbod aan lectuur en literatuur. De aandacht richt zich op zowel fictie als nonfictie, met een toenemende graad van abstractie. Ook slagen kinderen erin zelfstandig uiteenlopende leesstrategieën toe te passen. Zo worden teksten geleidelijk – al naar gelang het leesdoel – oriënterend, globaal, dan wel gedetailleerd – gelezen. Lastige teksten worden in dit stadium door kinderen zelfs beter begrepen in geschreven vorm dan in gesproken vorm.

Ook het schrijfproces ondergaat enkele veranderingen. Geleidelijk aan wordt dit proces cyclisch van aard. Dit houdt in dat er in het schrijfproces voortdurend terugkoppelingen plaatshebben die tot herordening, dan wel tot herformulering van (delen van) de tekst leiden. Daarnaast zien we bij kinderen ook een verbreding van het genre teksten dat zij gaan schrijven. Wat de opbouw van die teksten betreft leren zij steeds meer hiërarchisch te formuleren. Dit uit zich bijvoorbeeld in een toenemend gebruik van onderschikking, nevenschikking en inbedding van zinnen. Ten slotte leren kinderen steeds beter publieksgericht te schrijven. Met name leren zij rekening te houden met de situationele voorkennis die de toekomstige lezer bezit.

#### **6 Functioneel lezen en schrijven**

In deze fase vormt schriftgebruik een instrument voor het bevredigen van zowel persoonlijke als maatschappelijke behoeften. In persoonlijk opzicht dienen schriftelijke vaardigheden tot verrijking en integratie van kennis en gevoelens; in maatschappelijk opzicht worden zij meestal gerelateerd aan kennisoverdracht in vervolgonderwijs en aan communicatie binnen bedrijven of met overheidsinstanties. Het doelmatig kunnen hanteren van uiteenlopende tekstgenres, media en informatiesystemen in authentieke situaties is daarbij van groot belang.

Wat betreft de hier aangegeven fasen in de ontwikkeling van functionele geletterdheid is globaal een indicatie te geven omtrent de tijdsperiode waarin zij optreden. Fase 1 speelt zich af in groep 1-2, fase 2 in groep 3-4, fase 3 in groep 5-6, fase 4 in groep 7-8, fase 5 en 6 in het voortgezet onderwijs. Genoemde ontwikkelingsstadia zijn universeel te noemen. Dat wil niet zeggen dat er niet sprake is van overlap tussen de stadia. Ook is het zeker niet zo dat individuele personen in een zelfde tempo de stadia doorlopen. De onderwijspraktijk laat juist zien dat de mate van individuele variatie in beginsituatie en in leertempo juist uitermate groot kan zijn.

#### 4 De verschijningsvormen van lees- en schrijfproblemen

Lees- en schrijfproblemen die leiden tot een gebrekkige functionele geletterdheid kunnen betrekking hebben op alle vormen van competentie en fasen die eerder genoemd zijn. Gegeven het voorwaardelijke karakter van de eerste fasen, ligt het voor de hand om het ontstaan van lees- en schrijfproblemen juist daar te situeren. Er zijn in de loop der jaren heel wat pogingen tot beschrijving en verklaring van lees- en spelingsproblemen gedaan, waarbij, mede afhankelijk van de wetenschappelijke discipline, meer de aandacht werd gericht op het individu of op de omgeving. In het artikel van Van der Leij in dit nummer wordt daar dieper op ingegaan. Ter introductie willen we erop wijzen dat lees- en schrijfproblemen geen eenduidige categorie zijn maar een container waarin zich velerlei soorten en gradaties bevinden. Toch is er een tweetal belangrijke bronnen voor verschillen in het cognitief functioneren van individuen aan te duiden die, eventueel in samenwerking met elkaar, kunnen resulteren in gebreken in de functionele geletterdheid. Daarbij is het zinvol om het individu te beschouwen als een informatie-verwerkend systeem en binnen de processen van informatieverwerking onderscheid te maken in processen van 'hogere' en 'lagere' orde.

##### Onderscheid in processen van 'hogere' en 'lagere' orde

Het onderscheid in termen van 'hogere orde' versus 'lagere orde' processen is een afgeleide

van cognitieve informatieverwerkingstheorieën (zie bijv. Spear & Sternberg, 1987). De eerste worden gevoed door conceptuele kennis en geleid door strategische (aandachtvragende en tijdsconsumerende) processen ('conceptually driven'); de laatste worden gevoed door gegevens (in codes omgezette stimuli) en in hun geautomatiseerde vorm accuraat en snel uitgevoerd door nauwelijks aandachtvragende processen ('data driven'). Dit onderscheid wordt in de lees- en schrijfvaardigheid gereflecteerd door 'top-down' strategieën die het begrip en de aanpak van de tekst bepalen en 'bottom-up' processen die zorgen voor de accurate en snelle verwerking van vooral de orthografische en auditieve gegevens, en daarmee de tekstvaardigheid en het (de)coderen bepalen. In het aanleren van de lees- en schrijfvaardigheid op school ligt de nadruk in de fasen van het aanvankelijk en efficiënt lezen en schrijven vooral op de 'bottom-up' processen, om vervolgens te verschuiven naar de 'top-down' processen wanneer het om studierend en kritisch lezen en schrijven gaat. Gegeven het feit dat lezen en schrijven een afgeleide zijn van taal, zijn taalverwerving en, in ruimere zin, de verwerving van 'hogere orde' processen die verbaal worden gemedieerd echter ook een belangrijke voorwaarde voor de aanvankelijke fase. Datzelfde geldt voor 'lagere orde' processen die de automatisering van de spreektaal betreffen zoals tot uitdrukking komt in 'verbale vlotheid' (snel en accuraat benoemen van begrippen), het gebruik van een fonetische code voor tijdelijke opslag van auditief/verbale informatie in het werkgeheugen en de efficiënte analyse van de structuur van de spreektaal. 'Top-down' en 'bottom-up' processen zijn dus in elke fase van het leerproces aan de orde, zij het met een variërende mate van nadruk dat gereflecteerd wordt door de didactiek. Typerend is dat de invloed van 'bottom-up' processen op de lees- en schrijfvaardigheid afneemt naarmate ze meer geautomatiseerd worden toegepast. Omgekeerd neemt de invloed van 'top-down' processen toe.

Lees- en schrijfproblemen kunnen het gevolg zijn van beperkingen in de hogere orde processen, tekorten in de lagere orde processen of van de combinatie daartussen. We gaan op deze problemen nu wat dieper in.

### 'Top-down' problemen

Omdat lezen een afgeleide is van de spreektaal, is het beheersen van de spreektaal een belangrijke voorwaarde voor het leren lezen en spellen, het (de)coderen. Een belangrijk onderdeel van de kennis van de spreektaal is de woordenschat. Deze kennis vergemakkelijkt het aanleren van de associaties tussen de orthografische representatie die op papier staat en de klankvorm die eraan gekoppeld moet worden bij lezen en vice versa bij spellen. Dit komt waarschijnlijk omdat de klankvorm van het gehele woord al vaak in de spreektaal is verwerkt en dus door en door geleerd is. De klankvorm speelt vooral in de beginfase van lezen en spellen een belangrijke rol. Omgekeerd geeft een kleinere woordenschat ook minder mogelijkheid om van dit mechanisme ('lexicale facilitatie') gebruik te maken. Het is echter niet alleen een probleem op het niveau van woordherkenning. Omdat lexicale facilitatie als het ware het scharnier vormt tussen 'bottom-up' decodeerprocessen en 'top-down' tekstvaardigheden (begrijpend lezen) wordt ook het begrijpen van de tekst belemmerd door een gebrekkige woordenschat. Een lezer die minder goed en snel in staat is een tekst op woordniveau te lezen en te begrijpen, is minder in staat om op hoger niveau vlotte associaties te leggen die de verbanden aangeven tussen de verschillende woorden.

Kennis van de spreektaal is echter niet de enige vorm van kennis die van belang is voor de ontwikkeling van functionele geletterdheid. Binnen de hogere orde processen wordt ook meer algemene kennis verwerkt, ook wel 'kennis van de wereld' genoemd. Dit soort kennis draagt bij aan de conceptuele competentie en is voor het begrijpen van teksten van groot belang. Daarnaast zijn er ook strategische componenten te onderscheiden in de 'hogere' processen. Hiermee wordt bedoeld op de 'thinking skills' of 'metacomponenten' van informatieverwerking die deel uitmaken van de metacognitieve competentie en de leerling in staat stellen tot een strategische aanpak van taken die aan de orde zijn in de onderwijscontext. Uit het voorafgaande kan afgeleid worden dat er heel wat 'hogere' processen zijn die een rol spelen bij lees- en schrijfvorderingen en ook, wanneer er in mindere mate aan voldaan wordt, bij het ontstaan van lees- en schrijfproblemen.

In termen van het eerder gepresenteerde model kan gezegd worden dat deze processen vooral betrekking hebben op de grammaticale/conceptuele en metacognitieve competentie en, in latere instantie, op de tekstuele en functionele competentie. Hoewel de (de)codeercompetentie primair betrekking heeft op het aanleren van schriftconventies en automatisering die los gezien kunnen worden van woordenschat en syntaxis, kan aangenomen worden dat ook dit leerproces gefaciliteerd wordt door een gedeelte van de kennis (woordenschat). De leerling die de spreektaal meer beheerst, beter weet waarvoor taal gebruikt kan worden en dat taal in schriftelijke vorm kan worden weergegeven, heeft meestal een betere start dan de leerling die daar minder over beschikt. Laatstgenoemde loopt een grotere kans op trage leesvorderingen. Vanwege hun fundamentele karakter, beïnvloeden strategische processen elk leerproces en daarmee ook al deze vaardigheden. Leerlingen die minder geëquipeerd zijn in dit opzicht, althans m.b.t. de taken die op school worden aangeleerd, kunnen vertraging oplopen in hun schoolse vorderingen. De risicokans op dit soort problemen is groter bij leerlingen die van huis uit minder 'talig' worden opgevoed, althans minder worden gestimuleerd in de taalachtige activiteiten die op school van belang zijn. Men denke in dit verband bijvoorbeeld aan kinderen uit de lagere regionen van de sociaal-economische ladder en aan kinderen uit etnische milieus waarin niet Nederlands de moedertaal is.

Omdat de oorzaak 'hogere' orde processen betreft, spreken we in dat geval van 'top-down' problemen. Omdat de grammaticale/conceptuele en tekst-competentie een veel grotere rol spelen in studerend lezen en schrijven dan in het (de)coderen, is typerend voor deze leerlingen dat ze, naast wellicht een wat trage vordering in technisch lezen, vooral grote problemen hebben met het ontlenen van betekenis aan tekst. In extreme gevallen dreigt na verloop van tijd functionele ongeletterdheid. Hoewel ze leven in een geletterde context, voldoen functioneel ongeletterden niet aan de minimale eisen die de maatschappij aan het geletterd zijn stelt. Dat kan betekenen dat zaken als het lezen van eenvoudige instructies, het raadplegen van de televisiegids, het volgen van de ondertiteling op de televisie, grote moeite kunnen geven.

Datzelfde geldt voor de pendant van lezen, het zelf produceren van de schriftelijke weergave, zoals bijvoorbeeld aan de orde is bij het invullen van formulieren. Uit diverse bronnen blijkt dat er heel wat volwassenen zijn die juist hiermee worstelen (zie het artikel van Doets in dit nummer).

### 'Bottom-up' problemen

Naast hogere orde leesproblemen kunnen lagere orde lees- en spellingsproblemen worden onderscheiden ('bottom-up' problemen). Het verschil is dat het hier meestal gaat om leerlingen die initieel wel lijken te voldoen aan de algemene leesvoorwaarden in de hogere orde processen die eerder beschreven zijn. Zij beschikken over een redelijk ontwikkelde woordenschat en syntactische kennis. Ook hun meer algemene kennis kan van voldoende niveau zijn. Toch hebben zij de grootste moeite met het (de)coderen. Vanwege dit onverwachte verschil in algemene leergeschiktheid en de vorderingen met technisch lezen en spelling, wordt het begrip discrepantie gebruikt (verg. o.a. Dumont, 1990). Hoewel in hun geval het proces van lexicale facilitatie werkzaam is, hebben ze grote moeite met het 'bottom-up' gedeelte van het scharnier, het aanleren van de schriftconventies en de automatisering van het (de)coderen. Deze discrepantie tussen 'top-down' en 'bottom-up' vaardigheden betreft in termen van het model in eerste instantie het verschil in beheersing van de grammaticale/conceptuele competentie en de (de)codeer-competentie.

