

L. Verhoeven & C. Aarnoutse

Samenvatting

Uit nationale en internationale peilingen blijkt dat nog steeds een groot aantal leerlingen de basisschool verlaat zonder een functionele mate van geletterdheid. Blijkbaar slaagt het onderwijs er niet in kinderen een voldoende niveau van lees- en schrijfvaardigheid bij te brengen. In deze bijdrage wordt allereerst een overzicht gegeven van recent onderzoek naar processen die de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen van nul tot twaalf jaar beschrijven. De overgang van mondelinge naar schriftelijke taalbeheersing, alsmede het toenemende vermogen van kinderen om op taal te reflecteren, staan daarbij centraal. Vervolgens wordt ingegaan op de factoren die de individuele variatie in geletterdheid bepalen. Zowel gezins- als onderwijsfactoren komen daarbij aan bod. Ten slotte worden de artikelen in dit themanummer kort ingeleid.

1 Inleiding

Om met succes te kunnen integreren in onze samenleving is van belang dat schoolverlaters beschikken over een functionele mate van geletterdheid. Dat houdt in dat kinderen over een minimum eindniveau van geletterdheid moeten beschikken om in hun verdere schoolloopbaan en in hun maatschappelijke omgeving goed te kunnen functioneren. Wat betreft de afgrenzing van een minimum niveau van geletterdheid zien we dat de eisen in de loop van de tijd steeds hoger worden. Traditioneel lag in het onderwijs het accent vooral op het hardop lezen en memoriseren van teksten. In de loop van de juist voorbije eeuw werd het begrijpen van geschreven informatie steeds meer centraal gesteld. Onder invloed van sterke impulsen vanuit de Unesco werd het begrip 'functionele geletterdheid' geïntroduceerd. Daaronder werden de kennis en vaardigheden

begrepen die personen in staat stellen handelend op te treden in al die activiteiten waarbinnen geletterdheid als norm wordt gesteld (Verhoeven & van der Leij, 1992; Verhoeven, 1994). Daarmee wordt het criterium van geletterdheid verruimd naar domeinen van informatie-overdracht die buiten het onderwijs liggen.

De afgelopen tien jaar is het niveau van geletterdheid van kinderen druk becommentarieerd. In de eerste plaats veroorzaakten de uitkomsten van onderzoeken waarin de leesvaardigheid van kinderen op bepaalde momenten in de basisvorming is gepeild, de nodige discussie. Bij onlangs door het Instituut voor Toetsontwikkeling gehouden taalpeilingen op medio en einde basisonderwijs is geprobeerd op basis van een expliciet criterium een profiel van de (schriftelijke) taalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen (Sijtstra, 1997). Daarbij is de teneur dat de effectiviteit van de basisvorming in schriftelijke vaardigheden te wensen overlaat. Zo wordt in het kader van het Periodieke Peilingsonderzoek geconcludeerd dat niet minder dan zo'n 10% van de leerlingen op het eind van de basisschool als functioneel analfabeet moet worden gekwalificeerd. Voor allochtone leerlingen wordt zelfs een nog hoger percentage genoemd. Recente onderzoeken, zoals die van het Sociaal Cultureel Planbureau (1999) laten zien dat het onderwijs nog altijd in grote mate de ongelijke uitgangspositie van kinderen in sociaal en cultureel te onderscheiden groepen consolideert. Met name onder allochtone leerlingen blijkt sprake van een forse taalachterstand van gemiddeld meer dan een jaar op autochtone leeftijdgenoten. De eerste groep kinderen ontbreekt het aan een breed scala aan kennis (en vaardigheden) die nodig zijn voor gericht vervolgonderwijs en voor een succesvolle participatie in de internationaal georiënteerde samenleving. Het lijkt erop dat de maatschappelijke achterstand van de ene generatie allochtonen wordt doorgegeven aan de volgende met als resultaat het ontstaan van een

in etnisch opzicht gemarkeerde onderklasse. We worden geconfronteerd met de harde realiteit van 'zwarte' wijken, 'zwarte' scholen, kinderen met een beperkte kennis van de wereld die in de normale situatie geen Nederlands spreken, stagnaties in het onderwijsleerproces, een schrikbarend hoog percentage van schooluitval, een gebrekkige aansluiting op de arbeidsmarkt en een verhoogde mate van werkloosheid en kans op criminaliteit.

Een internationale vergelijking van leesprestaties laat bovendien zien dat Nederlandse kinderen op de leeftijd van 9 en 14 jaar duidelijk qua leesvaardigheid achterblijven bij leeftijdgenoten uit andere Westerse landen (vgl. Elley, 1992). Gegeven deze uitkomsten staat de kwaliteit van het taalonderwijs op de basisschool onder druk. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat het taalonderwijs in Nederland achterblijft bij internationale ontwikkelingen (Postlethwaite & Ross, 1992; Lundberg & Linnakyla, 1993). Dit komt mede doordat er in ons land weinig samenspraak is geweest tussen onderzoekers en praktijkmensen. Het gevolg was dat in onderzoeken de aandacht vooral uitging naar atypische, sterk gecontroleerde, artificiële situaties. Aan vragen van mensen uit de onderwijspraktijk over de complexiteit van het taalonderwijs in de praktijk van alledag is grotendeels voorbijgegaan. Mede hierdoor borduurt het taalonderwijs in ons land nog sterk voort op traditionele kaders. Vernieuwing krijgt nauwelijks enige kans, omdat aan de fundamentele van het onderwijs niet getornd wordt. Van belang is dat het taalonderwijs dichter aansluit bij de ontwikkeling van geletterdheid die kinderen doormaken. Taalonderwijs dat aansluit bij die ontwikkeling stelt interactie centraal (zie onder meer Cazden, 1988; Allington & Cunningham, 1996; Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Osborn & Lehr, 1998). Interactief taalonderwijs veronderstelt dat kinderen taal leren in een krachtige leeromgeving die authentiek, sociaal en strategisch leren van taal bevordert, die kinderen aanzet tot zelfstandig leren en rekening houdt met individuele verschillen tussen kinderen (vgl. Verhoeven & Aarnoutse, 1996).

In dit themanummer wordt een overzicht gegeven van recent onderzoek naar de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen op de basisschool. Alvorens de inhoud van dit num-

mer te beschrijven geven we een beknopt overzicht van de ontwikkeling van geletterdheid in longitudinaal perspectief. Bovendien gaan we kort in op de determinanten die de ontwikkeling van geletterdheid beïnvloeden. Daarbij bespreken we zowel de invloed van het gezin als die van het onderwijs.

2 Taalontwikkeling van nul tot twaalf

Bij het beschrijven van de taalontwikkeling van kinderen gaan we ervan uit dat er sprake is van continuïteit tussen mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling (vgl. Verhoeven, 1994; Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). In de eerste levensjaren ligt het accent op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden in de context van het hier-en-nu. In de voorschoolse en kleuterperiode zien we een belangrijke ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen optreden. Wat betreft communicatieve vaardigheden worden kinderen steeds beter in staat taal op functionele wijze toe te passen in uiteenlopende taalgebruikssituaties. Daarbij leren zij om te gaan met velerlei taalfuncties zoals uitleggen, verzoeken, redeneren en argumenteren (vgl. Cazden, 1988; Ninio & Snow, 1996). De uitbouw van communicatieve vaardigheden veronderstelt in de eerste plaats dat kinderen de bereidheid tonen tot samenwerken bij spreken en luisteren. Deze samenwerking blijkt tijdens gesprekken uit het waarderen van elkaar en het openstaan voor elkaars standpunten. Naast de uitbouw van communicatieve vaardigheden zien we vanaf de kleuterperiode een enorme toename van de woordenschat. Kinderen op de basisschool maken grote vorderingen door in hun conceptuele ontwikkeling. Als gevolg daarvan neemt hun woordenschat sterk toe. Met het oog op de uitbouw van het arsenaal inhoudswoorden staan kinderen voor de taak de juiste betekenissen te koppelen aan woordvormen. In een eerste stadium verwijzen kinderen met een bepaald woord naar een veel grotere klasse van objecten, handelingen of gebeurtenissen dan volwassenen (vgl. Clark, 1993). Stap voor stap moeten kinderen de betekenisafgrenzing van ieder woord leren ontdekken. In het licht van de uitbouw van inhoudswoorden is het van

belang op te merken dat kinderen niet leren op basis van simpele associaties tussen klankvormen enerzijds en betekenissen anderzijds. Onderzoek naar woordenschatontwikkeling laat juist zien dat kinderen voortdurend op basis van informatie uit de context vermoedens vormen over de mogelijke betekenisgrenzen die het onderliggende concept van een bepaalde woordvorm kent. Algemeen wordt dan ook aangenomen dat woordenschatverwerving juist dan succesvol is, wanneer woorden in een contextrijke omgeving worden aangeboden (vgl. Appel & Vermeer, 1997; De Gloppe, Fukkink & Swanborn, dit nummer).

In het taalverwervingsproces van kleuters treden twee opvallende verschuivingen op. In de eerste plaats leren kinderen niet alleen taal te gebruiken in interactieve situaties waarbij de context gegeven is, maar ook in situaties waarbij die context ontbreekt (zie Karmiloff-Smith, 1997; Hickman, 1995). Dit is bijvoorbeeld het geval bij het vertellen van een verhaal over een gebeurtenis die zich eerder in de tijd en op een andere plaats heeft voltrokken. Daarnaast leren kleuters spontaan stil te staan bij vormaspecten van taal. Geleidelijk aan ontwikkelen zij een metalinguïstisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel de functies als de structuur van taal expliciet wordt gemaakt (vgl. Brady & Shankweiler, 1991; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Met het oog op beginnende geletterdheid is vooral de ontwikkeling van woordbewustzijn en fonologisch bewustzijn van belang. Bij woordbewustzijn gaat het om het inzicht dat woorden geen concrete dingen zijn, maar labels die naar abstracte begrippen verwijzen (objectivatie) en dat woorden de bouwstenen van zinnen vormen. Fonologisch bewustzijn verwijst naar reflectie op de onderscheiden woorddelen. Het 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 foneem kunnen weglaten, toevoegen of vervangen. Fonologische oordelen blijken uitermate lastig te zijn voor kinderen. De belangrijkste verklaring voor de complexiteit van fonologische oordelen betreft het problematisch karakter van ons alfabetisch schrift. De spraakklanken waarnaar onze lettertekens verwijzen blijken in hoge mate abstract en in

gesproken taal nauwelijks waarneembaar (Adams, 1990, 1998). Onderzoek van Van Kwijk en Verhoeven (1996) laat zien dat woordbewustzijn bij kinderen eerder tot ontwikkeling komt dan fonologisch bewustzijn. Met name reflectie op fonemen als de kleinste spraaksegmenten blijkt voor kinderen uitermate lastig. De Jong en Van der Leij (1999) tonen aan dat met name aspecten van het fonologisch bewustzijn leesleerresultaten van kinderen voorspellen.