'Bottom-up' problemen zijn nog verder te preciseren. Ten eerste is de fonologische kennis binnen de grammaticale/conceptuele competentie niet optimaal. Er zijn aanwijzingen dat dit soort leesproblemen gepaard gaat aan een zogenaamd 'fonologisch' tekort, dat zich behalve in geringe fonologische kennis ook uit in een zwak fonemisch bewustzijn dat onderdeel is van het metalinguïstisch bewustzijn (Snowling, 1987). Dit fonemische bewustzijn, i.c. het bewustzijn van de fonemische structuur van woorden, is een essentiële component van het aanleren van fonologische kennis en daarmee van het alfabetische systeem dat immers gebaseerd is op de losse klanken (fonemen) als te verwerken eenheid. Daarnaast is het duidelijk dat ook de associatie

tussen de fonologische en de orthografische informatie beperkingen kent. Dat ligt ook voor de hand: om de schriftconventies (grafemen en grafeemclusters) te leren moet wat er gezien wordt gekoppeld worden aan de klank(en) die er bij past (passen). Een tekort in het een - het onderscheiden van klanken - leidt dan tot een probleem in de associatie met het ander - de orthografische vorm. Een belangrijke toevoeging is de bevinding dat niet alleen de kwaliteit van de geassocieerde representaties van klanken/letters en klankclusters/letterclusters in het spel is, maar ook de snelheid waarmee het verwerkingsproces verloopt. Kinderen met 'bottom-up' problemen blijken informatie langzamer te verwerken dan kinderen die zulke problemen niet hebben. Aangezien naast accuratesse snelheid daar het belangrijkste kenmerk van is, leidt dit tot problemen met de automatisering.

Leerlingen die worstelen met 'bottom-up' problemen zullen grote moeite ondervinden met het aanleren van technisch lezen en spelling. Het is zelfs de vraag in hoeverre ze werkelijk zo ver komen dat van automatisering gesproken kan worden. Afhankelijk van hun competentie in hogere orde processen, kunnen ze vorderen in tekstvaardigheid. Echter, ook al hebben ze een surplus in hogere orde processen zoals o.a. blijkt uit hun algemene intelligentie, dan nog blijft het aanleren van lezen en schrijven als instrumentele vaardigheden een moeizaam proces. Wat er 'bottom-up' tekort schiet aan accurate en snelle verwerking van de gegevens waar het om gaat, moet immers 'top-down' gecompenseerd worden door het toepassen van bewuste en derhalve aandacht- en tijdvrage strategieën. Typerend is daarbij dat het lezen meer kan worden ontwikkeld dan het schrijven omdat geschreven tekst zich door zijn 'geduldigheid' - de tekst blijft immers staan - meer leent voor compenserende strategieën dan tekst die geproduceerd moet worden (spelling) en dus sterker afhankelijk is van het accuraat en snel genereren van de juiste schrijfwijze. Sommigen van de leerlingen met 'bottom-up' problemen kunnen desondanks in het onderwijs ver komen dankzij hun hogere orde competentie, al kost het veel moeite. Hoewel hier wel een orthodidactische probleem ligt, behoren ze niet tot de (potentieel) functioneel ongeletterden. Er zijn er echter ook - en



naar schatting veel meer, (zie bijv. Stanovich, 1986) - van wie de competentie in hogere orde processen niet zo groot is dat het automatiseringsprobleem kan worden gecompenseerd. Daarbij komt nog dat zij risico lopen op een verslechterende 'top-down' competentie door de frustratie die het aanleren van de decodeervaardigheid met zich meebrengt. Hoewel de achtergrond van hun probleem een andere is dan die van de leerlingen met 'top-down' problemen, kunnen ze, net als de laatstgenoemde, risico lopen op functionele ongeletterdheid.

Uiteraard zijn er mengvormen van de twee soorten problemen mogelijk. Zo kunnen er algemene beperkingen zijn in de cognitieve capaciteit van leerlingen, dus 'top-down' en 'bottom-up'. Beperkte intellectuele vermogens manifesteren zich doorgaans al vroeg in de ontwikkeling en hebben een remmende werking op elk leerproces, dus ook het aanleren van de spreektaal, lezen en spelling. In het artikel van Van der Leij in dit nummer wordt op de achtergrond van de verschillende lees- en spellingproblemen ingegaan.

## 5 Functionele geletterdheid: introductie op de artikelen

Het thema van functionele geletterdheid dat in dit nummer centraal staat, kan op vele wijzen worden belicht, grofweg variërend van filosofische beschouwingen over de maatschappelijke betekenis van het begrip tot experimenteel-psychologische beschrijving van onderliggende mentale processen. Het thema wordt in de navolgende artikelen toegespitst op de ontwikkeling van functionele geletterdheid en de problemen die daarin kunnen optreden. Het gaat derhalve meer over bedreigingen van de functionele geletterdheid dan over normale ontwikkeling.

Duidelijk moge zijn dat problemen met de functionele geletterdheid hun basis vinden in de vroegtijdige ontwikkeling, maar tevens dat de verschijningsvormen divers kunnen zijn. Wanneer dit soort problemen niet vroegtijdig aangepakt wordt, kan het probleem zich manifesteren in alle fasen die ons onderwijs kent. Om dat te demonstreren zijn in dit nummer artikelen opgenomen die vier fasen belichten, grofweg corresponderend met de kleuterfase

(Verhoeven), de middenbouwfase in het Basisonderwijs (Van der Leij), de eerste fase van het Voortgezet Onderwijs, i.c. het LBO en het MAVO (Leseman, Sijssling & De Vries) en de fase van de volwasseneducatie (Doets).

Verhoeven schetst de vroegkinderlijke ontwikkeling in een overzicht van de relevante onderzoeksliteratuur. Daarbij ligt het accent op oriënterend lezen en schrijven en de invloed die de thuis- en schoolomgeving daarop hebben. Problemen worden gesignaleerd bij groepen van leerlingen die door hun gezinsachtergrond minder voldoen aan de algemene voorwaarden voor de ontwikkeling van 'top-down' processen die eerder beschreven zijn. Het artikel mondt uit in een aantal aanbevelingen waarbij een glijdende overgang tussen en de integratie van de ontwikkelingsgerichte en programma-gerichte aanpak bepleit wordt.

Van der Leij beschrijft eerst een indeling in categorieën van lees- en schrijfproblemen en geeft vervolgens een overzicht van interventies die in de basisschool kunnen worden uitgevoerd. Afhankelijk van de kenmerken en achtergrond van de problematiek, ligt de nadruk inhoudelijk meer op 'top-down' of 'bottom-up' processen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de inbedding van de interventies in de schoolcontext, variërend van directe programmatie tot het scheppen van voorwaarden door zorgverbreding op klas- en schoolniveau.

Leseman, Sijssling en De Vries concentreren zich op wat zij de tweede kritische periode noemen: de eerste jaren van het Voortgezet Onderwijs (LBO en MAVO). Zij constateren in hun onderzoeksverslag problemen met de functionele ongeletterdheid met de nadruk op tekorten in het studeren en het kritisch lezen en schrijven. De onderwijskundige en organisatorische effectiviteit van scholen blijkt te variëren, samenhangend met o.a. leeractiviteiten, het curriculum, professionalisering, zorgverbredingsaanbod en schooltype.

Doets rapporteert een onderzoek naar de aard en omvang van functionele ongeletterdheid bij volwassenen, waarmee de ultieme manifestatie van lees- en schrijfproblemen wordt gedemonstreerd. Zowel de gebieden van schriftelijke communicatie als de geschatte grootte van de groep van functioneel ongeletterden worden beschreven. Schrijven blijkt een

groter probleem dan lezen, en (Turkse) allochtonen hebben in het algemeen meer problemen dan autochtonen.

## Literatuur

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bachman, L. (1988). Problems in examining the validity of the oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 149-164.
- Bereiter, L., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Dumont, J. J. (1990). *Dyslexie*. Theorie, diagnostiek, behandeling. Rotterdam: Lemniscaat.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental point of view. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Levine, K. (1986). *The social context of literacy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Spear, L. C., & Sternberg, R. J. (1987). An information-processing framework for understanding reading disability. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Verhoeven, L. (1992). *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L., & Jong, J. de (1992). *The construct of language proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

Verhoeven, L., & Mommers, C. (1989). De didactiek van het leren lezen: van 'reading readiness' naar 'emergent literacy'. *School en Begeleiding*, 6(21), 60-65.

Zwarts, M. R. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: Cito, PPON-reeks nr. 2.

Manuscript aanvaard 16-9-1992

## Auteurs

**L. Verhoeven** is universitair hoofddocent aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

**A. van der Leij** is hoogleraar in de Speciale Pedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Adres: Sectie Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

## Abstract

### Functional literacy: introduction

**L. Verhoeven & A. van der Leij**. Pedagogische Studiën, 1992, 69, 322-331.

It is a well-known fact that a considerable amount of students leave school as 'functionally illiterates'. They appear to struggle with the demands on reading and writing skills of every-day life. The conclusion may be drawn that the educational system fails to lead these students to an adequate level of literacy.

In this introductory article, the backgrounds of functional illiteracy are explored. First of all, the concept of functional literacy is elaborated. The next sections are on the goals which have to be attained and the phases of the preceding learning process. The characteristics of difficulties with reading and writing are described, followed by a short introduction of the articles.

L. Verhoeven

## Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een literatuuronderzoek met als doel de beschikbare kennis op het terrein van ontluikende geletterdheid te inventariseren en op basis daarvan te komen tot empirisch gefundeerde aanbevelingen voor scholen en ouders die kunnen leiden tot compensatie van achterstanden in geletterdheid en tot aanbevelingen voor verder onderzoek op dit terrein. Meer specifiek geeft het onderzoek een antwoord op de volgende vragen:

- 1 In hoeverre ondersteunen onderzoeksgegevens het belang van ontluikende geletterdheid voor de latere ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid?
- 2 Volgens welke stadia verloopt het proces van ontluikende geletterdheid?
- 3 Hoe kan in het onderwijs en in gezinnen zodanig op de ontwikkeling van kinderen worden ingespeeld dat achterstanden op het terrein van geletterdheid bij het begin van het formele lees- en schrijfonderwijs worden gecompenseerd?

## Inleiding

Ontluikende geletterdheid heeft betrekking op de vroege fase van schriftelijke taalverwerving, lopend vanaf de geboorte van kinderen tot het moment dat zij de elementaire lees- en spelhandeling onder de knie hebben. De term 'ontluikende geletterdheid' accentueert het feit dat kinderen voor het moment dat zij formeel lees- en schrijfonderwijs ontvangen reeds een groot aantal inzichten omtrent de functies en structuur van geschreven taal hebben verworven. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat ideeën omtrent geletterdheid in uiteenlopende verweringscontexten gestalte kunnen krijgen, zoals

in de thuissituatie, in de bredere gemeenschap waarin zij wonen, in opvangcentra (crèches, peuterzalen), in stimuleringsprogramma's (bijvoorbeeld Opstap) en op de kleuterschool.

Als centraal uitgangspunt in onderzoek naar ontluikende geletterdheid geldt dat betekenis wordt ontleent aan iets dat zich ontwikkelt en niet aan conventioneel lees- en schrijfgedrag, zoals dat later via school wordt aangeleerd.

Belangrijkste inspiratiebron voor dit type onderzoek vormt het onderzoek naar de (mondelijke) taalverwerving van jonge kinderen. In het taalverwervingsonderzoek van de jaren zestig trad een belangrijke kentering op. Tot die tijd domineerde de opvatting dat taalverwerving kan worden gezien als een keten van stimulus-respons-sequenties. Daarbij was de basisgedachte dat kinderen uitingen van oudere imiteren en er bij acceptabele imitatieposingen vanuit de omgeving versterking wordt gegeven.

Vooral dankzij de inbreng van Chomsky (1957, 1965) is ruimte gegeven aan cognitiefmentale modellen voor de beschrijving van taalverwerving. Chomsky duidde op de vele zwakheden van een behavioristische oriëntatie op taalontwikkeling. Systematische afwijkingen van de taal die kinderen van volwassenen horen vormen de voornaamste weerlegging van de theorie die taalontwikkeling reduceert tot louter imitatie. Zo treden bij morfologische differentiatie talloze vormen van overgeneralisatie op (*loopte, eien*) die in de regel nooit vanuit de omgeving zijn aangereikt. Chomsky concludeerde dat kinderen een aangeboren taalleervermogen bezitten dat hen in staat stelt om hypothesen te genereren over de structuur van taal in het algemeen en van de specifieke taal die het leert in het bijzonder. Deze hypothesen die onbewust worden opgesteld zouden voortdurend worden getoetst aan het nieuwe taalaanbod en dienovereenkomstig bijgesteld. Op deze wijze zou zich een regelsysteem ontwikkelen dat zich geleidelijk aan beweegt in de richting van de volwassen norm.

\* Dit artikel is gebaseerd op een literatuuronderzoek uitgevoerd ten behoeve van SVO (1601).

Chomsky heeft in zijn werk vooral de nadruk gelegd op het beschrijven van een formele taaltheorie die in feite een beschrijving geeft van het resultaat van het verwervingsproces.

In de jaren zeventig ontstond echter meer aandacht voor een procesbenadering van taalontwikkeling. Daarin stond de interactie tussen mentale vermogens van het kind en het taalaanbod uit de omgeving centraal. Onderzoek liet zien dat ouders hun taalaanbod aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van hun kind (vgl. Snow, 1977). Studies van onder meer Slobin (1977, 1982) maakten duidelijk hoe kinderen er met behulp van 'ontdekkingsprincipes' in slagen om uit het taalaanbod talige concepten en taalregels af te leiden. Meer en meer werd aan het kind een actieve rol toebedeeld in het ontwikkelingsproces, zoals enkele decennia eerder was aangegeven in het werk van ontwikkelingspsychologen als Dewey (1938) en Piaget (1959). Daarnaast werd vooral onder invloed van de theorievorming van Vygotsky (1934) omtrent taal en denken een steeds groter belang toegekend aan de bijdrage vanuit de omgeving van het kind en met name vanuit de sociale interactie in het gezin.

Een belangrijk aandachtspunt binnen onderzoek naar ontluikende geletterdheid is het gezichtspunt dat leren lezen en schrijven kunnen worden gezien tegen het licht van de totale taalontwikkeling. Onder de brede noemer van taalverwerving leren kinderen niet alleen luisteren en spreken, maar ook tekens duiden en representeren, lezen, schrijven en dramatische expressie. Onderzoek laat zien dat ontwikkeling van één van deze domeinen ook een ontwikkeling in de andere domeinen met zich meebrengt. Lezen en schrijven zijn immers per definitie vaardigheden die teruggaan op dezelfde linguïstische competentie die aan mondelinge taalvaardigheid ten grondslag ligt. Gesproken en geschreven taal gaan in wezen uit van hetzelfde lexicon en nagenoeg dezelfde syntactische en tekstuele regels (vgl. Chomsky, 1986; Snow, 1983; Verhoeven & De Jong, 1992).

Geleidelijk aan ontwikkelt het denken over de vroege ontwikkeling van geletterdheid zich tot een zelfstandig domein van theorievorming. Het idee van parallellen in mondelinge en schriftelijke taalverwerving vormde de aanleiding tot een groot aantal studies over de voor-

schoolse ontwikkeling van kinderen met betrekking tot het gebruik of hun houding tegenover geschreven taal. Daarbij ligt het hoofdaccent op longitudinale beschrijvende studies waarin de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling van een of enkele informanten in de loop van de tijd wordt gevolgd. Jonge kinderen laten zich nu eenmaal niet zo gemakkelijk dwingen in het keurslijf van een experimentele vraagstelling. Bovendien geldt dat jonge kinderen vaak nog niet goed in staat zijn om te reflecteren op taalstructurele en metatalige aspecten.

Een belangrijke aanzet voor gericht onderzoek naar ontluikende geletterdheid is geleverd door Clay in Nieuw-Zeeland met haar dissertatie getiteld 'Emergent reading behavior' (1966).

Geleidelijk aan worden in de loop van de jaren zeventig op verschillende lokaties vanuit uiteenlopende disciplines onderzoeksscholen gevormd die zich met name richten op het uitbouwen van (deel)theorieën inzake ontluikende geletterdheid. Belangrijke bijdragen worden geleverd vanuit de ontwikkelingspsychologie (met name Ferreiro, Teberosky, Teale, Sulzby, Mason, Strickland), en de psycho- en sociolinguïstiek (met name Adams, Dyson, Read, Snow).

Uit het tot dusver gedane onderzoek komt een aantal belangrijke basisgedachten naar voren. Allereerst werd duidelijk dat de ontwikkeling van geletterdheid reeds geruime tijd begint voor de aanvang van het formele lees- en schrijfonderwijs. In informele situaties in en buitenshuis vertonen kinderen aanzetten tot lees- en schrijfgedrag. Uitgaande van de theorie van Piaget wordt aangenomen dat kinderen tot ontdekkingen omtrent geschreven taal komen door actief met hun wereld bezig te zijn. Een belangrijke basisgedachte daarbij is dat kinderen een aangeboren vermogen bezitten om geletterd te worden. Onder invloed van voorbeeldgedrag van en interacties met anderen in schrijf- en leessituaties ontdekken kinderen de betekenis van geletterdheid voor het dagelijks leven. Vooral geïnspireerd door Vygotsky's ideeën omtrent geletterdheid en leren in het algemeen ontstaat het inzicht dat bij een rijk schriftelijk taalaanbod een vroege ontwikkeling van geschreven taal kansrijk is. De aloude opvatting dat de receptieve vaardigheid

lezen in de ontwikkeling van kinderen voorafgaat aan schrijven blijkt een misvatting. Receptieve en produktieve vaardigheden binnen zowel het domein van gesproken en geschreven taal ontwikkelen zich veeleer integraal.

## 1 Aspecten in de vroege ontwikkeling van geletterdheid

Uitgaande van het in het inleidende artikel besproken model van functionele geletterdheid kunnen we onderscheid maken tussen grammaticale en conceptuele ontwikkeling en ontwikkeling van tekstvaardigheid. Daarnaast komt geleidelijk aan ook een metalinguïstisch bewustzijn tot ontwikkeling en gaan kinderen zich spontaan oriënteren op de functies en structuur van geschreven taal.

### 1.1 Grammaticale en conceptuele ontwikkeling

Grammaticale ontwikkeling kunnen we opvatten als een proces waarin de deelsystemen klanken, woorden en zinnen geleidelijk worden uitgebouwd in de richting van de volwassen norm. Wat de theorievorming over grammaticale ontwikkeling betreft bestaat er geen unanimiteit (vgl. Extra & Verhoeven, 1987). In de hedendaagse taalwetenschap wordt uitgegaan van het gegeven dat kinderen bij hun geboorte beschikken over een universeel taalleervermogen dat hen in staat stelt om de structuur van taal in het algemeen en van de specifieke taal die het leert af te leiden (Chomsky, 1981). Het kind vormt een aantal regels op grond van het taalaanbod in zijn omgeving. In de loop van het taalverwervingsproces worden die regels op grond van wat hij hoort in zijn omgeving steeds getoetst, bijgesteld en opnieuw gevormd.

Het formeel-linguïstisch paradigma van Chomsky richt zich vooral op taalontwikkeling als logisch probleem (vgl. White, 1982, pp. 2-3). Dit paradigma staat centraal binnen de generatieve grammatica en heeft betrekking op de vraag hoe kinderen in staat zijn om snel en succesvol de taalcompetentie van volwassenen te bereiken. Binnen recente theorievorming (vgl. Chomsky, 1980, 1981) wordt uitgegaan van een *universele grammatica* (UG) in de vorm van een geparametriseerd systeem, dat een ver-

zameling aangeboren restricties formuleert op de mogelijke hypothesen die kinderen over de structuur van de doeltaal kiezen. Traditioneel bezien beoogde de UG-theorie geen uitspraken te doen omtrent de wijze waarop taalverwerving zich in de loop van de tijd voltrekt. In recente studies wordt geprobeerd om uitgaande van een formeel-linguïstisch kader een beschrijving en verklaring te geven van het feitelijk verloop van taalverwerving (vgl. White, 1982; Felix, 1987).

Naast het formeel-linguïstisch paradigma van de generatieve grammatica is een conceptueel paradigma uitgebouwd. Volgens dit paradigma worden kinderlijke produktie- en perceptiestrategieën, beperkingen op hypothesevorming, preferenties voor specifieke regelvorming, interactie tussen kind-omgeving en tempo van taalverwerving onderzocht. Een typische exponent van deze benadering is Slobin (1985, 1982, 1973) die kenmerken van het taalleervermogen van het kind adstrueert aan de hand van cross-linguïstische evidentie uit een groot aantal talen. Een belangrijk uitgangspunt in de conceptuele benadering van taalontwikkeling is de formulering van een serie universele strategieën die noodzakelijke voorwaarden vormen voor de perceptie en produktie van taal. Slobin spreekt hier van 'operationaliseringsprincipes'. Twee hoofdtypen worden gepostuleerd (vgl. Slobin, 1985, pp. 1251-1256; Peters, 1985, pp. 1065-1067). Ten eerste perceptie- en opslagfilters die taalaanbod omzetten in informatie en deze informatie opslaan. Ten tweede patroonmakers die de opgeslagen informatie omzetten in taalconstructies. Naarmate kinderen meer informatie verwerken over de eigenschappen van het aanbod van een specifieke taal, komt een ontwikkeling van een universele basisgrammatica naar divergente grammatica's tot stand. Problemen met betrekking tot Slobins benadering vormen de permissieve tolerantie voor alternatieve verklaringen van dezelfde data en het ontbreken van dwingende samenhang tussen de voorgestelde principes (vgl. Bowerman, 1985).

Uit de literatuur omtrent grammaticale en conceptuele ontwikkeling kan een aantal belangrijke onderliggende principes worden afgeleid (vgl. Wells, 1985; Hall, 1987). Allereerst geldt dat taalverwerving een creatief verloopend proces veronderstelt. Ouders en ver-

zorgers blijken in staat tot faciliteren van dit proces zonder feitelijk tot instructie over te gaan. Het taalaanbod aan kinderen is in hoge mate holistisch. Voor zover sprake is van gesegmenteerde taalactiviteiten hebben deze in de regel plaats vanuit het kind zelf. Verder lijken de condities die nodig zijn voor grammaticale en conceptuele ontwikkeling in hoge mate vergelijkbaar. Een belangrijke onderliggende drijfveer bij kinderen is het uitbreiden van hun kennis van de wereld.

Recente studies op het terrein van taalontwikkeling hebben duidelijk gemaakt dat kinderen op de leeftijd van vier jaar een groot deel van de grammaticale principes en regels tot hun beschikking hebben. Ook tijdens de schoolperiode blijkt het taalverwerkingssysteem van kinderen echter nog aan tal van veranderingen onderhevig, zowel wat competentieregels als wat pragmatische preferenties betreft (vgl. Bowerman, 1979, 1982; Karmiloff-Smith, 1979, 1986). Tijdens de kleuterperiode zien we een belangrijke uitbouw van de taalvaardigheid van kinderen optreden. Tot de centrale leertaak behoren:

- de uitbreiding van linguïstische middelen ter verwijzing naar entiteiten, activiteiten en eigenschappen van beide;
- plaatsing van gekozen entiteiten en activiteiten in ruimte en tijd.

## 1.2 Ontwikkeling van tekstvaardigheid

In het taalverwervingsproces van kleuters treedt naast de grammaticale en conceptuele ontwikkeling een belangrijke verschuiving op. Kinderen leren niet alleen taal te gebruiken in interactieve situaties, ofwel dialogen, waarbij de context gegeven is, maar ook in situaties waarbij die context ontbreekt (Olson, 1977, 1992). Dit is het geval bij de verwerking van monologen, zoals verhalen en informatieve teksten. Olson beschrijft hoe monologen worden gemarkeerd door hiërarchisch opgebouwde representaties van ideeën en logische relaties tussen die ideeën, terwijl dialogen veel meer informele kenmerken bezitten. In een dialoog heeft de luisteraar toegang tot een brede schakering van contextuele cues die in monologen vrijwel geheel ontbreken.