In interactie met ouders en leeftijdgenoten leert een aantal kinderen het alfabetisch principe van ons schrift doorgronden. In een ondersteunende omgeving waarin kinderen op een betekenisvolle wijze met schrift in aanraking komen, leren zij de functies van geschreven taal en ook een aantal schriftconventies kennen. Het lees- en schrijfgedrag van kleuters is echter nog oriënterend te noemen (vgl. Clay, 1991; Barton, 1994). 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 nieuwe woorden leert synthetiseren. In de eerste fase van het leren lezen richten kinderen zich met name op woorden die een persoonlijke betekenis voor ze hebben, zoals hun eigen naam of die van familieleden, of op woorden op de verpakking van levensmiddelen waarmee ze dagelijks in aanraking komen. Dit gebeurt bij veel kinderen al in groep 2. In een later stadium gaan ze woorden met elkaar vergelijken. Ze ontdekken dan bijvoorbeeld dat hun eigen naam overeenkomsten vertoont met bijvoorbeeld de naam van iemand anders of met een woord dat ze op een reclamebord of op verpakkingsmateriaal zien staan. Door dit soort vergelijkingen ontdekken kinderen dat woorden uit afzonderlijke letters bestaan, dat daar een bepaalde volgorde en structuur in zit en dat letters op verschillende posities in woorden kunnen staan. In een nog later stadium leren kinderen geheel nieuwe woorden lezen door letters met elkaar te combineren (Share, 1995). Ongeveer 9 procent van de kinderen kan op het eind van groep 2 lezen (Aarnoutse, 2000). De meeste kinderen komen in deze fase wanneer de formele leesinstructie begint. 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 zich het fonemisch bewustzijn verder en leren de kinderen 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. Min of meer tegelijkertijd leren kinderen woorden ook schrijven (zie Van Bon, 1993; Treiman, 1993). Naarmate woorden sneller worden herkend komt in het werkgeheugen meer capaciteit beschikbaar voor het verwerken van zinnen en het integreren van tekstuele informatie (vgl. McGuinness, 1997; Perfetti, 1998).

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 decodeervaardigheden in steeds hoger tempo leren toepassen, kunnen ze met toenemend gemak eenvoudige teksten lezen. Op het eind van groep 5 kunnen kinderen ongeveer 3000 woorden vlot lezen en begrijpen; in gesproken taal hebben zij dan een woordenschat van zo'n 9000 woorden (vgl. Nagy & Herman, 1987). De kinderen leren geleidelijk aan enkele basisproblemen van schriftelijk taalgebruik te overwinnen. Dankzij een toenemend concentratie- en invoelingsvermogen leren zij geschreven teksten te hanteren zonder de aanwezigheid van een onmiddellijk reagerende partner. Ook leren zij de specifieke vormaspecten van geschreven taal kennen die bijvoorbeeld met interpunctie worden uitgedrukt (Fayol, 1999).

Onder invloed van het veelvuldig deelnemen aan schriftelijke taalgebruikssituaties en een reflectie op die situaties, ondergaat het leesproces enkele specifieke veranderingen (vgl. Wray & Lewis, 1997). Onder invloed van het feit dat kinderen de relaties tussen grafemen, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien, krijgen woordherkenningsprocessen steeds meer een automatisch verloop. Wanneer de automatisering van woordherkenning niet of in onvoldoende mate optreedt, spreken we van een leesprobleem (vgl. Van der Leij, 1998). Kinderen kunnen op het einde van de basisschool ongeveer evenveel woorden in geschreven taal lezen en begrijpen als ze in

gesproken taal kennen. Op basis van reeds verworven kennis van taal en van de wereld leren kinderen 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 boeken en andere tekstvormen te lezen. Daarbij slagen ze er steeds beter in uiteenlopende leesstrategieën toe te passen en wordt het oogmerk van het lezen steeds meer gericht op de verwerving van nieuwe kennis en het ervaren van nieuwe gevoelens. Kinderen gaan lezen om informatie te verzamelen, om een mening te vormen, om geschreven aanwijzingen te ontvangen en op te volgen of voor hun eigen genoegen. Daarnaast richt het schrijven zich op het verkennen en ordenen van gevoelens en gedachten. Geleidelijk aan leren kinderen in hun schriftelijk taalgebruik vanuit een kritische houding verschillende standpunten in te nemen (Kress, 1994). Ook het schrijfproces ondergaat enkele veranderingen. Geleidelijk aan wordt dit proces cyclisch van aard (vgl. Van der Pool, 1995). Dit houdt in dat er in het schrijfproces voortdurend terugkoppelingen plaatshebben die tot herordening, dan wel tot herformulering van (delen van) de tekst leiden.

Wat de ontwikkeling van geletterdheid van allochtone kinderen betreft zijn er enkele belangrijke bevindingen. In de voorschoolse periode zien we een grote variatie in de stimulering van taalvaardigheid en geletterdheid in allochtone gezinnen (Leseman & De Jong, 1998). Bij de aanvang van het formele lesonderwijs hebben allochtone kinderen als gevolg van een beperkt taalaanbod van het Nederlands een grote mate van taalachterstand ten opzichte van autochtone leeftijdgenoten, met name op het terrein van de woordenschat (Appel & Vermeer, 1997; Verhoeven & Vermeer, 1999). Bij de ontwikkeling van technisch lezen blijken de verschillen minimaal. Verhoeven (2000) laat zien dat de ontwikkeling van decodeervaardigheid van allochtone kinderen in de jaargroepen 3 en 4 gelijke tred houdt met die van autochtone kinderen. Wat betreft de ontwikkeling van schriftelijke vaardigheden in de bovenbouw betreft zien we echter dat de ontwikkeling van allochtone kinderen beduidend achterblijft (Droop, 1999; Verhoeven & Vermeer, 1996).