Heath (1983) geeft aan hoe uiteenlopende tekststructuren voor kinderen een verschillende mate van complexiteit vertonen. Relatief

eenvoudig zijn beschrijvingen van het hier-en-nu in een gegeven situationele context. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer kinderen wordt gevraagd een beschrijving te geven van een concrete situatie. Ietwat lastiger van aard zijn verhalende teksten die naar een concrete ervaring verwijzen, waarbij die ervaring niet, of slechts ten dele, door het kind en de andere participant gedeeld worden. Rekening houdend met de voorkennis van de luisteraar moet het kind hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden en informatie omtrent personen, tijd en ruimte, alsmede oorzaak-gevolg-relaties expliciteren. Nog complexer zijn narratieve teksten (fictie) en informatieve teksten die niet op de persoonlijke ervaring van het kind teruggaan.

Karmiloff-Smith (1979, 1986) laat zien welke cognitieve processen ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van tekstvaardigheid. Allereerst moeten kinderen leren dat pronominaal vormen (persoonlijke voornaamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden, enz.) niet alleen verwijzen naar referenten in de concrete werkelijkheid, maar ook in een systeem van referentiële procedures kunnen dienen om cohesie aan te brengen in de tekst. Zo kunnen afwisselend nominale en pronominaal constructies worden ingezet. Dit is onder meer afhankelijk van de opbouw van een tekst (presentatie van hoofd- en bijzaken) en van vereisten op lokaal tekstniveau die te maken hebben met afstand en interferentie. Als een figuur in het verhaal in een groot aantal achtereenvolgende zinnen niet is vernoemd, moet het kind leren nominale constructies te gebruiken ter identificatie. Ook wanneer er bij een verwijzing verarring kan optreden over personen, zijn nominale aanduidingen geboden. Als gevolg van hun voortschrijdende cognitieve ontwikkeling slagen kinderen er steeds beter in om meerdere tekstvariabelen tegelijkertijd te overzien, waardoor de woordkeuze, zinsbouw, structurering van fragmenten en de globale samenhang van die fragmenten verbeterd worden.

Zicht op de structuur van verhalen krijgen kinderen, naarmate ze meer met teksten worden geconfronteerd, bijvoorbeeld in voorleessessies met ouders. Onderzoek laat zien dat het gezamenlijk met meer ervaren lezers doornemen van prentenboeken de belangstelling voor geschreven taal opwekt (vgl. Teale & Sulzby, 1986; Verhoeven & Mommers 1989). Aanvan-

kelijk is er alleen maar sprake van een opsomming van losse elementen die nauwelijks of geen verband houden met elkaar. Naarmate kinderen vaker uit hetzelfde boek worden voor-gelezen, gaan zij geleidelijk aan het beeldverhaal interpreteren als een logische sequentie van gebeurtenissen. Die interpretatie wordt nog eens versterkt doordat ouder en kind ver-wikkeld raken in een dialoog waarbij de ver-schillende episodens van het verhaal als uit-gangspunt worden genomen. Peuters zijn doorgaans niet in staat om hun aandacht over langere tijd vast te houden. Het luisteren naar een monoloog wordt daardoor bemoeilijkt. Jonge kinderen hebben de behoefte om tus-sentijds te reageren, te zeggen wat ze zien, denken en voelen. Ook stellen ze voortdurend vragen en koppelen ze nieuwe informatie uit het ver-haal aan reeds bestaande achtergrondkennis.

In de dialoog bij het gezamenlijk lezen van prentenboeken hanteren ouders vaak onbewust de techniek van 'scaffolding', hetgeen inhoudt dat de verbale responsies van het kind voortdu-rend positief worden gewaardeerd en aange-vuld (vgl. Snow, 1983). Daardoor wordt het kind steeds meer autonoom in het verbaal weergegeven van het verhaal. Onderstaand frag-ment geeft daarvan een voorbeeld.

Moeder: "Kijk dit is Roodkapje. En wat heeft ze in haar hand?"

Kind: "Mandje."

Moeder: "Juist een mandje, en wat zit er al-lemaal in dat mandje?"

Kind: "Appels."

Moeder: "Heel goed! Er zitten appels in. En wat zit er nog meer in het mandje. Kijk maar eens goed."

Kind: "Koekjes en eien en bananen."

Moeder: "Ja, prima hoor. Er zitten appels, sinaasappels en bananen in het mandje, en eieren en brood en koekjes. Wat zal oma daar blij mee zijn he! Laten we eens kijken wat Roodkapje nu gaat doen. Kijk maar eens naar het volgende plaatje."

Pas na enige tijd leren kinderen hun aandacht tijdens een monoloog vast te houden en spon-tane reacties te bewaren tot na afloop van het verhaal. Kinderen gaan uit zichzelf verbanden leggen tussen de onderdelen van het verhaal, waardoor langzaam maar zeker een tekstprepre-

sentatie kan ontstaan. Dit houdt in dat het kind in staat is het verhaal in eigen bewoordingen na te vertellen. Dit is een aparte moeilijkheid, van-wege het feit dat geschreven taal in bepaalde opzichten afwijkt van gesproken taal. Aanvan-kelijk heeft het kind daarbij nog de steun van de illustraties uit het prentenboek nodig. Geleide-lijk aan weet het kind ook zonder beeldverhaal een dergelijke representatie te vormen en vast te houden.

Uit de overvloed aan studies die met betrek-king tot het omgaan met prentenboeken zijn verricht komen een aantal belangrijke trends naar voren (vgl. Sulzby & Teale, 1991). In de eerste plaats kan het lezen van prentenboeken gezien worden als een sociaal geïnspireerd in-teractief proces. Uit een groot aantal studies naar het lezen van prentenboeken in ouder-kind interacties (bijvoorbeeld DeLoache & Men-doza, 1987; Heath, 1982; Schiefelin & Gill-more, 1986; Snow, 1983; Snow & Goldfield, 1982, 1983; Teale & Sulzby, 1986) en in schoolse interacties (bijvoorbeeld Hall, 1987; Mason, Peterman, Powell & Kerr, 1989; Peter-man, 1987; Strickland & Morrow, 1989; Teale & Martinez, 1986, 1989) blijkt dat het voorlezen van prentenboeken aan kinderen geen een-richtingsverkeer van verzorger naar kind in-houdt, maar een interactief proces vormt.

Binnen de interactie tussen verzorger en kind tijdens het voorlezen blijkt sprake van een routinematig patroon waarbij in opeenvol-gende cycli een min of meer standaard hande-lingspatroon gevolgd wordt. Er is ook de no-dige evidentie dat een dergelijke sequentie van cycli uiteindelijk leidt tot een grote mate van zelfstandigheid van leesgedrag door het kind, i.c. tot 'emergent reading'. Met name studies van Sulzby (1985, 1988) en Pappas (1986, 1987) laten zien dat kinderen onder invloed van opeenvolgende interacties geleidelijk aan de uiteenlopende registers van geschreven tekst leren verkennen. Kinderen blijken te starten met het benoemen en becommentariëren van plaatjes. In een volgende fase geven zij com-mentaar op volgorden van plaatjes, waarna zij geleidelijk aan in staat zijn het verhaal voorzien van prosodische kenmerken (intonatie, melo-die) te vertellen.

Onderzoek laat ook zien dat interactiepatro-nen tijdens het voorlezen veranderen over tijd. Ouders blijken in staat hun techniek van 'scaf-

foldings' aan te passen aan het ontwikkelingsniveau van het kind (Heath, 1982; Snow, 1983; Sulzby & Teale, 1987). Het voorlezen aan oudere kinderen verloopt steeds minder in de vorm van een dialoog. Verder blijken de interactiepatronen tussen verzorger en kind gevoelig voor variatie in tekstgenre. Zo lokken met name boeken met plaatje-label combinaties en letterboekjes in sterke mate interactie uit. Ook de factor herhaling blijkt van grote invloed. Naarmate kinderen vaker hetzelfde verhaal doornemen, neemt het aantal en de kwaliteit van hun antwoorden toe (Bus & Van IJzen-doorn, 1988b; Martinez & Roser, 1985; Snow, 1983).

### 1.3 Ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn

Tijdens de kleuterperiode heeft niet alleen een enorme uitbreiding van de conceptuele ontwikkeling van kinderen plaats. Kleuters leren bovendien spontaan stilstaan bij vormaspecten van taal. Zo leren zij dat ze taal tot object van hun denken kunnen maken. Objectivatie van taal leidt ertoe dat kinderen leren omgaan met begrippen als verhaal, zin, woord en klank. Geleidelijk ontwikkelen zij een metalinguïstisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel functies als structuur van taal expliciet wordt gemaakt. Onder metalinguïstisch bewustzijn wordt impliciete kennis over taal begrepen die expliciet wordt gemaakt. Bij dit soort kennis verschuift de aandacht van de communicatieve inhoud van taal naar de grammatische vormgeving van taal. Volgens Clark (1978) ligt het beginpunt van de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn zeker niet later dan twee en half jaar. Geleidelijk aan komen een zestal metalinguïstische aspecten tot ontwikkeling:

- zelfcontrole over eigen taaluitingen;
- controle van het resultaat van eigen taaluitingen;
- toetsing van taaluitingen aan de werkelijkheid;
- bewust taalleergedrag;
- voorspellen van het resultaat van taalgedrag;
- reflectie op het produkt van taaluitingen.

Onder zelfcontrole vallen het vermogen eigen taaluitingen te corrigeren en het vermogen om taaluitingen aan te passen aan de leef-

tijd en de achtergrond van de gesprekspartner. Wat betreft de controle van het resultaat van eigen taalgebruik is vooral het nagaan of een gegeven boodschap overgekomen is van belang. Geleidelijk aan leren kinderen ook wanneer aanvullende uitleg nodig is. Bij de toetsing van uitingen aan de werkelijkheid staat centraal of de taaluiting het beoogde effect heeft gehad. Onder bewust taalleergedrag wordt verstaan het vermogen om het taalrepertoire doelbewust uit te breiden, bijvoorbeeld door middel van taalbeschouwing. Bij het voorspellen van het resultaat van taalgedrag gaat het om zaken als het innoveren van nieuwe taalelementen en het aanpassen van het taalgebruik aan sociolinguïstisch bepaalde taalgebruiksregels. Ten aanzien van de reflectie op het produkt van taaluitingen treden vooral het kunnen geven van omschrijvingen, het begrijpen en produceren van woordspelingen en het geven van complexiteitsoordelen op de voorgrond. Onderzoek laat zien dat de twee laatste aspecten (i.c. voorspellen van het resultaat en het reflecteren op het produkt van taalgedrag) veel moeizamer tot ontwikkeling komen dan de eerste vier (Levelt, 1983; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984).

Het meeste onderzoek heeft zich gericht op de meest enge definitie van metalinguïstisch bewustzijn: expliciete kennis over taal. Daarbij kunnen vier typen worden onderscheiden (vgl. Tunmer & Bowey, 1984): fonologisch bewustzijn, woordbewustzijn, vormbewustzijn en pragmatisch bewustzijn. Fonologisch en woordbewustzijn verwijzen naar reflectie op respectievelijk fonemen en woorden. Fonologisch bewustzijn uit zich in het kunnen uiteenleggen van woorden in syllaben of fonemen, het herkennen van rijm (eindrijm en stafrijm), het kunnen verbinden van syllaben of fonemen tot een woord, en in een woord een fonem kunnen weglaten, toevoegen of vervangen. Fonologisch bewustzijn impliceert in feite woordbewustzijn (Tunmer, Herriman & Nesdaal, 1988). Bij woordbewustzijn gaat het om het inzicht dat woorden uit opeenvolgende klanken bestaan, dat woorden geen dingen zijn, maar labels die naar abstracte begrippen verwijzen (objectivatie) en dat woorden de bouwstenen van zinnen vormen. Vormbewustzijn verwijst naar inzicht in de opbouw en de expliciete en impliciete betekenis van zinnen en naar grammaticaliteitsoordelen omtrent de structu-



rele representatie van zinnen. Pragmatisch bewustzijn, ten slotte, verwijst naar kennis van taalfuncties en taalgebruiksregels. Het kunnen onderkennen van inconsistenties in taalgebruik, het begrijpen van communicatiestoornissen en het bewustzijn van macrostructuren kunnen ertoe worden gerekend.

In een groot aantal studies is de ontwikkeling onderzocht van pragmatisch bewustzijn (Foppa, 1980; DeVilliers & DeVilliers, 1981), vormbewustzijn (Hakes, 1980), woordbewustzijn (Templeton & Spivey, 1980) en fonologisch bewustzijn (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Fox & Routh, 1984). Het pragmatisch bewustzijn komt relatief vroeg tot ontwikkeling. Kinderen leren al vroeg communicatieve processen doorzien. Vorm- en woordbewustzijn komen wat later tot ontwikkeling, terwijl fonologische oordelen het lastigst zijn voor kinderen. De belangrijkste verklaring voor de complexiteit van fonologische oordelen betreft het problematisch karakter van het schrift. De spraakklanken waarnaar onze lettertekens verwijzen blijken in hoge mate abstract en in gesproken taal nauwelijks waarneembaar (Lieberman, Lieberman, Mattingly & Shankweiler, 1979; Bertelson, 1987).

#### 1.4 Oriëntatie op geschreven taal

In 1.2 hebben we gezien dat kinderen onder invloed van het gezamenlijk met ouderen lezen van prentenboeken met schaarse tekst geleidelijk aan komen tot een representatie van het verhaal. Vooral dankzij de dialoog met de volwassene komen zij tot een tekstrepresentatie. Een aantal kinderen krijgt tijdens het voorlezen in de gaten dat volwassenen op de een of andere manier gebruik maken van de geschreven tekst bij de illustraties. Daardoor gaan zij hun aandacht steeds meer richten op die tekst (vgl. Dyson, 1983; Sulzby, 1983, 1989). Na enige tijd gaan ze soms bepaalde letters of woorden onderscheiden, met name in prentenboeken waarin een beperkt aantal woorden zodanig in de illustratie is opgenomen dat de relatie woordsymbool en betekenis eenduidig is. Dit is bijvoorbeeld het geval in prentenboeken waarin woordlabels bij objecten staan afgedrukt. Op deze wijze zetten jonge kinderen vaak hun eerste stappen naar het ontcijferen van ons schriftstelsel.

Wanneer we de spontane ontwikkeling van

geletterdheid bij kinderen vergelijken met de historische ontwikkeling van het schrift dan zien we enkele opmerkelijke parallellen: op grond van een globale oriëntatie op symbolen wordt in beide gevallen begonnen met het afbeelden van voorwerpen of gebeurtenissen. Vervolgens ontstaan vanuit tekeningen tekens. Aanvankelijk gaat het om pictogrammen, geleidelijk worden ook lettertekens ingevoerd. Uiteindelijk ontstaat een veelheid van schriftvormen elk met een eigen structuur en functie. Zo laten onderzoekers als Zecker (1991), Allen, Clark, Cook et al. (1989), Barnhart (1986), Dyson (1984) en Sulzby (1983, 1989) zien dat kinderen uiteenlopende schrijfproducten maken, afhankelijk van hun functie. Zo maken zij afhankelijk van hun schrijfdoel gebruik van krabbels, tekeningen en (on)conventionele tekensystemen. Daarbij blijken kinderen redelijk consistent in hun taakstelling. Longitudinale studies (Sulzby, 1989; Sulzby, Barnhart & Hieshima, 1989) laten verder zien dat kinderen geleidelijk aan overgaan in de richting van leesbare conventionele schriftvormen.

Clay (1975, 1982) stelt dat kinderen bij het ontdekken van het alfabetisch schrift dertien concepten en principes leren hanteren:

##### 1. *Teken als concept*

Hierbij staat de idee centraal dat een teken (bijvoorbeeld een pictogram) naar een boodschap verwijst.

##### 2. *Boodschap als concept*

Het kind leert begrijpen dat een boodschap 'opgetekend' kan worden.

##### 3. *Imitatieprincipe*

Kinderen gaan letters of woorden als eerste schriftvormen kopiëren.

##### 4. *Herhalingsprincipe*

Onder invloed van herhaling leert het kind vaste eenduidige patronen te ontdekken, naast variabele regels.

##### 5. *Richtingprincipes*

Hierbij gaat het om de leesrichting binnen tekstregels, pagina's en boeken.

##### 6. *Omkeerpriincipe*

Het kind produceert geschreven taal in spiegelbeeld.

##### 7. *Flexibiliteitsprincipe*

Kinderen improviseren met lettervormen (nieuwvormingen, decoraties).

##### 8. *Opslagprincipe*

Kinderen blijken hun eigen kennis van ge-

schreven taal expliciet op te slaan.

#### 9. *Genereerprincipe*

Op basis van (beperkte) kennis van elementen en regels produceert het kind creatieve schrijfproducten.

#### 10. *Contrastprincipe*

Kinderen scheppen bewust contrasten tussen vormen, betekenissen, klanken en woordpatronen.

#### 11. *Ruimte als concept*

Kinderen gaan hun tekst segmenteren met behulp van spaties.

#### 12. *Ordering van pagina's en boeken*

Kinderen worden geleidelijk aan in staat te opereren met grotere teksteenheden.

#### 13. *Afkortingsprincipe*

Kinderen gaan bewust afkortingen hanteren.

Binnen de ontwikkelingspsychologie is de aandacht vooral gericht op het aantonen van biologisch verankerde fasen in de vroege ontwikkeling van geletterdheid. Zo is door Ferreiro en Teberosky (1982) en Ferreiro (1986) een belangrijke basis gelegd voor een Piagetiaanse benadering van 'emergent literacy'. Ferreiro ging na hoe Argentijnse en Mexicaanse kinderen concepten met betrekking tot lezen en schrijven vormen. Daarbij vroeg zij kinderen gegeven woorden of zinnen te schrijven en deze geschreven taalelementen vervolgens terug te lezen. Met behulp van interviews onderzocht zij vervolgens de relatie tussen schrijfproducten, leesgedragingen en de onderliggende symbolische relaties. Haar analysemethode is door vele onderzoekers in uiteenlopende culturele contexten nagevolgd. In Ferreiro en Teberosky (1982) wordt een overzicht gegeven van de stadia die Spaanstalige kinderen uit lagere en middenklasse-milieus blijken te volgen in hun ontwikkeling naar conventionele geletterdheid. De volgende stadia worden onderscheiden:

1. Het kind ervaart geschreven taal als figuratief, hoewel de feitelijke tekens vaak alleen door het kind zelf als zodanig worden herkend.
2. Het kind gaat ervan uit dat als uiteenlopende zaken geschreven moeten worden, de codes ook verschillend moeten zijn. Uitgaande van een serie letters of letterachtige tekens vormt het kind 'woorden'. De basisidee daarbij is dat een geschreven patroon een minimum aantal tekens moet bevatten en dat die tekens

herschikt moeten worden om verschillende meningen te kunnen uitdrukken.

3. Het kind probeert syllaben te koppelen aan uiteenlopende tekens, zonder dat die conventioneel hoeven te zijn.

4. Het kind verlaat de syllabische hypothese ten gunste van kleinere eenheden en komt daarbij in conflict met de herinterpretatie van reeds gevormde woordbeelden, zoals die van de eigen naam.

5. Het kind ontdekt het alfabetisch principe. Het kind gaat ervan uit dat elk afzonderlijk letterteken correspondeert met een deel van de gesproken versie van de geschreven boodschap.

Hoewel het werk van Ferreiro en Teberosky een belangrijke impuls heeft gegeven aan het onderzoek naar ontluikende geletterdheid, zijn er beperkingen aan te geven. Allereerst richten zij hun analyse eenzijdig op woordniveau. Verder is hun analyse gericht op het leergedrag van Spaanstalige kinderen. Het Spaanse schriftstelsel is in hoge mate fonetisch. Dit maakt het moeilijk de gegevens te generaliseren naar talen als het Engels. Ten slotte is ook de gehanteerde elicitatietechniek bekritiseerd. Zo stellen Harst, Woodward en Burke (1984) dat de gekozen vraagstellingen, bijvoorbeeld met betrekking tot de leesbaarheid van geschreven patronen, vaak artificieel waren.

Een meer procesmatige benadering van geschreven-taalontwikkeling biedt Cohen (1985). Volgens haar kunnen in het proces van ontsleuteling van het schriftstelsel drie fasen worden onderscheiden:

1. Globale benadering van woorden;
2. Analyse van bekende woorden naar hun samenstellende klanken (auditief) of letters (visueel);
3. Zelfstandige productie van nieuwe woorden.

In de eerste fase gaan kinderen hun aandacht richten op het schriftbeeld van een klein aantal woorden. In de regel gaat het daarbij om woorden die voor het kind een persoonlijke betekenis hebben, bijvoorbeeld de eigen naam of die van een broertje, zusje of vriendje. Het kunnen echter ook woorden zijn die kinderen vaak tegenkomen, zoals woorden die op verpakkingen van levensmiddelen staan. Zo kan het zijn dat een kind een woord als *pidakaas* al vroeg

gaat herkennen. De schriftbeelden van woorden worden pas echt goed vastgelegd in het geheugen wanneer kinderen die woorden vaker gaan overschrijven en weer teruglezen. Bij het zelf schrijven van langere woorden zijn kinderen geneigd lettergrepen weer te geven door middel van medeklinkers. Het resultaat is een soort syllabisch schrift waarbij een woord als *bezemsteel* wordt geschreven als BZMSTL.

In de tweede fase gaan kinderen de woordbeelden die zij in hun geheugen hebben opgeslagen met elkaar vergelijken. Zij komen er dan bijvoorbeeld achter dat een woord als *poes* slechts in een letterteken verschilt van *loes*. Op basis van dit soort vergelijkingen komt het inzicht tot stand dat woorden bestaan uit opeenvolgingen van letters, dat elk woord zijn specifieke volgorde van letters kent. Eveneens komen zij erachter dat hetzelfde letterteken in verschillende woordposities kan voorkomen en dat woorden als *poes* en *soep* alleen verschillen in de volgorde van letters.

In de derde fase leren kinderen uit eigen beweging nieuwe woorden lezen en schrijven. Aan de ene kant komen zij met nieuwe woorden in aanraking in hun omgeving die zij via analyse en synthese leren ontsleutelen. Aan de andere kant gaan kinderen nieuwe woorden vormen vanuit woordbeelden die zij reeds in hun geheugen hebben. Rijm speelt daarbij een belangrijke rol. Zo kunnen kinderen vanuit het woordbeeld boek gemakkelijk komen tot varianten als *boef* (beginrijm) of *doek* (eindrijm). Hebben kinderen het alfabetisch principe eenmaal door, dan gaan zij met een bepaald doel schrijven.

In een aantal studies zijn de spontane spellingen van jonge kinderen op systematische wijze onderzocht. Onderzoek van Read (1975, 1986) voor het Engels en Van Rijnsoever (1979) en Verhoeven (1987) voor het Nederlands heeft laten zien dat op basis van de spontane spellingen van jonge kinderen kan worden afgeleid welke hypothesen zij maken omtrent de relatie tussen grafemen en klanken. Voor beide talen werd gevonden dat misspellingen van vocalen in de regel gerelateerd blijken aan een vocaal die qua plaats van articulatie het meest vergelijkbaar is. Zo zijn voor het Engels spellingen gevonden als SEP voor SHIP en FEL voor FEEL, voor het Nederlands spellingen als KIL voor KEEL en LUK voor LEUK.

Verder bleek in beide talen sprake van weglating van preconsonantische nasalen (BAK voor BANK). Volgens Read kan dit verschijnsel worden verklaard door het feit dat de nasaal voorafgaande vocaal reeds nasale eigenschappen krijgt toebedeeld. Weglating van de nasaal wordt zo bevorderd. Van Rijnsoever vond dat de kans op weglating van de voorlaatste consonant afneemt, wanneer de plaats van articulatie van deze consonant en de slotconsonant verschillend is. Dergelijke bevindingen duiden erop dat kindren al op jonge leeftijd in hun spellingen spraakklanken op systematische wijze onderling aan elkaar weten te relateren.

## 2 Stimulering van vroege geletterdheid

### 2.1 Gezinsfactoren

Een centrale vraag is hoe belangrijk de directe omgeving is voor het taalontwikkelingsproces van het kind. Het gegeven dat vierjarige kinderen reeds de basisprincipes van taalgebruik door hebben vormde voor Chomsky aanleiding te veronderstellen dat een mimimaal taalaanbod een voldoende voorwaarde vormt voor taalontwikkeling. Onderzoek laat echter zien dat het vermogen om taal te begrijpen wordt bevorderd wanneer er sprake is van een ruim en gevarieerd mondeling en schriftelijk taalaanbod en van een ruime en gevarieerde belangstelling van het kind voor zijn omgeving. Wells (1985) toont aan dat de taal- en denkontwikkeling van kinderen nauw gerelateerd is aan specifieke kenmerken van het taalgebruik van volwassenen in de primaire leefsituatie. Voor alle onderzochte sociaal-economische milieus stelde hij vast dat het tempo van taalverwerving van kinderen in sterke mate bepaald wordt door de aard en mate van afstemming van het taalgebruik van volwassenen op het taal- en denkniveau van de kinderen. In termen van functionele interactie bleken vier typen gedragingen van de kant van de ouders extreem relevant:

- realisering van inter-subjectiviteit van de aandacht;
- uitdrukking van begrijpelijke betekenisemheden;
- verzekering van succesvolle communicatie;
- stimulering van verdere interactie.