Geconcludeerd kan worden dat ontwikkeling van geletterdheid van allochtone kinderen als gevolg van een mondelinge taalachterstand ernstig wordt bemoeilijkt.

3 Stimulering van geletterdheid in het gezin

De gezinssocialisatie vormt een belangrijke basis voor de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen (vgl. Morrow, Tracey & Maxwell, 1995; Paratore, Melzi & Krol-Sinclair, 1999). In de eerste plaats geeft het gezin een belangrijke aanzet tot het taalverwervingsproces. Onderzoek laat zien dat het tempo van taalontwikkeling van kinderen mede afhankelijk is van het taalaanbod in het gezin. Snow (1995) laat zien dat de mate van inhoudelijke samenhang in de verbale interactie tussen ouders en kinderen van invloed is op de taalontwikkeling van het kind. Taalaanbod dat uitgaat van het initiatief van het kind en voorziet in een uitbreiding van informatie die in semantisch opzicht is gerelateerd aan die van het kind blijkt het taalontwikkelingsproces positief te beïnvloeden. Uit onderzoek komt duidelijk naar voren dat interactief voorlezen een belangrijke bijdrage levert aan de taal-/leesontwikkeling van jonge kinderen. Gebleken is dat de manier waarop kinderen in aanraking komen met (prenten-)boeken en andere vormen van geschreven taal van grote invloed is op de verwerving van geletterdheid. Vooral de kwaliteit van de interactie die tijdens het voorlezen plaatsvindt tussen kind en volwassene, blijkt een belangrijke voorspellende factor te zijn voor de leesontwikkeling op de basisschool (Bus & Van IJzendoorn, 1997). Niet alleen in het opzicht van taalaanbod draagt het gezin bij aan de geletterdheid van kinderen, ook de instelling van ouders voor lezen blijkt van belang. Een positieve interesse valt af te lezen uit de mate van leesinteresse van ouders, de waarde die zij aan lezen toekennen, de mate waarin zij kinderen aansporen tot lezen en de mate waarin zij met kinderen over boeken spreken.

Zowel de aard als de mate van taalaanbod staan onder invloed van sociale factoren als sociale klasse en etniciteit (vgl. Au, 1995;

Leseman & De Jong, 1998). In lagere sociale milieus wordt de ontwikkeling van geletterdheid overwegend minder gestimuleerd. Zo blijken ouders in arbeidersgezinnen tijdens het voorlezen minder vragen te stellen en minder vaak verbanden tussen de context van het verhaal en de leefwereld van het kind te leggen dan ouders in middenklassegezinnen. Dergelijke interactiepatronen blijken in hoge mate gerelateerd aan de historisch verankerde, actuele leefwijze van de gemeenschap waartoe kinderen behoren.

4 Onderwijs in geletterdheid

Bij het onderwijs in de onderbouw van de basisschool staat het vormgeven van een leeromgeving voor beginnende geletterdheid centraal. Op basis van een synthese van onderzoek kunnen hiervoor tussendoelen worden opgesteld die aangeven welke aspecten in de loop van de leerjaren vooral de aandacht behoeven (vgl. Snow, Burns & Griffin, 1998; Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Interactief voorlezen door de leerkracht blijkt een belangrijk aandachtspunt in de eerste leerjaren. Voorlezen heeft vooral een gunstige invloed op het latere begrijpend lezen, gegeven het feit dat door middel van voorlezen bij kinderen belangrijke tekstuele vaardigheden worden gestimuleerd (Verhoeven, 1994; Bus, 1995). Matthew (1997) vond dat het interactief voorlezen in een constructieve leeromgeving waarin kinderen worden uitgedaagd tot actief leren tot betere leerresultaten leidt dan in een traditionele leeromgeving. „Met name voor zwakke leerlingen blijkt dit het geval (vgl. Kinzer & Leu, 1997). In de interactie worden tevens de communicatieve vaardigheden geoefend. Vragen als ‘Hoe weet je dat?’ en ‘Heb jij dat ook wel eens gedaan?’ verhogen eveneens de betrokkenheid en motivatie van de kinderen. Bovendien wenen kinderen er door een dergelijke aanpak aan teksten niet slechts passief aan te horen maar er actief mee bezig te zijn (Cazden, 1988). Het voorlezen aan kinderen in een onderwijssituatie bevordert ook de woordenschatontwikkeling van kinderen. Uit een studie van Elley (1994) blijkt dat kinderen in de onderbouw van scholen in Nieuw Zeeland substantiële leerwinst qua woordenschat boeken als gevolg van

voorleessessies zonder nadere uitleg. Wanneer bovendien nog nadere uitleg wordt gegeven omtrent de achtergrond en het verloop van het verhaal blijkt de leerwinst significant groter. De leerwinst van de kinderen bleek in hoge mate resistent. Nader onderzoek wees uit dat het leren van afzonderlijke woorden afhankelijk was van het aantal keren dat een woord in de tekst voorkwam, het voorkomen van het desbetreffende concept in illustraties en de mate van redundantie van betekenisaspecten in de context.

Onderzoek laat verder zien dat door middel van taalspel in kleine groepen het metalinguïstisch bewustzijn van kleuters kan worden uitgebreid. Verschillende studies hebben uitgewezen dat oefeningen die het fonologisch bewustzijn bevorderen in combinatie met een oriëntatie op geschreven taal een faciliterend effect hebben op de latere leesontwikkeling (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Roth & Schneider, 1998; Borström & Elbro, 1997). Metalinguïstisch bewustzijn en inzicht in het alfabetisch principe van geschreven taal komen naast instructie tot stand via constructief gedrag van kinderen. Kinderen met een zekere mate van fonologisch bewustzijn kunnen al construerend nieuwe letters leren en daarmee steeds meer nieuwe woorden vormen. Bus (1995) benadrukt het belang van het creëren van een omgeving waarin kleuters op een speelse manier ontdekkingen kunnen doen met als doel het leesplezier van jonge kinderen te vergroten. Door kinderen in een krachtige leeromgeving uit te rusten met een breed scala aan gereedschappen krijgen zij de gelegenheid actief construerend de functies en structuur van geschreven taal te verkennen (vgl. Labbo, 1996). Aspecten van taalbewustzijn en schriftoriëntatie zijn voortdurend op elkaar betrokken. Onder invloed van pragmatisch bewustzijn gaan kinderen met symbolen aan de slag. Vervolgens komen zij tot woordbewustzijn door ervaringen op te doen met woorden die nog als logografische eenheden worden gezien. Onder invloed van taalspel en een geleidelijke opbouw van letterkennis ontwikkelen kinderen een fonologisch bewustzijn, hetgeen als de hoeksteen voor schriftelijke taalontwikkeling kan worden gezien.

In het beginnend leesonderwijs leren kinderen woorden te (de)coderen van het type mede-

klinker-klinker-medeklinker (MKM), woorden met clusters van medeklinkers (MM) en meer-lettergrepige woorden. Kinderen leren eerst de *elementaire leeshandeling*: de basistechniek om korte geschreven woorden te decoderen door de letters achtereenvolgens te verklanken en die afzonderlijke klanken vervolgens weer samen te voegen tot een woord. Min of meer tegelijkertijd leren kinderen ook de *elementaire spelhandeling* waarbij het gaat om het analyseren van het gesproken woord in klanken en het daaraan koppelen van de juiste letters. Op het toepassen van deze basistechnieken bij het aanleren van alle mogelijke letter-klank-combinaties die er zijn, ligt de nadruk in het eerste half jaar van groep 3. In de periode erna wordt de nadruk verlegd naar het snel en accuraat uitvoeren van de leeshandeling met steeds complexere woordstructuren en krijgt ook het schrijven steeds meer aandacht. Naarmate kinderen meer letters kennen en meer leeservaring opdoen, neemt de leessnelheid toe en vindt er een zekere mate van automatisering plaats. Een belangrijke vraag is in hoeverre de leessnelheid samengaat met de benoemsnelheid van uiteenlopende stimuli, zoals cijfers, kleuren en plaatjes. Van den Bos (1998) maakt aannemelijk dat naast het fonologisch bewustzijn ook de benoemsnelheid van stimuli leesresultaten van kinderen prediceert. Naarmate er meer woorden automatisch worden verwerkt, neemt de leessnelheid toe en is er meer ruimte in het geheugen voor processen die nodig zijn voor tekstbegrip. De leessnelheid heeft dus een sterke relatie met begrijpend lezen. Zwakke lezers raken vaak de draad kwijt van een verhaal, omdat ze al hun aandacht moeten richten op het verklanken van wat er staat. Dit is het belangrijkste probleem bij beginnende lezers (zie ook Van der Leij, 1998). De begeleiding zal daarom in groep 3 met name gericht zijn op de letterkennis en het versnellen van het leesproces, ter bevordering van het leesbegrip.

In de midden- en bovenbouw van de basisschool staat binnen het leesonderwijs het werken met verhalen en informatieve teksten centraal. De instrumentele vaardigheden lezen en schrijven verdienen nog veel aandacht in de didactiek. Het (de)coderen van woorden dient steeds sneller te gaan verlopen, zodat de aandacht bij het lezen en schrijven steeds meer kan worden gericht op het begrijpen en produceren

van tekst. Eventueel dient een remediërend programma te worden opgestart met metacognitie en leermotivatie als belangrijke uitgangspunten. Daarnaast is het tot ontwikkeling komen van adequate taalleerstrategieën van belang, met name op het terrein van het begrijpend lezen. Daarbij gaat het om vuistregels die kinderen hanteren bij het plannen, uitvoeren en evalueren van taalgedrag. De leerkracht kan het strategisch leren bevorderen door leerlingen bewust te maken van hun eigen (leer)gedragsregels (vgl. Aarnoutse, 1998; Brand-Gruwel, Aarnoutse & Van den Bos, 1995). Het gaat erom de instructie niet alleen te richten op begrip en inzicht, maar ook op integratie van het geleerde in het eigen kennisbestand van kinderen. Dankzij strategisch leren worden zij steeds beter in staat hun kennis en vaardigheden over te dragen van de ene situatie naar de andere. Het proces van taal leren kan worden versneld door tijdens het verloop van het leerproces de leerling gerichte sturing te geven met als uiteindelijke doel interne sturing door de leerling zelf (zie Brown & Palincsar, 1989; Slavin, 1990). De leerkracht kan de *zelfcontrole* bij leerlingen stimuleren door hen te helpen informatie te organiseren en te structureren (planmatig), door hen te leren zichzelf te bevragen, dan wel te corrigeren (evaluatief), of door hen te helpen bij het richten van hun aandacht, het behouden van hun motivatie en het minimaliseren van hun faalangst (sociaal-emotioneel).