In het proces van natuurlijke taalverwerving treedt wat de communicatie tussen kind en verzorger betreft een aantal opvallende kenmerken op de voorgrond. Allereerst vindt communicatie in de regel plaats in een ontspannen sfeer waarbij de verzorger voortdurend op subtiële wijze inspeelt op het taalgedrag van het kind. Vaak worden uitingen van het kind herhaald of enigszins uitgebreid. Opvallend is dat grammaticale fouten niet, inhoudelijke fouten wel regelmatig verbeterd worden. Onderzoek van Snow (1977, 1979, 1983) verduidelijkt dat ouders tegen kinderen reeds in de vroege fase van taalverwerving hun taalgebruik zodanig aanpassen dat kinderen niet alleen beter beseffen dat er iets tegen hen wordt gezegd (signaal-functie), maar ook wat er wordt gezegd.

Verder blijken de woordenschat en de tekstuele vaardigheid van het kind vooral te worden uitgebreid onder invloed van voorlezen en het gezamenlijk lezen van prentenboeken. Heath (1982) laat zien dat kinderen in middenklasse-gezinnen reeds op zeer jonge leeftijd worden blootgesteld aan geletterd gedrag van personen in de omgeving. Reeds op de leeftijd van zes maanden blijken kinderen aandacht te schenken aan boeken en aan informatie in die boeken. Vanaf zes maanden beginnen zij bovendien vragen omtrent boeken te onderkennen. Zij gaan in dialogen met ouders dan reeds op primitieve wijze in op de inhoud van boeken tijdens het voorlezen. Vanaf twee jaar gaan zij eigen kennis omtrent boeken mobiliseren en gaan zij boeken zien als instrument tot vermaak. Ook gaan zij zelf verhalen componeren. Ouders vertonen de neiging om zich bij kinderen vanaf drie jaar minder interactief op te stellen vanuit de verwachting dat kinderen zich geleidelijk aan steeds meer als luisteraar gaan gedragen.

In een ondersteunende omgeving waarin kinderen op een betekenisvolle wijze met schrift in aanraking komen, kunnen zij de functies van geschreven taal en een aantal schriftconventies leren kennen (Teale & Sulzby 1986). Met name onder invloed van voorlezen worden bij kinderen belangrijke tekstuele vaardigheden gestimuleerd (Clay, 1972; Holdaway, 1979; Sulzby, 1985; Bus, 1991). In een review van correlatieve studies omtrent gezinsvariabelen die de ontwikkeling van geletterdheid bevorderen komt Teale (1980) tot

een viertal factoren:

- de mate waarin geschreven materialen aanwezig zijn;
- de leesfrequentie in het gezin;
- de toegankelijkheid van schrijfmaterialen;
- de mate waarin ouderen inspelen op de spontane lees- en schrijfpogingen van het kind.

Een recente longitudinale studie van Tobin en Pikulsky (1988) laat zien dat vooral de hulp van ouders een belangrijke stimulerende factor is.

Naast de instelling van ouders ten opzichte van voorlezen en vertellen blijkt ook de affectieve relatie die zij met het kind hebben opgebouwd van belang voor de vroege ontwikkeling van geletterdheid. Onderzoek van Bus en Van IJzendoorn (1988a) toont aan dat de kwaliteit van de interactie tijdens het voorlezen mede wordt bepaald door het gevoel van veiligheid bij het kind. Hieruit blijkt dat bij het gezamenlijk verkennen van prentenboeken affectieve kenmerken een rol van betekenis spelen. Voorleessessies blijken minder goed te verlopen bij kinderen die zich relatief onveilig en angstig voelen in hun relatie met hun moeder. Deze kinderen blijken snel afgeleid tijdens het voorlezen. In een follow-up studie (Bus & Van IJzendoorn, 1988b) werd het verloop van een aantal voorleessessies vergeleken in twee groepen gezinnen uit lagere sociaal-economische milieus die verschilden wat betreft de frequentie waarin werd voorgelezen. In de ene groep werd wekelijks voorgelezen, in de andere groep dagelijks. Daarbij bleek dat de kinderen die minder vaak werden voorgelezen minder veilig gehecht waren en meer concentratieproblemen vertoonden tijdens het voorlezen. Bus (1992) geeft hiervoor als mogelijke verklaring dat moeders van onveilig gehechte kinderen minder goed aansluiten bij de behoeften van hun kinderen waardoor aan beide kanten meer strubbelingen optreden en de frequentie van voorlezen geleidelijk aan afneemt.

Ten slotte blijkt de interactie tussen ouder en kind tijdens het voorlezen onder invloed van sociale klasse. Onderzoek van Wells (1981, 1985) toont aan dat de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen in kansarme gezinnen minder gestimuleerd wordt en daardoor minder vlot verloopt. Ninio (1980) vond bovendien dat ouders uit de lagere sociaal-economische

klasse minder goed in staat waren woorden te eliciteren, hetgeen mogelijk van invloed is op de ontwikkeling van de woordenschat. Heath (1982) vergeleek de interactie van middenklasse ouders met die van ouders uit arbeidersgezinnen. Hoewel in beide typen gezinnen ouders voorlezen aan hun kinderen, blijken ouders in arbeidersgezinnen minder vragen te stellen. Ook relateren zij minder vaak de context van het verhaal met de actuele leefwereld van het kind. Anders dan in middenklassegezinnen blijkt in arbeidersgezinnen geschreven of gedrukt materiaal slechts bij hoge uitzondering aanleiding voor een huiselijk gesprek of een discussie met familieleden of andere personen. De gevonden interactiepatronen konden door Heath in hoge mate worden gerelateerd aan de historisch verankerde, actuele leefwijze van de gemeenschap waartoe de gezinnen behoorden. Ook in andere studies werd voor deze aanname empirische evidentie gevonden (vgl. Taylor, 1983; Teale, 1986). Hieruit blijkt dat de ontwikkeling van geletterdheid een onderdeel vormt van de verwerking van cultuur in brede zin.

## 2.2 Onderwijsfactoren

In een aantal opzichten is de verwervingscontext in een schoolse context vergelijkbaar met die in een gezin. In beide gevallen is noodzakelijkerwijs sprake van een aanbod aan geschreven taal en van een interactie tussen een oudere en het kind. Op basis van een review van studies komen Sulzby, Teale en Kamberelis (1989) echter tot de conclusie dat er naast overeenkomsten ook belangrijke verschillen zijn in beide verwervingscontexten. In het stimulerende gezin is sprake van interpersoonlijke interacties tussen ouder en kind waarbij kinderen op basis van een veilige relatie de mogelijkheid krijgen om op velerlei wijze in aanraking te komen met geletterdheid in functionele situaties. In een schoolcontext is doorgaans sprake van groepen van ongeveer 25-30 kinderen met uiteenlopende persoonlijke en achtergrondkenmerken. Een individuele aanpak die aansluit op de individuele kennis en beleving is in feite uitgesloten. Ook in het onderwijs kunnen echter interactiepatronen worden geïmplementeerd die de ontwikkeling van vroege geletterdheid positief beïnvloeden. Mason, McCormick en Bhavnagri (1986) pleiten in dit opzicht voor

taalspel, voorlezen en vertellen in kleine groepssessies. Leerkrachten zouden zich er in hun instructie vooral op moeten richten dat kinderen zelfstandig vragen leren stellen naar aanleiding van het gelezene.

Morrow (1988) laat echter zien dat dergelijke metacognitieve instructies vooral lastig zijn voor zwakke leerlingen. Het vergroten van het zelfvertrouwen met betrekking tot het initiëren van vragen bij deze leerlingen verdient daarom extra veel aandacht. Dyson (1984, 1987, 1988) verduidelijkt hoe de oriëntatie op gesproken en geschreven taal afhankelijk is van de instelling van het kind. In feite kiezen kinderen uit een veelvoud van opties, waarin de rol van geletterdheid sterk kan verschillen, een perspectief van de wereld om hen heen. Volgens Dyson gaan kinderen zich bij uitstek spontaan op schrijven richten in sociale situaties waarin creatieve vorming centraal staat. Op basis van een groot aantal case-studies komt Dyson tot de conclusie dat kinderen schrijven zien als een van de mogelijke contexten waarin zij zich kunnen begeven. Zij gaat ervan uit dat kinderen voortdurend contexten vergelijken en op basis van die vergelijkingen hun voorkeuren tonen. Een probleem met de (kleuter)school is volgens Dyson dat de taken zoals gesteld door de leraar door kinderen op een geheel andere wijze worden waargenomen en ervaren. Zij stelt dat leraren door hun taakstellingen ("maak een tekening en schrijf een verhaaltje", "schrijf een rebus") vaak initiatieven afbreken, waar kinderen spontaan mee komen. Zij bepleit een 'multiple world perspective' waarin in plaats van eenzijdige taakstellingen ruimte wordt geboden voor de creativiteit van het kind.

Uit een groot aantal (vooral kleinschalige) studies (zie bijvoorbeeld de tijdschriften *Reading Teacher*, *Language Arts* en *Early Childhood Research Quarterly* en de jaarboeken van de *National Reading Conference*) blijkt dat het (kleuter)onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van geletterdheid, vooral ook voor kinderen in achterstandsituaties (enkele recente bijdragen: Mason, Stewart, Peterman & Dunning, in druk; Hiebert, 1991; Morrow & Rand, 1991; French & Danielson, 1991; Mason, 1990; Mason, Herman & Au, 1990; Mason, Kerr, Sinha & McCormick, 1990; Morrow, 1990; Roskos,

1990; Neuman & Roskos, 1990; McGee & Jones, 1990; Pontecorvo & Zucchermaglio, 1989; Allen, 1988).

Het kleuteronderwijs dat zich richt op ontluikende geletterdheid gaat niet zozeer van een vastomlijnde doelstelling uit. Er wordt vanuit gegaan dat als kinderen samen met de leraar met voorleesverhalen, prentenboeken en andere tekstvormen werken, bij hen een aantal inzichten en vaardigheden tot ontwikkeling komen. Niet alleen leren kinderen hun grammaticale en tekstuele vaardigheden uit te bouwen. Ook op het terrein van onze schriftcultuur doen zij een aantal ontdekkingen. Allereerst leren zij wat voor functies geschreven taal kan hebben. Verder leren ze een aantal schriftconventies kennen. Tevens leren kinderen dat je taal tot object van je denken kunt maken. Objectivatie van taal leidt ertoe dat kinderen leren omgaan met begrippen als verhaal, zin, woord en klank. In een aantal studies wordt ingegaan op de implicaties van een ontwikkelingsperspectief inzake metalinguïstisch bewustzijn binnen het kleuteronderwijs (Mason & Stewart, 1988; Sulzby, 1986; Rowe & Harste, 1986). Intuïties over taal kunnen bij kinderen op directe en indirecte wijze worden geoefend. In het algemeen verdient een indirecte aanpak de voorkeur. Via taalspel in de kring kan de leerkracht proberen op semantisch coherente wijze op kinderen te reageren zodat intuïties over taal kunnen worden opgebouwd. Voorbeelden van dergelijke interactievormen geven Mason e.a. (1986).

Doordat kinderen met boeken leren omgaan, wordt hun motivatie voor het leren lezen en schrijven sterk bevorderd. Voor kleuters die er aan toe zijn is het van belang dat materialen worden geboden waarmee zij explorerend de structuur van geschreven taal leren kennen. Het werken in een apart ingerichte taalhoek is hiervoor aan te bevelen (zie Miller, 1990; Mommers & Verhoeven, 1990). In een lees- schrijfhoek in de kleuterklas worden kinderen in staat gesteld om op grond van ervaringen met schrift hun metalinguïstische kennis uit te breiden. Onderzoek laat zien dat in aanraking komen met schrift in interactie met oudere kinderen kan helpen vormaspecten van taal te doorzien (Sulzby, 1986; Rowe & Harste, 1986; Price, 1989; Hertz, 1991) en dat dit ook voor kinderen met leerproblemen het geval kan zijn (Pinnell,

1985; Van Kleeck, 1990). Daarnaast is er de mogelijkheid tot directe training (drills). Vooral voor de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn blijkt een dergelijke training effectief te kunnen zijn (Olofsson & Lundberg, 1985; Williams, 1986; Cunningham, 1988; Ball & Blachman, 1991).

Snow (1991) wijst erop dat de aandacht voor geschreven taal in het kleuteronderwijs niet ten koste mag gaan van noodzakelijke aandacht voor grammaticale/conceptuele en tekstbegripsvaardigheden. Ook Teale (1989) geeft aan dat onderwijs in structurele aspecten van geschreven taal pas zinvol is als kinderen via het lezen van prentenboeken en taalspel inzicht hebben in de functies en gebruikssituaties van geschreven taal. Zonder een dergelijk inzicht is onderwijs in decoderen naar zijn mening gedoemd te mislukken.

Ten slotte laat onderzoek zien dat wanneer in het onderwijs op systematische wijze volgens functionele principes wordt gewerkt (i.c. wanneer de Language Experience Benadering wordt gevolgd) dit nog niet betekent dat alle kinderen zonder problemen leren lezen (Neuvel, Otter & Bos, 1988; Bus & Suurd, 1989). Vooral zwakke leerlingen hebben specifieke instructie nodig die gericht is op het inzicht dat woorden bestaan uit fonemen en dat grafemen deze fonemen kunnen weergeven. Ook voor kinderen die zich reeds vroeg weten te oriënteren op geschreven taal is decodeeronderwijs van belang. Sulzby (1989) wijst erop dat onderwijs in decodeervaardigheid deze kinderen de gelegenheid biedt hun spontaan verworven kennis omtrent de structuur van geschreven taal te (re)organiseren. Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1985) in hun rapport *Becoming a nation of readers* bepleiten dat op een zeker moment (in de regel bij de aanvang van groep 3) een curriculum moet worden geboden dat sterke nadruk legt op structurele aspecten van geschreven taal en voorziet in een stimulerende sfeer.

De stellingname dat voor veel leerlingen een directe instructie gericht op de structuur van geschreven taal noodzakelijk is impliceert overigens geenszins dat voor functionele aspecten in het lees- en schrijfcurriculum geen plaats zou zijn. Juist een integratieve benadering wordt bepleit met aandacht voor zowel functionele als structurele noties. Een door

Stahl en Miller (1989) gevormde synthese van onderzoeken op het terrein van ontluikende geletterdheid en beginnend leesonderwijs ondersteunt een dergelijke benadering. Stahl en Miller vergeleken met behulp van meta-analyse 46 studies waarin de resultaten van ontwikkelingsgerichte aanpakken (Language Experience Approach; Whole Language Approach) werden vergeleken met die van programmeergerichte aanpakken (met name op decoderen en begrijpend lezen gerichte methodes). Zij kwamen daarbij tot de volgende bevindingen:

1. Ontwikkelingsgerichte aanpakken blijven vooral effectief in het kleuteronderwijs.
2. Ontwikkelingsgerichte benaderingen hebben een sterker effect op woordherkenning dan op begrijpend lezen.
3. Recente studies laten op termijn een overwegend positiever trend zien voor de structuurgerichte methodes.
4. De ontwikkelingsgerichte aanpakken komen vooral lager uit bij kinderen uit zwakke sociaal-economische milieus.

Op basis van deze bevindingen komen Stahl en Miller tot de conclusie dat het voor de hand ligt in de kleuterperiode het accent te leggen op een ontwikkelingsgerichte aanpak met als belangrijkste doel de grammaticale/conceptuele en tekstbegripsvaardigheid van kinderen uit te bouwen en hun inzicht in de functies en de gebruikssituaties van geschreven taal te vergroten. In de periode erna kan dan het accent gelegd worden op een meer directe structuurgerichte aanpak met als belangrijkste doel kinderen te helpen hun decodeervaardigheden te oefenen en hun begrijpend-leesvaardigheid te vergroten. De resultaten van Stahl en Millers onderzoek zijn bekritiseerd door McGee en Lomax (1990) en vervolgens weer verdedigd door Stahl (1990).

In het Amerikaanse onderwijs is na het door Jeanne Chall in 1967 aangezette debat met betrekking tot de geschiktheid van uiteenlopende leesmethoden (met name toegespitst op de vergelijking tussen de globale benadering 'look-say' en de analytisch-synthetische benadering 'phonics') een nieuw debat geopend tussen voorstanders van een 'whole language approach' waarin het aanleren van het alfabetisch principe vanuit een ontwikkelingsgerichte aanpak wordt verdedigd tegenover een benadering waarin eveneens plaats is ingeruimd voor di-

recte instructie gericht op het aanleren van de decodeervaardigheid. De discussie daarbij liep zo hoog op dat Adams, een cognitief psycholoog verbonden aan de Center for the Study of Reading, van het Amerikaanse congres de opdracht kreeg tot een standpuntbepaling te komen ten aanzien van deze zaak. In een helder geschreven boek *Beginning to Read: Learning and Thinking about Print* bepleit Adams (1990) in feite een eclectische aanpak waarin de geleidelijke overgang van een ontwikkelingsgerichte aanpak naar een meer programmatische aanpak die gericht is op het aanleren en automatiseren van de decodeervaardigheid en op directe instructie inzake begrijpend lezen. De politieke gevoeligheden met betrekking tot het onderwerp worden nog eens verduidelijkt door het feit dat Strickland en Cullinan, beiden exponenten van de 'whole language approach', de gelegenheid wordt geboden een nawoord in het boek te schrijven. In feite geven ook Strickland en Cullinan aan dat instructie in decoderen van belang is, mits die instructie plaatsvindt in het licht van andere (lees: functionele) aspecten van de ontwikkeling van geletterdheid. De standpuntbepaling van Adams wordt in een review in het tijdschrift *Psychological Science* (1990) van harte toegejuicht door Perfetti, Stanovich, Vellutino en Calfee, allen experts op het terrein van onderzoek naar leren lezen in de Verenigde Staten.

### 3 Perspectief

Met het oog op de ontwikkeling van vroege geletterdheid is in de eerste plaats dringend behoefte aan een geleide interventie gericht op het stimuleren van ontwikkelingsprocessen ten behoeve van de voorschoolse opvang van kinderen in kindercentra en de opvang en begeleiding van kinderen in het (kleuter)onderwijs. Dergelijke interventies zouden uit moeten gaan van een ontwikkelingsgerichte open aanpak waarin niet gewerkt wordt aan een voorbereiding op het onderwijs in hogere leerjaren, maar meer bewust wordt aangesloten bij de ervaringen die het kind met gesproken en geschreven taal heeft opgedaan. In het belang van een continue ontwikkeling moet tijdens de kleuterperiode aansluiting worden gezocht bij het taal-

verwervingsproces dat binnen de context van het gezin in gang is gezet. In feite moeten leerders en leraren in staat worden gesteld kinderen te begeleiden uitgaande van de zone van naaste ontwikkeling van geletterdheid. Daarbij gaat het om stimulering van communicatieve vaardigheden, woordenschat, inzicht in verhaalstructuren, inzicht in vormaspecten van taal en een oriëntatie op geschreven taal. Uitgaande van de idee dat geletterdheid een goede beheersing van de grammaticale/conceptuele en tekstuele vaardigheid en een goed inzicht in in de bredere culturele doelen en betekenissen van geschreven communicatie voorondersteld, moeten leraren zich realiseren dat stimulering van mondelinge vaardigheden en vergroting van het inzicht in de functies van geschreven taal van het allergrootste belang is. Vooral voor kinderen die in hun thuissituatie weinig gelegenheid hebben gehad om hun mondelinge vaardigheden en functionele kennis van geschreven taal te ontwikkelen is onderwijs in genoemde componenten van geletterdheid essentieel te noemen. Pas wanneer kinderen over voldoende linguïstische bagage en functionele kennis beschikken is een oriëntatie op structurele aspecten van geschreven taal (i.c. het alfabetisch principe) zinvol te noemen (vgl. Snow, 1991).

Wat werkvormen betreft valt te denken aan open leerstudies waarin activiteiten zoals kringgesprekken, voorlezen en drama een stimulerend, maar geen voorschrijvend karakter kennen. Ontwikkelingsmaterialen, zoals voorleesboeken, prentenboeken, woord- en lettermaterialen, taalspelletjes, enzovoort, zijn daarbij onmisbaar. Daarbij gaat het om materialen die niet in een vooraf bepaalde vaste volgorde worden gehanteerd.

Afhankelijk van het ontwikkelingsniveau van kinderen en van de thematische context waarin gewerkt wordt kan de leerkracht zelf een volgorde in de aanbieding van het materiaal kiezen. Van de leraar wordt verwacht dat zij gebruik weet te maken van technieken die met het oog op stimulering van vroege geletterdheid bijzonder belangrijk zijn, zoals het continueren van onderwerpen die door kinderen worden aangesneden en het voorstructureren en begeleiden van opdrachten. Onderwijskundig bezien zijn dergelijke open leersituaties doelgericht, zonder dat het onmid-

dellijk bereiken van die doelen wordt nagestreefd. Voorbeelden van doelen die op langere termijn worden nagestreefd zijn:

- uitbreiding van de woordenschat van kinderen;
- vergroting van de kennis omtrent de opbouw van verhalen;
- aandacht voor vormaspecten van gesproken en geschreven taal;
- inzicht in de functies van geschreven taal;
- begrip van de conventies van geschreven taal.

Kinderen die deze doelen bereiken, zullen vrij spoedig ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen en dat grafemen de representanten vormen van die fonemen. Kinderen in kleuterklassen die dit inzicht bereiken kunnen in een boekenhoek of leeshoek in de gelegenheid worden gesteld hun lees- en schrijfdrag verder uit te bouwen.

In de tweede plaats verdient de zorgverbreding ten aanzien van de vroege ontwikkeling van geletterdheid centrale aandacht. Eerder hebben we geconstateerd dat speciale risicogroepen, zoals kinderen uit sociaal-economisch lagere milieus en allochtone kinderen, als gevolg van een gebrekkige aansluiting tussen het vormingsaanbod thuis en op school een verhoogde kans lopen in een vroeg stadium van de ontwikkeling naar functionele geletterdheid te ontsporen. Vooral ten aanzien van deze groepen dient de taalontwikkeling via gezinsinterventieprogramma's te worden versterkt en dient continuïteit nagestreefd te worden in het taalaanbod vanaf de voorschoolse periode tot in de onderbouwperiode in het basisonderwijs. Het uitbreiden van de woordenschat, van de kennis van de wereld en het vergroten van de tekstvaardigheid van kinderen dienen daarbij voorop te staan. Geschikte werkvormen naast het gezamenlijk lezen van prentenboeken vormen groepsdiscussies over actuele onderwerpen en het naspelen, navertellen en zelf laten bedenken van verhalen. In het kader van een optimale afstemming van de taalstimulering in het gezin en die in het onderwijs is het van belang dat de samenwerking tussen instanties werkzaam op het terrein van de (voor)schoolse gezinsactivering en scholen wordt geïntensiveerd. Met het oog op leesbevordering lijkt daarbij een belangrijke plaats weggelegd voor de openbare bibliotheek. Cun-



ningham (1990) beschrijft hoe samenwerking tussen scholen, ouders en bibliotheken leidde tot een betere uitgangspositie van kinderen in New York.

In de derde plaats verdient de positie van allochtone kinderen in het licht van zorgverbreding speciale aandacht. Bij de opvang van allochtone kleuters op de basisschool ligt ook een belangrijke taak weggelegd voor intercultureel onderwijs. Er zijn volop mogelijkheden om kleuters vanuit een meertalig perspectief te oriënteren op de functies van geschreven taal en op het arbitraire karakter van de afspraken met betrekking tot geschreven taalcodes (vgl. Van der Meulen, Verhoeven & Hesemans, 1990; Verhoeven, 1992). Verder is van belang in te zien dat allochtone kinderen niet alleen met twee talen, maar meestal ook met twee schriftsystemen, elk met hun specifieke conventies, worden geconfronteerd. In geval de minderheidstaal in geschreven vorm belangrijke functies vervult binnen de eigen gemeenschap, zou voor deze kinderen kunnen worden voorzien in een tweetalig taalaanbod. Daarbij zou dan het beste vanuit de sterkste taal kunnen worden begonnen.

In de vierde en laatste plaats is van groot belang dat er gericht opleidingsmateriaal komt voor het stimuleren van vroege geletterdheid bij jonge kinderen. Het ultieme doel van scholing zou moeten zijn dat leraren leren te reflecteren op hun eigen onderwijsgedrag, zodat zij geleidelijk in staat worden gesteld hun onderwijsstrategieën te optimaliseren (vgl. Gaffney & Anderson, 1991; Stephens & Meyer-Reimer, 1990; Bruneau, 1988). Daarbij valt te denken aan specifieke modules die in leer- en studieboeken kunnen worden opgenomen. In die modules zou aandacht besteed kunnen worden aan ontwikkelingsprocessen inzake mondelinge en schriftelijke taalverwerving, leesbevordering, observatie en registratie, de aansluiting tussen het taalaanbod thuis en op school, zorgverbreding, onderwijs in tweetalige geletterdheid en cultuurvergelijkend onderwijs. Dergelijke modules zouden niet alleen inpasbaar zijn in initiële opleidingen, maar evenzeer in het nascholingsaanbod aan leraren en maatschappelijk werkers.

## Literatuur

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allen, J.B. (1988). Literacy development in whole language kindergartens. *Technical Report*, 436. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Allen, J.B., Clark, W., Cook, M., Crane, P., Fallon, I., Hoffman, L., Jennings, K.S. & Sours, M.A. (1989). Reading and writing development in whole-language kindergartens. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections*. (pp. 121-146). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Ball, E.W., & Blachman, B.A. (1991). Does phonemic awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Barnhart, J.E. (1986). *Written language concepts and cognitive development in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL.
- Bertelson, P. (1987). *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bowerman, M. (1979). The acquisition of complex sentences. In P. Fletscher & M. Garman (Eds), *Language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 285-307). Cambridge: University Press.
- Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammar? In D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (pp. 319-347). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruneau, B.J. (1988). *A case study of the process of reflective coaching in planning and implementing emergent literacy concepts in kindergarten*. Doctoral dissertation, University of Virginia.
- Bus, A.G. (1991). Kleuters op weg naar begrijpend lezen. In P. Reitsma & M. Walraven (red.), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 77-93). Dordrecht: Eburon.

- Bus, A. G. (1992). Ontluikende geletterdheid in het gezin. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek* (pp. 44-56). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Bus, A. G., & Suurd, T. (1989). Leren lezen aan de hand van zelfgeschreven teksten. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 5, 158-165.
- Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van (1988a). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.
- Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van (1988b). Mother-child interactions, attachments and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Some aspects and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence of what children say and do. In A. S. Sinclair, R. Jarvella & W. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 17-45). New York: Springer Verlag.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Doctoral dissertation. New Zealand.
- Clay, M. M. (1972). *Sand*. London: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* London: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1979). *Reading. The patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers*. London: Heinemann Educational Books.
- Cohen, R. (1985). Early reading: The state of the problem. *Progress*, 15, 41-48.
- Cunningham, B. E. (1990). Books, babies and libraries: The librarian's role in literacy development. *Language Arts*, 67(7), 750-755.
- Cunningham, A. E. (1988). *A metacognitive approach to phonemic awareness*. Doctoral dissertation, University of Michigan.
- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. (1987). Joint picturebook interaction of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- DeVilliers, J., & DeVilliers, P. (1981). *Language Acquisition*. Harvard: University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Dyson, A. H. (1983). The role of oral language in early writing. *Research in the teaching of English*, 17, 1-30.
- Dyson, A. H. (1984). Learning to write, learning to do in school: Emergent writer's interpretations of school literacy tasks. *Research in the teaching in English*, 18, 233-264.
- Dyson, A. H. (1987). Individual differences in beginning composing: An orchestral vision of learning to compose. *Written Communication*, 4(4), 411-442.
- Dyson, A. H. (1988). Negotiating among multiple worlds: The space/time dimensions of young children's composing. *Research in the teaching of English*, 22, 355-390.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1987). Primaire taalverwerving: Schets van een onderzoeksterrein. *Taegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 29, (3), 7-47.
- Felix, S. (1987). *Cognition and language growth*. Dordrecht: Foris.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby, *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 15-49). Norwood: Ablex.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann.
- Foppa, K. (1980). Language acquisition: A ethological problem? *Social Science Information*, 17, 93-105.
- Fox, B., & Routh D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- French, M. P., & Danielson, D. E. (1991). In the classroom. *Reading Teacher*, 44, 520-528.
- 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.
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer Verlag.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. London: United Kingdom Reading Association.

- Harst, J. E., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hertz, M. S. (1991). *A kindergarten writing workshop: How kindergarten students grow as writers*. Doctoral dissertation, Lehigh University.
- Hiebert, E. (1991). The development of word level strategies in authentic literacy tasks. *Language Arts*, 68(3), 234-240.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Gosford, New South Wales: Scholastic.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Lieberman, I., Lieberman, A., Mattingly, I., & Shankweiler, E. D. (1979). Orthography and the beginning reader. In J. Kavanagh & R. Venezky (Eds.), *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore: University Park Press.
- Martinez, M., & Roser, N. (1985). Read it again: The value of repeated reading during storytime. *Reading Teacher*, 38, 782-786.
- Mason, J. M. (1990). Reading stories to preliterate children; A proposed connection to reading. *Technical Report*, 510. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Mason, J. M., Herman, P. A., & Au, K. H. (1990). Children's developing knowledge of words. *Technical Report*, 513. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Mason, J. M., Kerr, B. M., Sinha, S., & McCormick, C. (1990). Shared book reading in an early start program for at-risk children. *Technical Report*, 504. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Mason, J. M., McCormick, C., & Bhavnagri, N. (1986). How are you going to help me learn? In B. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. New York: Heinemann.
- Mason, J. M., Peterman, C. L., Powell, B. M., & Kerr, B. M. (1989). Reading and writing attempts by kindergarten children after book reading by teachers. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 105-120). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Mason, J. M., & Stewart, J. (1988). Preschool children's reading and writing awareness. *Technical Report*, 442. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Mason, J. M., Stewart, J. P., Peterman, C. L., & Dunning, D. (in press). Toward an integrated model of early reading development. *Technical Report*, in preparation. Champaign: Center for the Study of Reading.
- McGee, L. M., & Jones, C. (1990). Learning to use print in the environment. *Reading Teacher*, 44(2), 170-172.
- McGee, L. M., & Lomax, R. G. (1990). On combining apples and oranges: A response to Stahl and Miller. *Review of Educational Research*, 60(1), 133-140.
- Meulen, M. van der, Verhoeven, L., & Heselems, L. (1990). *Tussen taal en teken: Lessen in functionele geletterdheid*. Tilburg: Zwijzen.
- Miller, J. (1990). Three-year-olds in their reading corner. *Young Children*, 46 (1), 51-54.
- Mommers, C., & Verhoeven, L. (1990). Kinderen oriënteren op geschreven taal. *School en Begeleiding*, 7, 28-33.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- 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., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early classroom environments. *Reading Teacher*, 44, 396-402.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *Reading Teacher*, 44, 214-221.
- Neuvel, J., Otter, M. E., & Bos, D. J. (1988). *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.

- Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Olson, D. (1977). Oral and written language and the cognitive processes of children. *Journal of Communication*, 27, 10-26.
- Olson, D. (1992). The impact of literacy in the Western world. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pappas, C. C. (1986). *Learning to read by reading: Exploring text indices for understanding the process*. Lexington: University of Kentucky.
- Pappas, C. C. (1987). Exploring the text properties of protoreading. In R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (pp. 137-162). Amsterdam: John Benjamins.
- Peterman, C. L. (1987). *The effects of story-reading procedures collaboratively designed by teacher and researcher on kindergartners' literacy learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign.
- Peters, A. M. (1985). Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language. In D. I. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinnell, G. (1985). Helping teachers help children at risk: Insights from the reading recovery program. *Peabody Journal of Education*, 62(3), 70-85.
- Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language: Preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 21(2), 109-126.
- Price, R. M. (1989). *Writing performance of kindergarten children from an emergent literacy perspective and its relationship to reading*. Doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Read, C. (1975). *Children's categorizations of speech sounds in English*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Roskos, K. (1990). A taxonomic view of pretend play activity among 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 495-512.
- Rowe, D., & Harste, J. (1986). Metalinguistic awareness in writing and reading: The young child as informant. In B. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. New York: Heinemann.
- Rijnsoever, R. van (1979). Spellingen van voorschoolse kinderen en eersteklassers. *Gamma*, 3, 169-197.
- Schieffelin, B. B., & Gillmore, P. (1986). *The Acquisition of literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Slobin, D. I. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 128-173). Cambridge: University Press.
- Slobin, D. I. (1985). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 31-51). Cambridge: University Press.
- Snow, C. (1979). Conversations with children. In D. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 363-377). Cambridge: University Press.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C. E. (1991). Language proficiency: Towards a definition. In G. Appel & H. Dechert (Eds.), *A case for psycholinguistic cases* (pp. 63-91). Amsterdam: John Benjamins.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1982). Building stories: The emergence of information structures from conversation. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 127-141). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 535-549.
- Stahl, S. A. (1990). Riding the pendulum: A rejoinder to Schickedanz and McGee and Lomax. *Review of Educational Research*, 60(1), 141-151.
- Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 87-116.
- Stephens, D., & Meyer-Reimer, K. (1990). Explorations in reflexive practice. *Technical Report*, 514. Champaign: Center for the Study of Reading.

- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1983). *Beginning readers' developing knowledges about written language*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Sulzby, E. (1985). Children's emerging reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1986). Children's elicitation and use of metalinguistic awareness about words during literacy acquisition. In B. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. New York: Heinemann.
- Sulzby, E. (1988). A study of children's early reading development. In A. D. Pelligrini (Ed.), *Psychological bases for early reading development* (pp. 39-75). Chichester: Wiley.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. In I. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sulzby, E., Barnhart, J., & Hieshima, J. (1989). Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 31-63). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1987). *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Sulzby, E., Teale, W. H., & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 63-79). Newark, DE: International Reading Association.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. (1980). *Early reading: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. H. (1986). Homebackground and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. (1989). The promise and challenge of informal assessment in early literacy. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 45-61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Teale, W. H., & Martinez, M. (1986). Teachers' storybook reading styles: Evidence and implications. *Reading education in Texas*, 2, 7-16.
- Teale, W. H., & Martinez, M. (1989). Connecting writing: Fostering emergent literacy in kindergarten children. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 177-197). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood: Ablex.
- Templeton S., & Spivey, E. (1980). The concept of word in young children as a function of level of cognitive development. *Research in the Teaching of English*, 14(3), 265-278.
- Tobin, A. W., & Pikulsky, J. J. (1988). A longitudinal study of the reading achievement of early and nonearly readers through grade six. *National Reading Conference Yearbook*, 37, 49-58.
- Tunmer, W. E., & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 144-168). Berlin: Springer Verlag.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer Verlag.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in language disorders*, 10(2), 25-45.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris.
- Verhoeven, L. (1992). *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L., & Jong, J. de (1992). *The construct of language proficiency*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verhoeven, L., & Mommers, C. (1989). De didactiek van het leren lezen: Van 'reading readiness' naar 'emergent literacy'. *School en Begeleiding*, 6, 60-65.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962 reprint). *Thought and language*. Cambridge: University Press.

- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: University Press.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: University Press.
- White, L. (1982). *Grammatical theory and language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Williams, J. (1986). *The role of phonemic analysis in reading. Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. New York: Academic Press.
- Zecker, L.B. (1991). *Young children's early literacy development across genres*. Doctoral dissertation, University of Michigan.

Manuscript aanvaard 16-6-1992

## Auteur

(zie pagina 331)

## Abstract

### **Beginning literacy: a development perspective**

L. Verhoeven. *Pedagogische Studiën*, 1992, 69, 332-351.

The article presents a survey of recent research on emergent literacy as an empirical base for improving parents-child interaction at home and early literacy instruction at school in order to compensate for later lags in literacy development. The article is addressed to three questions: 1) To what extent do empirical data support the notion that emergent literacy is important to later development of reading and writing skills? 2) Which phases can be detected in the process of emergent literacy? 3) How can the interaction at school and at home be adapted to lags in literacy development before formal instruction of reading and writing starts?