Een punt van zorg vormt het gegeven dat binnen traditioneel taalonderwijs het accent doorgaans ligt op het aanleren van vaardigheden zonder veel rekening te houden met de leermotivatie van leerlingen. Aan de hand van vooraf bepaalde teksten en lesinhouden wordt kinderen geleerd hun repertoire aan vaardigheden uit te bouwen en te onderhouden. Daarbij krijgen kinderen taken voorgeschoteld die een steeds groter beroep doen op hun capaciteit om zelfstandig opdrachten en taken uit te voeren. Op deze manier wordt er impliciet van uitgegaan dat leerlingen gemotiveerd blijven: intrinsiek vanuit hun taakgerichte zelfwerkzaamheid en extrinsiek vanuit de erkenning van die zelfwerkzaamheid door de leerkracht. Met het oog op bevordering van de intrinsieke motivatie van kinderen verdient het aanbeveling om zoveel mogelijk uit te gaan van de leefwereld

en de interesses van leerlingen. Door uit te gaan van interessante leerstof kan de belangstelling van leerlingen worden versterkt (vgl. Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995). Bovendien kan het zelfvertrouwen van leerlingen worden bevorderd door tijdens het leerproces veelvuldig succeservaringen in te bouwen.

Een bijkomend punt van zorg in het huidige onderwijs is het gebrek aan ruimte voor sociale interactie. Juist door middel van samenwerking tussen leerlingen blijken cognitieve strategieën versterkt te kunnen worden. In sociale netwerken leren kinderen geleidelijk hun eigen kennisbronnen en oplossingsstrategieën te expliciteren en te toetsen aan die van anderen (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Stahl, 1995). Door middel van sociale processen leren kinderen betekenis binnen een bepaald domein af te grenzen, hetgeen niet alleen voor de taalontwikkeling, maar voor de denkontwikkeling in brede zin van belang is (vgl. Rogoff, 1990). Vanuit het perspectief van functionele geletterdheid geldt als belangrijk gegeven dat het accent van het onderwijs in de loop van de basisschoolperiode steeds meer komt te liggen op de (re)constructie van kennis (Brauersfeld, 1995; Cobb, 1994). Kennis kan daarbij worden gezien als resultaat van de kwaliteit van de interacties en confrontaties die de lerende aangaat, c.q. kan aangaan met de leeromgeving. Voor het tot stand komen van kennis worden authenticiteit en coöperatieve werkvormen van belang geacht (Doise & Mugny, 1994; Ernest, 1995; Forman & Cazden, 1985). Het actief observeren van objecten in de werkelijkheid, het vergelijken van objecten, gebeurtenissen, handelingen, het leggen van verbanden tussen concepten in de vorm van semantische schema's en het onderscheiden van semantische kenmerken vraagt om rijke leersituaties waarin een beroep wordt gedaan op visuele, auditieve, psychomotorische en metacognitieve functies (vgl. Guthrie et al., 1996). Om transfer van het geleerde te bevorderen is van belang begrippen in zowel schoolse als buitenschoolse situaties uit te diepen (Stahl, Hynd, Glynn & Carr, 1996).

5 Ontwikkeling van geletterdheid: introductie op de artikelen

In dit themanummer geven we een overzicht van recente onderzoeksbijdragen die ingaan op de ontwikkeling van geletterdheid. Daarbij is geprobeerd de verschillende ontwikkelingsfasen die theoretisch te onderscheiden zijn aan bod te laten komen. Zo wordt ingegaan op de fase van beginnende geletterdheid in de eerste jaargroepen, de fase van formele leerprocessen van lezen en spellen en de fase van gevorderde geletterdheid waarin gebruikmaking van de context bij het lezen en de rol van leesstrategieën en leesmotivatie centraal staan. Gegeven de impact van sociale variatie op de ontwikkeling van geletterdheid wordt eveneens ruime aandacht besteed aan het leren lezen en schrijven van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus en allochtone kinderen.

De eerste bijdrage van Leseman en De Jong beschrijft een onderzoek waarin de invloed van informele leerprocessen in het gezin op de ontwikkeling van geletterdheid op school wordt nagegaan. Daartoe zijn bij kleuters uit verschillende sociaal-economische en etnische groepen gegevens verzameld omtrent de kwantiteit en kwaliteit van de gezinsinteractie bij zowel literaire als probleemoplossende activiteiten, alsmede hun mondelinge taalvaardigheid. Vervolgens zijn deze factoren in verband gebracht met de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen op het eind van de groepen 3 en 5. De instructiekwaliteit en de emotionele binding van de ouders bleken het taalbegrip en het technisch lezen op het eind van groep 3 te voorspellen. Op het eind van groep 5 bleken genoemde factoren niet zozeer van invloed op het technisch lezen, maar veeleer op het begrijpend lezen. Het mondelinge taalbegrip van de kinderen kon daarbij als mediërende factor worden beschouwd.

De bijdrage van Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven heeft betrekking op de ontwikkeling van een aantal belangrijke componenten op het gebied van beginnende geletterdheid en op de longitudinale effecten van deze componenten. De onderzoekers volgden drie jaar lang de ontwikkeling van leerlingen van groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Duidelijk wordt dat

in de groepen 1 tot en met 3 sprake is van een sterke groei op het gebied van taalbegrip, fonologisch bewustzijn, kennis van de namen van letters, het snel benoemen van letters (naming speed) en het onthouden van verbale informatie. Deze aspecten van beginnende geletterdheid hebben over het algemeen ook een sterke invloed op elkaar. Verder blijkt dat het technisch lezen of woordidentificatie voor een belangrijk deel wordt verklaard door de kennis van letters en de snelheid waarmee die worden benoemd. De benoemsnelheid speelt in groep 3 niet alleen een belangrijke rol bij technisch lezen, maar ook bij begrijpend lezen en spellen.

Ven den Bos gaat in op de vraag naar de voorspellende waarde van de benoemsnelheid van series cijfers, letters, plaatjes en kleuren ten aanzien van het (leren) decoderen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat het verband tussen leessnelheid en benoemsnelheid vanaf groep 4 basisschool tot in de volwassenheid toeneemt, waarbij de unieke verklaarde variantie alleen afkomstig blijkt te zijn van benoemsnelheden van alfanumerieke stimuli en niet van kleuren- en plaatjesbenoeming. Het onderhavige artikel vertrekt vanuit de vraag naar de aard van de relaties tussen benoemsnelheid en leessnelheid bij slechte 11-jarige lezers vergeleken met jongere 'random' lezers met een vergelijkbare leesvaardigheid. Uit regressieanalyses met benoemsnelheid van cijfers, letters en kleuren als predictoren van leessnelheid blijken de benoemtaken een aanzienlijk deel van de variantie van de leestaken in beide groepen te verklaren. Bij geen van beide groepen voegen kleurenbenoemtijden unieke variantie toe, hetgeen wel het geval blijkt bij letter- en cijferbenoemtijden in de groep normaal lezende leerlingen. Op de interpretatie van deze verschillen wordt ingegaan.

In de bijdrage van Reitsma en Geelhoed staat de ontwikkeling van beginnend spelgedrag centraal. Daarbij wordt uitgegaan van de hypothese dat de relatieve moeilijkheidsgraad van met name klankzuivere monosyllabische woorden in beginnend spellen in belangrijke mate bepaald wordt door de klankstructuur van het woord en de moeilijkheidsgraad van de klank-letter-correspondentie. Aan de klankstructuur van het woord zou voornamelijk worden bijgedragen door de lengte van het woord, het aantal fonemen in het woord en het aantal

medeklinkerclusters dat in het woord voorkomt. De moeilijkheidsgraad van de correspondentie tussen klanken en letters zou vooral worden bepaald door het aantal tekens dat gebruikt wordt om een foneem weer te geven, de mogelijke alternatieven en het moment waarop het betreffende grafeem in het aanvankelijk spellingonderwijs aan de orde wordt gesteld. Aan de hand van empirische data vinden de auteurs steun voor deze hypothese.

De bijdrage van De Gloppe, Fukkink en Swanborn gaat in op het incidenteel woorden leren tijdens het lezen. Leerlingen blijken hun lexicale kennis voor een belangrijk deel uit te bouwen via het achterhalen van de betekenis van onbekende woorden uit de context. Belangrijke vaardigheden daarbij zijn het afleiden uit de context en het onthouden van de afgeleide woordbetekenis- en vorm. Door middel van meta-analyses is nagegaan hoe groot de kans is om incidenteel bij het lezen woorden te leren en in welke mate de vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context valt te verbeteren. Uit een eerste meta-analyse van 20 studies naar incidenteel woordleren blijkt dat leerlingen ongeveer 15 procent van de onbekende woorden leren die zij tegenkomen. De kans op het incidenteel leren van woorden is groter naarmate leerlingen ouder zijn. Een tweede meta-analyse van 21 experimentele studies naar het trainen van de vaardigheid in het afleiden uit schriftelijke contexten laat een redelijk effect zien. Met name instructie waar leerlingen in kleine groepen worden gewezen op het herkennen van specifieke tekstaanwijzingen blijkt effectief.

In de studie van Bimmel en Van Schooten wordt bij leerlingen van het voortgezet onderwijs nagegaan welke samenhang er bestaat tussen vier strategische leeshandelingen: de vaardigheid in begrijpend lezen, de structuur- en betekenisgerichtheid van de leerstijl en de attitude met betrekking tot lezen en strategische leeshandelingen. Zoals te verwachten was, bestaat er een duidelijke samenhang tussen de beheersing van de strategische leeshandelingen en begrijpend lezen in het algemeen. Een samenhang tussen deze beide leesvariabelen en de structuur- en betekenisgerichtheid van hun leerstijl wordt niet gevonden. Opvallend is dat er een negatieve samenhang bestaat tussen de attitude ten aanzien van lezen en strategische

leeshandelingen en de beheersing van begrijpend lezen en strategische leeshandelingen. Dit betekent dat hoe beter de leerlingen scoren op maten voor begrijpend lezen en voor strategische leeshandelingen des te negatiever hun leesattitude is. De onderzoekers trekken de voorzichtige conclusie dat beheersing van strategische leeshandelingen waarschijnlijk van invloed is op begrijpend lezen.

Verhoeven en Vermeer rapporteren over een empirisch onderzoek waarin de variatie in geletterdheid is nagegaan onder grote groepen autochtone en allochtone leerlingen in groep 5 tot en met 8. Onder allochtone kinderen is onderscheid gemaakt tussen kinderen uit Mediterrane landen en kinderen uit ex-koloniën (Suriname en de Antillen). Bij deze groepen kinderen is de mondelinge en schriftelijke vaardigheid in het Nederlands onderzocht met behulp van taken op woord-, zins- en tekstniveau. De resultaten laten grote verschillen in zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid zien tussen groepen. Mediterrane leerlingen hebben daarbij een veel grotere achterstand op Nederlandse leerlingen dan Surinamers en Antillianen. Over leerjaren blijken de verschillen tussen autochtone en allochtone groepen eerder toe- dan af te nemen. Sekseverschillen blijken nauwelijks bij te dragen aan de variatie in taalscores.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (2000). Veel oudere kleuters kunnen al lezen. *Didaktief & School*, 30, 20-21.
- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling*. Oratie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J. (1998). The three-cuing system. In J. Osborn & F. Lehr (1998). *Literacy for all. Issues in teaching and learning* (pp., 73-99). New York: Guilford.
- Allington, R.L. & Cunningham, P.M. (1996). *Classrooms that work*. New York: Harper Collins.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Au, K.H. (1995). Multicultural perspectives on literacy research. *Journal of Reading Behavior*, 27, 85-100.

- Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. (Eds.). (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly* 28(4), 304-333.
- Bon, W. van, (1993). *Spellingproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Borström, I. & Elbro, C. (1997). Prevention of dyslexia in kindergarten: effects of phoneme awareness training with children of dyslexic parents. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.) *Dyslexia: Biology, cognition, and intervention* (pp. 235-253). London: Whurr Publishers.
- Bos, K.P. van den (1998). IQ, phonological awareness and continuous-naming speed related to Dutch poor decoding children's performance on two word identification tests. *Dyslexia*, 4, 73-89.
- Brady, S. & Shankweiler, D.P. (1991). *Phonological processes in reading*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C.A.J. & Bos, K.P. van den (1995). Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren. *Pedagogische Studiën*, 72, 340-356.
- Brauersfeld, H. (1995). The structuring of structures. Development and function of mathematizing as a social practice. In: L.P. Steffe & J. Gale (Eds.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (Ed.) *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: LEA.
- Bus, A.G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam: Boom.
- Bus, A.G. & Ijzendoorn, M.H. van (1997). Affective dimensions of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 1-14.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate*. Auckland: Heinemann.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on development. *Educational Researcher*, 23 (7), 13-20.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Nijmegen.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* Den Haag: IEA.
- Elley, W.B. (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in 32 school systems*. Oxford: Pergamon.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In: L. Steffe, & J. Gale (Eds.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fayol, M. (1999). On acquiring and using punctuation: A study in written French. In: J. Costermans & M. Fayol (Eds.) *Processing interclausal relationships in production and comprehension of texts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forman, E. & Cazden, C. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education; the cognitive value of peer interaction. In: J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Guthrie, J., Schafer, W., Wang, Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly* 30(1), 8-25.
- Guthrie, J.T., Meter, P. van, McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Fairbisch, F.M., Hunt, B. & Mitchell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.
- Hickman, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.) *The handbook of child language* (pp. 194-218). Oxford: Basil Blackwell.
- Jong, P. de & Leij, A. van der (1999). Specific contributions of phonological abilities to reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Karmiloff-Smith, A. (1997). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Kinzer, C. & Leu, D.J. (1997). The challenge of change: Exploring literacy and learning in electronic environments. *Language Arts* 74, 126-136.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kuijk, J. van & Verhoeven, L. (1996) Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 21(1), 33-53.
- Labbo, L.D. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 356-385.
- Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leseman, P. & Jong, P. de (1998). Home literacy: opportunity instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.
- Lundberg, I. & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Den Haag: IEA.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23, 263-284.
- Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive cd-roms and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 20, 263-275.
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read?* New York: Free Press.
- Morrow, L.M., Tracey, D.H. & Maxwell, C.M. (1995). *A survey of family literacy in the United States*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Osborn, J. & Lehr, F. (1998). *Literacy for all. Issues in teaching and learning*. New York: Guilford.
- Paratore, J.E., Melzi, G. & Krol-Sinclair, B. (1999). *What should we expect of family literacy?* Newark, DE: International Reading Association.
- Perfetti, C. (1998). Learning to read. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.) *Literacy problems and interventions*. Dordrecht: Kluwer.
- Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process: a text-analytical study of developmental aspects*. Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant.
- Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planning*. Den Haag: IEA.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, P. & Schneider, W. (1998). Training metalinguistic awareness. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.) *Problems and interventions in literacy development*. Dordrecht: Kluwer.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading and spelling acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Sijstra, J. (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs 2*. Arnhem: Cito/PPON.
- Sijstra, J., Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Snow, C.E. (1995). Issues in the study of input: Fine-tuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.) *The handbook of child language* (pp. 180-193). Oxford: Basil Blackwell.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sociaal Cultureel Planbureau (1999). *Rapportage minderheden*. Rijswijk: SCP.
- Stahl, R.J. (1995). *Cooperative learning in language arts*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Stahl, R.J., Hynd, C.R., Glynn, S.M. & Carr, M. (1996). Beyond reading to learn. In: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell. A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 295-312.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel* 14, 53-70.

Abstract

Literacy: developmental perspective

L. Verhoeven & C. Aarnoutse. *Pedagogische Studiën*, 2000, 77, 278-289.

It is a given fact that a substantial proportion of children leaves primary school without a functional level of literacy. These children struggle with the demands on every-day reading and writing skills. Apparently, the educational system does not succeed in helping these to become functional literate. In the present article a survey of recent research on beginning literacy will be presented. The transition from oral to written language skills as well as the growing metalinguistic awareness of children in the course of primary school will be explored. Furthermore, the factors determining the individual differences in literacy growth will be reviewed. Both family and educational factors will be taken into account. Finally the articles in this special issue will be shortly introduced.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (Red.). (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands/ITS.

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

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Tilburg: Tilburg University Press.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1999). Cognitive factors in early first and second language proficiency. *AILA Review*, 16, 97-110.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities. New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30 (1) 73-87.

Wray, D., & M. Lewis (1997). *Extending literacy: children reading and writing non-fiction*. New York: Routledge.

Manuscript aanvaard: 8 november 2000

Auteurs

Ludo Verhoeven is hoogleraar aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, Afdeling Pedagogische Wetenschappen/Onderwijskunde, sectie Ontwikkeling en Leren.

Cor Aarnoutse is hoogleraar aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, Afdeling Pedagogische Wetenschappen/Onderwijskunde, sectie Onderwijs en Educatie.

Correspondentie-adres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen