

H. Blok**

Samenvatting

Een positieve leeshouding kan het proces van het leren lezen bevorderen. Daarom is het van belang om al bij jonge kinderen een positieve houding tegenover lezen na te streven. Het is een relevante vraag of Sesamstraat – een door kleuters erg gewaardeerd programma – aan dit doel een bijdrage kan leveren. In een voorstudie is onderzocht hoe kleuters reageren op de onderdelen van Sesamstraat die met leesbevordering te maken hebben. Bij het onderzoek zijn 120 kleuters betrokken geweest en 13 onderdelen (onderverdeeld in vijf voorleesonderdelen en acht onderdelen waarin de omgang met geschreven teksten op een min of meer natuurlijke wijze getoond wordt). Uit observaties bleek dat de leesbevorderende onderdelen gemiddeld genomen even aandachtig bekeken werden als andere programma-onderdelen. Ook wekten ze niet minder zichtbaar plezier op. Tegelijkertijd werd vastgesteld dat onderdelen variëren in de aandacht waarmee ze bekeken werden en het plezier dat ze oproepen. Er is vervolgonderzoek nodig om meer inzicht in de achtergrond van deze variatie te verkrijgen. Dit inzicht is van belang voor een betere beoordeling van de consequenties die het kijken naar Sesamstraat kan hebben voor de leeshouding van jonge kinderen.

1 Inleiding

Naar algemeen wordt aangenomen, functioneert een positieve leeshouding bij het leren lezen als een katalysator van het leerproces. Kinderen die voor lezen belangstelling hebben, bereiken vermoedelijk snellere resultaten dan

kinderen voor wie het lezen weinig aantrekkelijk heeft. Het lijkt daarom zinvol bij voorbereidingen op het leren lezen veel aandacht te besteden aan een positieve leeshouding. In de gestaag groeiende literatuur over ontluikende geletterdheid (zie voor een recent overzicht Verhoeven, 1994) is voor het attitude aspect ruime aandacht. Zo wordt gewezen op het belang van een vroegtijdig en ruim aanbod van voor kinderen aantrekkelijke boeken. Ook wordt het belang benadrukt van personen "... die kinderen tot schriftoriëntatie aanzetten en die in een positieve sfeer inhaken op de eerste lees- en schrijfpogingen" (Verhoeven & Mommers, 1992, p. 101).

Voor de verdere gedachtenontwikkeling lijkt het nuttig een nadere invulling te geven aan de termen houding en attitude, die hier als equivalent behandeld worden. Psychologen definiëren attitude als "... a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor" (Eagly & Chaiken, 1992). In het algemeen neemt men aan dat attitudes niet aangeboren zijn, maar door ervaringen worden verworven. Bovendien zijn ze relatief stabiel van aard, maar desalniettemin veranderlijk. Past men deze uitgangspunten toe op de Nederlandse term leeshouding en beschouwt men uitsluitend de positieve variant, dan komt men tot de volgende omschrijving: *een positieve leeshouding is te zien als een verworven en relatief duurzame neiging lezen positief te evalueren*. Omdat jonge kinderen nog niet zelf kunnen lezen, lijkt een iets specifiekere invulling wenselijk, waarbij de term 'lezen' vervangen wordt door 'omgang met geschreven teksten'. Die omgang omvat zowel het bekijken van boeken door kinderen zelf als het samen met volwassenen bekijken en bespreken van boeken en het voorgelezen worden.

Wanneer en hoe komt nu bij jonge kinderen de leeshouding tot ontwikkeling? De eerste vraag is makkelijker te beantwoorden dan de tweede. De vorming van de leeshouding begint

* Dit onderzoek is uitgevoerd met steun van het toenmalige Ministerie voor Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

** De redactie van Sesamstraat ben ik dankbaar voor de verleende diensten.

namelijk niet eerder dan wanneer kinderen met lezen en met boeken in aanraking komen. Voor veel kinderen ligt dit tijdstip ergens in het tweede levensjaar. Maar er zijn ook kinderen die pas twee jaar later op de kleuterschool voor het eerst met geschreven teksten in aanraking komen. Naar algemeen wordt aangenomen, wordt de frequentie en de aard van de boek-contacten sterk bepaald door de geletterdheid van de thuisomgeving. Het is bekend dat er tussen gezinnen in dit opzicht verschillen bestaan (Heath, 1983; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Wells, 1987). De verschillen betreffen onder andere de hoeveelheid aanwezige kinderboeken, de tijd die aan voorlezen besteed wordt, de manier waarop wordt voorgelezen en het gebruik dat ouders zelf van geschreven teksten maken. Of een vroege start bevorderlijk is voor een positieve leeshouding, is onbekend. Maar dat een positieve instelling van ouders en ruime materiële voorzieningen gunstig zijn, is een voor de hand liggende veronderstelling (Greany, 1986).

Over de manier waarop de leeshouding zich ontwikkelt zijn eigenlijk alleen nog speculaties te geven. Socialisatie-principes zoals bekrachtiging ('reinforcement'), identificatie en imitatie kunnen hierbij een rol spelen. Van deze drie lijken de laatste twee de beste verklaringsmogelijkheden te bieden. Jonge kinderen *identificeren* zich wat betreft hun normen en waarden met de 'salient other', meestal de moeder. *Imitatie* speelt een rol als het gaat om de verwerping van concrete gedragingen ten opzichte van boeken. Bekend is dat kinderen nog voordat ze zelf kunnen lezen, leesgedrag kunnen imiteren (Bus, 1991; Sulzby, 1985). Zowel bij identificatie als bij imitatie nemen de ouders een centrale positie in. In hun eerste levensjaren bestaat er een dubbele afhankelijkheid tussen kinderen en hun ouders, namelijk wat betreft de informatie die kinderen ontvangen en wat betreft de affectie die ze krijgen. Deze afhankelijkheid heeft waarschijnlijk grote invloed: "... the consequence of early information and affect dependence is a complex interaction between children's maturing abilities and their learning experiences in forming attitudes" (Keil, 1991, p. 349).

De meeste kinderen worden thuis op een positieve manier gestimuleerd om met boeken om te gaan. Er is evenwel een groep kinderen die

het zonder die positieve stimulans moet stellen. Deze groep dreigt te gaan behoren tot de moeilijke lezers, de kinderen die achteraan hinken en bij wie het zelf lezen vermengd is met ervaringen van falen en frustratie. Achterstand thuis vertaalt zich dikwijls in een achterstand op school (Leseman, 1989; Meijnen & Riemersma, 1992; Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Voor kinderen in een achterstandsituatie wordt hard gewerkt aan de ontwikkeling van voorschoolse en voerschoolse programma's. Bekende programma's zijn Klimrek, Opstapje en Op Stap (zie voor een overzicht: Lindijer, Poell, Smink & Visser, 1993). Sommige programma's grijpen aan bij het gezin ('home based'), andere programma's maken gebruik van bestaande voorzieningen zoals kindercentra ('center based'). Het is opvallend dat in geen van de programma's gebruik wordt gemaakt van televisie. Televisie is om verscheidene redenen een medium met een interessante potentie. Het staat buiten kijf dat kinderen op allerlei terreinen van televisieprogramma's leren (Dorr, 1992). Bovendien kan via de televisie met weinig kosten een groot publiek bereikt worden.

In het vervolg van dit artikel wordt aandacht besteed aan de mogelijke bijdrage van de televisie aan het opbouwen van een positieve leeshouding bij kinderen die nog niet zelf kunnen lezen. De aandacht is met name gericht op het dagelijks uitgezonden programma Sesamstraat. In de volgende paragraaf wordt een beschrijving gegeven van de manier waarop in Sesamstraat aan leesbevordering wordt gedaan. Aansluitend wordt gerapporteerd over een onderzoek waarbij een honderdtal kinderen op school een aflevering van Sesamstraat hebben bekeken. Dit onderzoek is een eerste verkenning, waarbij de aandacht vooral gericht is geweest op de directe reacties van kinderen. Onderzoek naar verder in de tijd liggende consequenties is weliswaar relevanter, maar pas opportuun als de directe reacties van kinderen ruime aandacht en belangstelling verraden. Er zijn twee exploratieve vraagstellingen geformuleerd:

- a. Welke reacties vertonen kinderen tijdens (en direct na) het bekijken van leesbevorderende onderdelen van Sesamstraat?
- b. Geven de reacties van de kinderen aanleiding om van sommige programma-onder-

delen een groter effect op de leeshouding te verwachten dan van andere onderdelen?

2 Sesamstraat

Sesamstraat is een educatief programma, gemaakt voor kinderen van vier tot zes jaar. Het programma is niet alleen bedoeld om kinderen plezier en verstrooiing te bieden. De bedoeling is ook kinderen in hun ontwikkeling te stimuleren. Beoogt de Amerikaanse versie vooral een stimulering van de cognitieve ontwikkeling, de Nederlandse versie legt het accent op de sociale en emotionele ontwikkeling, zonder overigens de cognitieve ontwikkeling geheel te verwaarlozen. In de beginjaren van het programma – het programma is al vanaf 1976 op de televisie – is een poging ondernomen de doelstellingen van Sesamstraat preciezer te verwoorden. Divendal en Levelt (1980) onderscheidde in de beginjaren dertien doelstellingen, waarvan de tweede hier wordt geciteerd omdat deze illustreert hoe Sesamstraat zich ten opzichte van het onderwijs trachtte te profileren: “De serie is niet bedoeld als onderwijsprogramma; wel is het een programma waarvan kinderen dingen kunnen leren waaraan in het huidige kleuteronderwijs over het algemeen weinig wordt gedaan; ook kunnen in het programma verbanden gelegd worden tussen de dingen van thuis en de dingen van school” (doelstelling 2, p. 12).

Die doelstellingen van toen nemen nu een minder centrale plaats in. De huidige redactie van Sesamstraat heeft geen behoefte aan een gedetailleerde beschrijving van de doelstellingen van het programma. Dat neemt niet weg dat Sesamstraat van nu nog steeds in belangrijke mate tegemoet komt aan de doelstellingen die in de beginjaren geformuleerd zijn.

Leesbevordering is één van de oogmerken waaraan Sesamstraat aandacht besteedt. Zo wordt er vrijwel dagelijks voorgelezen. Als toehoorders bij het voorlezen fungeren afwisselend de Nederlandse poppenstraatbewoners (Pino, Tommie, Ienie Mienie) en groepjes kleuters, die voor dit doel naar de studio worden gehaald. Er wordt veel gebruik gemaakt van speciaal voor Sesamstraat geschreven verhaaltjes of versjes. Voorbeelden zijn de verhalen over Dikkie Dik, Jubelientje en Kaas en Koos. Tijdens en na het voorlezen is er weinig

of geen interactie met de toehoorders. De poppen of de kinderen luisteren stil en leveren zelden commentaar. Na afloop van het voorlezen volgt de slotleider.

Uit deze beschrijving is duidelijk dat het voorlezen in Sesamstraat nogal afwijkt van de manier waarop veel ouders aan hun kinderen voorlezen (Sulzby & Teale, 1991). Het meest opvallend is dat de interactie tussen voorlezer en toehoorder in Sesamstraat bijna helemaal ontbreekt. Andere verschillen zijn dat de toehoorder niet het initiatief neemt (“Wil je me voorlezen?”) en evenmin invloed uitoefent op de tekstkeuze. Vanzelfsprekend hangen zulke verschillen samen met het ‘format’ van televisieprogramma’s.

Behalve via voorlezen wordt een positieve leeshouding ook op andere manier nagestreefd. Zo komen regelmatig lezende of schrijvende Sesamstraatbewoners in beeld, die op impliciete wijze aantonen dat lezen en schrijven vanzelfsprekende activiteiten vormen in het dagelijks leven. Ook worden wel thema-uitzendingen gemaakt rond lezen en daaraan verwante onderwerpen.

Het is niet bekend hoe kinderen reageren op de diverse onderdelen van Sesamstraat. Alleen in de beginjaren is enig onderzoek gedaan naar de manier waarop kinderen het programma bekeken. Akkerhuis (1980) observeerde in huiskamers hoe kinderen reageerden bij het bekijken van afleveringen Sesamstraat. Uit zijn observaties bleek dat kinderen met grote aandacht kijken. Gemiddeld houden zij gedurende 95 procent van de tijd hun blik op het scherm gericht. Zij beleven daarbij regelmatig plezier. Gemiddeld werd één per vier minuten waargenomen, dat een kind moest lachen of glimlachen. Voorts bleek dat de kinderen beslist geen passieve en zwijgzame kijkhouding hadden. Eens per twee à drie minuten lieten ze zich verleiden tot een verbale reactie, die merendeels betrekking had op iets wat ze zojuist gezien hadden. Grote verschillen tussen jonge en oudere kleuters of tussen jongens en meisjes werden niet aangetoond.

Divendal (1980) verzamelde kijkersreacties in kleuterscholen. De aandacht was vooral gericht op de beleving van de kinderen tijdens en na het kijken. Haar onderzoek had als voornaamste doel de programmamakers van ‘feedback’ te voorzien. Het kwalitatieve materiaal

laat zich daarom niet gemakkelijk samenvatten. De overheersende indruk is dat het kijken naar Sesamstraat een duidelijke doorwerking kreeg in vervolgvacatures van kinderen.

Naar men mag aannemen, spreekt Sesamstraat veel kinderen aan. In 1993 is in een toevallige oktoberweek bepaald hoeveel van de drie- tot zesjarigen naar Sesamstraat keken. Per dag bleek gemiddeld zo'n 28 procent van de kleuters te kijken. In de loop van de week heeft 71 procent van de kleuters één of meer afleveringen gezien. Ook buiten de directe doelgroep wordt Sesamstraat goed bekeken. Uit de kijkcijfers blijkt dat dagelijks gemiddeld een 600.000 kijkers van zes jaar en ouder naar het programma kijken. Ook allochtone kinderen kijken veelvuldig naar Sesamstraat (Averroës stichting, z.j.).

Over de omstandigheden waaronder kinderen kijken, bestaat onduidelijkheid. De indruk bestaat dat de meeste kinderen zonder begeleiding van hun ouders kijken. Dat zou impliceren dat ouders en kind geen kijkervaringen uitwisselen. Voor het optreden van eventuele leereffecten is dat wellicht geen gunstige conditie. Levelt (1981) maakt aannemelijk dat leereffecten gemedieerd worden door interacties met volwassenen die tot doel hebben het kind actief bij het kijken te betrekken. Ook Dorr (1992) wijst op het nut van maatregelen om de betrokkenheid van de kijker te vergroten. Extra activiteiten, zowel voorafgaande aan het kijken als na afloop, dragen bij aan een actieve kijkhouding die nodig is om leereffecten te realiseren.

3 Methode

3.1 Keuze programma's

De redactie van Sesamstraat heeft voor het onderzoek tien afleveringen uit de jaargang 1993/1994 beschikbaar gesteld. Deze tien zijn speciaal uitgezocht op de aanwezigheid van leesbevorderende onderdelen in een gevarieerde vorm. Uit de tien afleveringen is door de onderzoeker een nadere selectie gemaakt van vijf afleveringen, waarbij getracht is de variatie in de vormgeving van het voorleesonderdeel zo groot mogelijk te houden. In totaal bevatten de vijf afleveringen dertien onderdelen die voor leesbevordering relevant zouden kunnen zijn (Tabel 1).

3.2 De steekproef kleuters

Bij het onderzoek zijn zes basisscholen betrokken geweest, vijf in de omgeving van Arnhem, één in Zaandam. Deze scholen vormen een gelegenheidssteekproef: de selectie is door het toeval bepaald, binnen enkele randvoorwaarden (bereikbaarheid vanuit Nijmegen en Amsterdam, de beschikbaarheid op school van een vrije ruimte, de bereidheid van de school om deel te nemen). Per school deden 20 verschillende kleuters mee, min of meer gelijk verdeeld over de oudste en jongste kleuters. Kinderen die de Nederlandse taal volgens hun leerkracht nog nauwelijks machtig waren (bij voorbeeld omdat ze thuis een andere taal spreken), zijn buiten de steekproef gehouden.

Tabel 1

Overzicht van de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijk relevant zijn

Aflevering/ Onderdeel	Beschrijving	Vorm	Duur in min:sec	Aantal fragmenten
9/1	Rik repareert Pino's paraplu	Drama	4:38	17
9/8	Kaas en Koos: Schminken	Voorlezen	1:41	10
25/3	Bert en Ernie lezen in bed	Poppenspel	3:48	17
25/8	Kaas en Koos: Onder de grond	Voorlezen	2:07	11
38/1	Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook	Drama	1:41	7
38/2	De Marsmannetjes ontdekken het boek	Poppenspel	2:27	9
38/9	Slimmie en Harry gaan naar de bibliotheek	Poppenspel	1:37	5
38/10	Man leest krant en sneeuwt in	Animatie	0:54	5
38/11	Noud koopt een boek	Voorlezen	2:10	12
114/4	Twee lezende meisjes	Reportage	1:56	5
114/6	Het Grote Hagel-, Storm- en Regenboek	Voorlezen	3:46	17
117/1	Meneer Aart krijgt brief met snor	Drama	2:06	10
117/8	Hondje onder de verf	Voorlezen	1:55	7

3.3 Procedure en instrumenten

Elke aflevering is op elke school slechts één keer vertoond, steeds aan een groepje van vier kleuters. Doordat er zes scholen deelnamen, is elke aflevering derhalve door 24 kleuters bekeken. De vertoningen vonden steeds plaats in een afzonderlijke ruimte op de school. Reacties van de kinderen, zowel tijdens als na het kijken, zijn door twee observatoren vastgelegd.

Ten behoeve van het verzamelen van de reacties tijdens het kijken zijn de afleveringen tevoren opgedeeld in korte fragmenten met een duur van 10 à 15 seconden (een kleine 70 fragmenten per aflevering, 340 fragmenten in totaal). Bij deze opdeling is voor zover mogelijk het logische verloop van de scènes intact gelaten. Per fragment hebben de observatoren twee typen reacties van de kinderen gescoord:

- Lachen - Heeft het kind gelachen of geglimlacht?
- Aandacht - Heeft het kind de blik voornamelijk op het scherm gericht?¹

Elke observator hield twee kinderen in de gaten en noteerde steeds hoeveel van de kinderen (0, 1 of 2) het beschreven gedrag vertoonde. In paragraaf 3.4 wordt op de betrouwbaarheid van de verkregen gegevens ingegaan. Behalve de genoemde gedragingen registreerden de observatoren eveneens de verbale reacties die de kinderen tijdens het kijken gaven.

Direct na het kijken werd met de kinderen een kort nagesprek gehouden over wat ze gezien hadden. Dit nagesprek werd gevoerd aan de hand van een standaardlijst met vragen. Vragen werden alleen gesteld over de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijk relevant zijn. Bij wijze van voorbeeld zijn de vragen bij het voorleesonderdeel in aflevering 9 (Kaas en Koos: Schminken) als appendix opgenomen. Antwoorden van de kinderen zijn zo letterlijk mogelijk op papier vastgelegd. De duur van het nagesprek

bedroeg als regel ongeveer tien tot vijftien minuten.

3.4 Gegevensanalyse

Om een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid van het gehanteerde observatiesysteem is bij de afname op één van de zes scholen een derde observator aanwezig geweest. Deze heeft eveneens steeds twee kinderen geobserveerd, die tegelijkertijd ook door één van de beide andere observatoren in de gaten gehouden werden. Daardoor is er over 340 fragmenten (i.e. het totale aantal fragmenten over alle vijf afleveringen) een dubbele set observatiegegevens beschikbaar gekomen. Uit analyses blijkt dat de overeenstemming tussen de derde observator en de beide anderen tamelijk hoog is geweest. Voor Lachen en Aandacht bedroeg het percentage identieke scores 85, respectievelijk 83. Goodman en Kruskal's coëfficiënt gamma bedroeg .85, respectievelijk .70.

Een andere manier om de overeenstemming tussen de eerste twee observatoren te evalueren, is het vergelijken van hun scoreverdelingen. Elke observator heeft per fragment zes maal een kinderpaar geobserveerd. De observatoren hebben weliswaar steeds twee verschillende kinderen in de gaten gehouden. Maar voor de gesommeerde scoreverdelingen (gesommeerd over de zes kijksessies) zou dit niet veel mogen uitmaken, omdat de verdeling van de kinderen over de observatoren willekeurig is geweest. In Tabel 2 worden gemiddelden en standaarddeviaties van de gesommeerde verdelingen gegeven. Elke verdeling heeft betrekking op 340 waarnemingen (de 340 fragmenten). Per fragment lopen de scores in theorie van nul tot en met twaalf (overeenkomend met het aantal leerlingen dat tijdens een fragment een bepaalde reactie vertoont). Blijkens de gegevens in de tabel zijn de verschillen in gemiddelden klein. Het grootste verschil (bij

Tabel 2

De gesommeerde scoreverdelingen (betrekking hebbend op n=340 fragmenten) voor de twee beoordelaars met betrekking tot de gedragstypen Lachen en Aandacht: \bar{x} = gemiddelde; sd = standaarddeviatie; effectgrootte (het verschil in gemiddelde, gedeeld door de 'gepooled' standaarddeviatie)

Gedragstype	Beoordelaar 1		Beoordelaar 2		Effectgrootte
	\bar{x}_1	sd_1	\bar{x}_2	sd_2	
Lachen	1.58	1.89	1.23	1.48	.21
Aandacht	10.53	1.50	10.41	1.49	.08

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties voor twee typen reacties (Lachen en Aandacht) bij de diverse typen onderdelen van Sesamstraat

Typen onderdelen	n	Lachen		Aandacht	
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd
Voorlezen	5	1.91	2.01	19.74	1.72
Leesbevordering in ruimere zin	8	3.82	1.56	20.86	2.95
Beginleader	5	12.20	3.03	19.20	2.59
Eindleader	5	1.00	1.00	23.20	.84
Resterende onderdelen	28	2.13	1.20	21.73	1.32
Alle onderdelen	51	3.25	3.42	21.30	2.04

Lachen) bedraagt .35, overeenkomend met een effectgrootte van ongeveer éénvijfde standaarddeviatie.

Ten behoeve van de rapportage van de resultaten zijn de scores over de beide observatoren gesommeerd. De scores hebben daardoor betrekking op de reacties van 24 kinderen. De correlatie tussen de variabelen Lachen en Aandacht bedraagt -.02 (berekend over 340 fragmenten). Beide variabelen zijn derhalve in statistische zin als volledig onafhankelijk te beschouwen.

Na sommatie over de observatoren heeft ten slotte nog een aggregatie plaatsgevonden, namelijk door voor elk onderdeel het gemiddelde te berekenen van de scores over de fragmenten waarin dat onderdeel was opgedaald. Van zulke onderdelen zijn er in totaal 51, waarvan er tien betrekking hebben op de begin- en eindleader (die voor elke aflevering gelijk zijn) en 41 'echte' onderdelen met een wisselende inhoud. De in de volgende paragraaf te rapporteren resultaten hebben betrekking op de genoemde afzonderlijke 51 onderdelen.

4 Resultaten

4.1 Tijdens het kijken

Tijdens de schoolbezoeken lieten de leerkrachten weten dat de meeste kinderen niet alleen vaak, maar ook graag naar Sesamstraat kijken. Die graagte viel ook op te maken uit het enthousiasme waarmee de kinderen zich voor de televisie zetten. Zonder uitzondering hebben alle kinderen de aangeboden aflevering tot het einde toe uitgezien. Uit de reacties tijdens het kijken valt op te maken dat kinderen met veel zichtbaar plezier kijken. Gemiddeld over alle onderdelen werd bij ruim drie op de 24 kin-

deren een lach of glimlach op het gezicht geobserveerd (Tabel 3). Omgezet naar een andere maatstaf impliceert dit dat per fragment (een gemiddeld fragment duurt ongeveer 13 seconden) 13 à 14 van de 100 kleuters een lach of glimlach vertonen. Niet alleen wordt er zichtbaar plezier beleefd, er wordt ook heel aandachtig gekeken. Gemiddeld over alle onderdelen houden ruim 21 van de 24 kinderen hun blik op het scherm gericht. In andere woorden, per fragment blijven bijna 90 van de 100 kinderen met hun blik bij het scherm.

Het kennelijke plezier blijkt het hoogst tijdens het bekijken van de leader aan het begin van het programma. Ruim 12 van de 24 kinderen laten tijdens dit onderdeel een lach of glimlach zien. De aandacht waarmee dit onderdeel - dat veel kleuters al talloze malen gezien moeten hebben - bekeken wordt, is nauwelijks minder dan de gemiddelde aandacht over alle onderdelen. Enigszins interpretatief zou men kunnen stellen dat veel kleuters bij de start van het programma het feest van de herkenning beleven. De leader aan het eind van het programma maakt weinig plezier los, maar wordt met meer dan gemiddelde aandacht bekeken.

De vijf voorleesonderdelen wijken wat betreft de variabele Lachen in negatieve zin af van het gemiddelde over alle onderdelen, maar dit gemiddelde wordt sterk beïnvloed door de reacties van de kinderen op de leader aan het begin. Vergelijken we het gemiddelde voor de voorleesonderdelen met het gemiddelde voor de onderdelen die niets met leesbevordering te maken hebben ($n = 28$), dan is er geen noemenswaardig verschil. De aandacht voor de voorleesonderdelen lijkt daarentegen wat minder dan voor de onderdelen in de groep 'Leesbevordering in ruimere zin'. De acht onderdelen in deze laatste groep maken relatief vaak

Tabel 4

De gemiddelde scores voor twee typen reacties (Lachen en Aandacht) voor de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijk relevant zijn

Aflevering/ Onderdeel	Beschrijving	Lachen	Aandacht
<i>Voorlezen</i>			
9/8	Kaas en Koos: Schminken	1.6	20.4
25/8	Kaas en Koos: Onder de grond	.7	21.1
38/11	Noud koopt een boek	.3	17.1
114/6	Het Grote Hagel-, Storm- en Regenboek	2.9	19.0
117/8	Hondje onder de verf	5.0	21.1
<i>Leesbevordering in ruimere zin</i>			
9/1	Rik repareert Pino's paraplu	2.6	22.6
25/3	Bert en Ernie lezen in bed	5.0	20.1
38/1	Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook	6.6	20.7
38/2	De Marsmannetjes ontdekken het boek	4.2	19.2
38/9	Slimmie en Harry gaan naar de bibliotheek	2.4	23.4
38/10	Man leest krant en sneeuwt in	2.6	24.0
114/4	Twee lezende meisjes	2.4	14.8
117/1	Meneer Aart krijgt brief met snor	4.8	22.1

een lach of glimlach los en worden met gemiddelde aandacht bekeken.

In Tabel 4 worden de dertien leesbevorderende onderdelen afzonderlijk beschouwd. Drie van de vijf voorleesonderdelen stimuleren de kinderen niet tot noemenswaard lachen of glimlachen. Wat betreft aandacht valt alleen het voorleesonderdeel 'Noud koopt een boek' in negatieve zin op. In de tweede groep onderdelen (Leesbevordering in ruimere zin) zijn er wat betreft het losmaken van een lach twee duidelijke toppers: 'Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook' en 'Bert en Ernie lezen in bed'. Eén onderdeel valt wat betreft aandacht in negatieve zin op. Relatief veel kinderen wendden hun blik van het scherm af bij 'Twee lezende meisjes'.

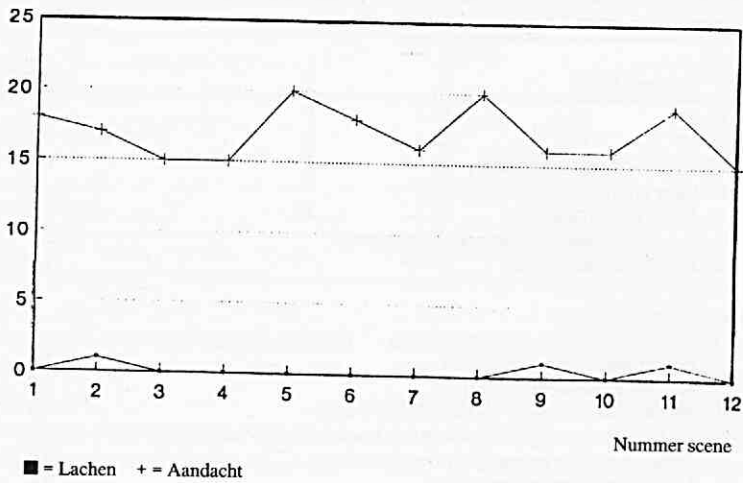
De achtergrond van de opgeroepen verschillen valt alleen in speculatieve zin te bespreken. Ter illustratie worden twee voorleesonderdelen belicht die qua lachen en aandacht een verschillende uitwerking bleken te hebben, namelijk 'Noud koopt een boek' (opgedeeld in twaalf fragmenten) en 'Hondje onder de verf' (opgedeeld in zeven fragmenten). Figuur 1 is een weergave van het verloop van de aandachts- en lachreacties van de 24 kinderen die het ene of het andere onderdeel gezien hebben.

Het eerste fragment van 'Noud' is door 18 van de 24 kinderen aandachtig bekeken. In volgende fragmenten neemt de aandacht af, tot er

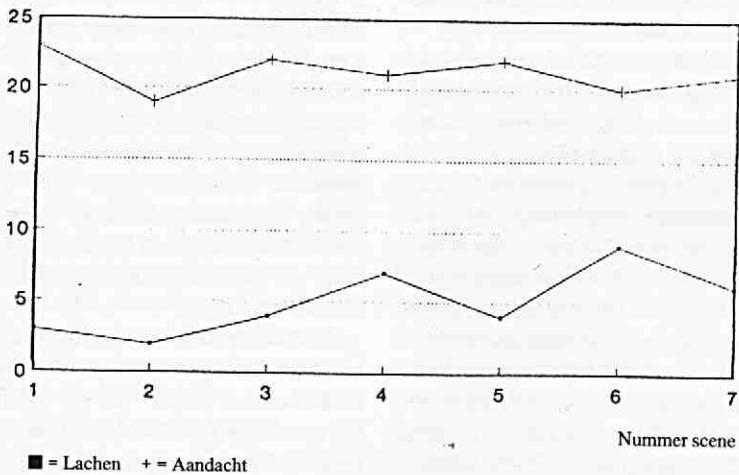
in fragment 5 van een opleving sprake is. Er volgen nog twee oplevingen (in de fragmenten 8 en 11), maar het aantal aandachtige kijkers komt niet boven de 20. Het eerste fragment van 'Hondje' wordt door 23 van de 24 aandachtig bekeken. In het tweede fragment is er enige aandacht weggeëbd, maar in de daarop volgende fragmenten blijft de aandacht-score steeds minimaal 20. In tegenstelling tot 'Noud' blijft de aandacht voor dit onderdeel bijna voortdurend hoog.

Wat betreft het 'beeldverhaal' zijn er tussen beide onderdelen geen grote verschillen. In beide worden 'shots' van de voorlezer en de toehoorders afgewisseld met illustraties bij het verhaal. Maar in enkele andere opzichten zijn er wel verschillen, namelijk wat betreft het 'tekstverhaal' en wat betreft de manier van voorlezen. Het verhaal over het hondje dat verf over zich heen krijgt, is voor kinderen veel herkenbaarder dan het verhaal over Noud. In het laatste verhaal is sprake van een overdrachtelijke invulling van een spannend boek. Noud vindt het boek niet spannend vanwege het verhaal dat erin staat, maar vanwege de reis van de boekenworm die van bladzij 17 tot en met 62 een spoor achtergelaten heeft. Voorts is de taalvariant verschillend. Paula bedient zich bij 'Noud' van schrijftaal, terwijl meneer Aart bij 'Hondje' spreektaal gebruikt. Met andere woorden, Paula leest voor, terwijl meneer Aart

NOUD KOOPT EEN BOEK



HONDJE ONDER DE VERF

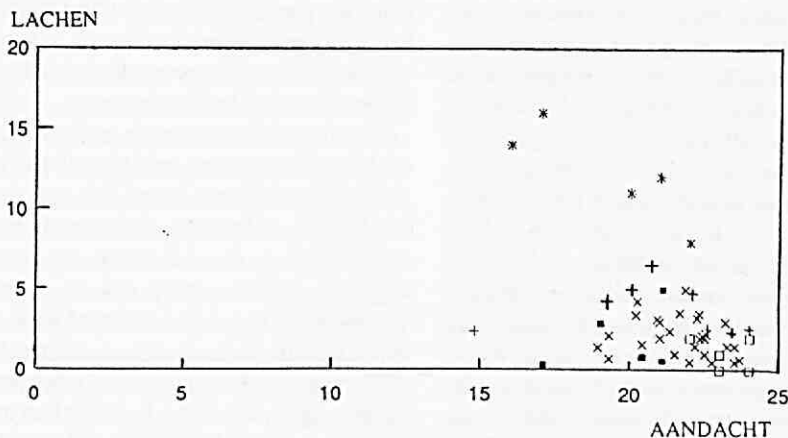


Figuur 1. Het verloop van de lach- en aandachtsreacties voor twee onderdelen 'Noud koopt een boek' (aflevering 38, onderdeel 11) en 'Hondje onder de verf' (aflevering 117, onderdeel 8); op de verticale as het aantal kinderen dat de betreffende reactie vertoonde

vertelt. De manier waarop meneer Aart vertelt, is bovendien veel interactiever. Wat Paula doet, is 'praten tegen'. Wat meneer Aart doet, is 'praten met'. Hij reconstrueert als het ware samen met de kinderen de loop van het verhaal aan de hand van de illustraties.

De samenhang tussen de twee typen reacties Lachen en Aandacht is op het geaggregeerde niveau van de 51 afzonderlijke onderdelen negatief. De correlatie bedraagt $-.44$. Uit Figuur 2

wordt duidelijk dat dit veroorzaakt wordt door de vaste onderdelen, de leaders aan het begin en het eind. Laat men deze tien onderdelen buiten beschouwing, dan bedraagt de correlatie nog slechts $-.08$. Met andere woorden, of een onderdeel veel lachen of glimlachen losmaakt, hangt niet samen met de aandacht waarmee een onderdeel bekeken wordt. Van lachen op zichzelf lijkt derhalve geen aandachtsverhogende werking uit te gaan.



Figuur 2. Strooidiagram voor twee typen gedragsreacties (lachen, aandacht); weergegeven worden de gemiddelde scores voor 51 onderdelen, onderverdeeld in vijf typen (■ = voorlezen; + = leesbevoor-dering in ruime zin; * = beginleader; □ = eindleader; x = restgroep)

Uit observaties bleek dat de kinderen tijdens het kijken weinig praten. Toch zijn er enkele tientallen opmerkingen van kinderen genoteerd. Het merendeel van de opmerkingen laat zich classificeren als een commentaar. Enkele voorbeelden: 'hij vliegt' (bij de beginleader), 'koekies' (als het koekiemonster in beeld komt), 'die beer heb ik' (als er een speelgoedbeer opkomt), 'nee hè, het kan niet elke dag feest zijn, het is te snel afgelopen' (bij de eindleader). Incidenteel wordt er gesproken tegen figuren die in beeld zijn. Enkele voorbeelden: 'dag, Grover' (als Grover in beeld komt), 'de regenboog is achter je' (als Biffy de regenboog zoekt). Een derde type mondelinge reactie, eveneens zeldzaam, is het meepraten of meezeggen. Dit deed zich onder andere voor bij onderdelen waarbij geteld werd. Soms tellen kinderen hardop mee.

4.2 Na het kijken

Na het bekijken van een aflevering is gedurende 10 tot 15 minuten een nagesprek gehouden met de kinderen. Eerst volgt een samenvatting van de gespreksgedeelten die betrekking hadden op de vijf voorleesonderdelen. Daarna worden uitkomsten weergegeven betreffende de andere leesbevorderende onderdelen.

Over de voorleesonderdelen. Op een globaal niveau bleken de meeste kinderen in staat de drie hoofdelementen uit de voorleesonderdelen (het verhaal, de voorlezer, het publiek) te reproduceren. Het sterkste bleek dat te gelden

voor het voorgelezen verhaal. Desgevraagd konden de kinderen bijna altijd aangeven waar het verhaal over ging. Alleen het onderdeel 'Noud koopt een boek' leverde wat reproductie betreft veel problemen op.

Nagenoeg alle kinderen uitten zich positief over het voorgelezen verhaal. Op de vraag wat de kinderen van het voorgelezen verhaal vonden, is 'leuk' de meest voorkomende reactie. Andere antwoorden, die evenwel veel minder vaak gegeven werden: 'mooi', 'hartstikke leuk', 'goed', 'spannend', 'eng'. De meest kritische reactie was 'een klein beetje raar' (bij het met opvallend veel passie voorgelezen 'Grote hagel-, storm- en regenboek'). De kinderen waren nog niet goed in staat hun antwoord toe te lichten. Het verhaal was dus leuk 'omdat het leuk is', of 'omdat ik dat in mijn hoofd heb'. De positieve waardering gold alle vijf de voorgelezen verhalen, ook de verhalen die blijkens de observaties nauwelijks tot lachen of glimlachen stimuleerden.

Doorzagen de kinderen het dubbele karakter van het voorleesonderdeel: 'Waarom wordt er eigenlijk voorgelezen in Sesamstraat'? Uit de antwoorden bleek een zekere variatie in de mate van inzicht. Als reden voor het voorlezen werd onder andere naar voren gebracht: 'omdat de kinderen erom gevraagd hadden', 'om de kinderen een pleziertje te doen voor ze naar bed gaan', 'dat doen ze altijd, de kinderen vragen er niet om' (alle drie over de kinderen in de studio), 'omdat ze zelf niet kunnen lezen' of 'om-

dat ze gaan slapen' (beide over Tommie en Ienie Mienie). Op de vraag naar de reacties van de toehoorders op het voorlezen reageerden de kinderen heel beslist. Het publiek vond het voorlezen leuk, net zoals zij dat overigens zelf vonden. Over wat er na het voorlezen gebeurd zou kunnen zijn, bestonden heel verschillende ideeën. Sommige kinderen meenden dat de studio-kinderen na het voorlezen wel zouden zijn gaan slapen. Andere kinderen ontkenden dat, 'want ze hadden geen pyjama aan'. Van een rijper inzicht getuigde het antwoord dat de kinderen 'vast gingen spelen of naar huis gingen'. Zulke antwoorden kwamen evenwel weinig voor.

Aan de kinderen werd gevraagd of ze het voorgelezen boek zelf zouden willen hebben, 'bij voorbeeld als cadeautje op je verjaardag', of 'door het te lenen uit de bibliotheek'. De antwoorden op deze vraag laten zich in twee groepen indelen. Er zijn kinderen die het boek sowieso graag in handen willen hebben, als cadeau of via de bibliotheek. Er zijn ook kinderen die het boek wel willen hebben, maar niet als cadeau op hun verjaardag (voorbeelden: 'Ik heb liever icts om mee te spelen'; 'ik wil geld voor computerspelletjes'). Beide soorten antwoorden kwamen regelmatig voor.

Aan het slot van elk nagesprek werd de kinderen gevraagd naar hun motivatie voor het leren lezen: 'Wil je dat wel leren, hoe je zelf moet lezen?' Verreweg het grootste deel van de kinderen beantwoordde deze vraag positief. Er waren kinderen die aangaven dat ze al konden lezen of dat ze ermee bezig waren ('Ik kan al lezen'; 'ik kan het al een klein beetje, oma kijkt of het goed is'; 'ik kan al boom roos vis vuur'). Eén van de kleuters gaf ongevraagd als motief 'dat je anders dom blijft'. Overigens waren niet alle antwoorden positief. Enkele kinderen gaven expliciet te kennen dat ze niet wilden leren lezen. Waarom is niet duidelijk geworden. Misschien vonden ze het daar nog te vroeg voor, want er waren er die opmerkten 'dat je dat in groep 3 leert'. Maar de negatieve antwoorden bleven qua aantal ver achter bij de positieve antwoorden.

Over de overige leesbevorderingsonderdelen. Uit de nagesprekken bleek dat de meeste kinderen weliswaar herinneringen konden geven van wat ze gezien hadden, maar die herinneringen waren in een aantal gevallen op be-

langrijke punten incompleet. De kinderen die het meest gedetailleerd wisten na te vertellen, waren over het algemeen ook de kinderen die de clou het beste hadden begrepen.

De samenhang tussen de gedetailleerdheid en de betekenisgeving gold niet alleen voor afzonderlijke kinderen, maar ook voor hoe afzonderlijke onderdelen overkomen. Met andere woorden, de onderdelen die het beste begrepen werden, waren ook de onderdelen waarover het meest gedetailleerd werd naverdeld. Dat Rik de krant zit te lezen (onderdeel 'Rik repareert Pino's paraplu') hebben veel kinderen gezien, ook al is het maar kort in beeld geweest en volstrekt ondergeschikt aan de loop van het verhaal. Uit de antwoorden bleek dat krantlezen voor veel kinderen heel vanzelfsprekend is. Zij associëren de krant met grote mensen ('Vaders en moeders doen dat altijd') of met oude mensen ('Onze oma geven we altijd de krant') of zelfs met mannen ('Mijn vader doet dat altijd, mijn moeder vindt het stom').

Uit de nagesprekken kwam ook naar voren dat kinderen al tamelijk concrete en ook correcte ideeën hebben over de gebruiksmogelijkheden van lezen en schrijven. Zo werd de kinderen gevraagd of ze een idee hadden waarom de meisjes (onderdeel 'Twee lezende meisjes') aan het lezen waren. In het onderdeel zelf wordt geen enkele reden gegeven. Maar kinderen bleken moeiteloos redenen te geven: 'omdat ze dat gezellig vinden', 'omdat ze daarvan kunnen leren', 'kinderen vinden boekjes lezen leuk' waren enkele van de antwoorden. In het onderdeel 'Bert en Ernie lezen in bed' wordt verbeeld dat lezen emoties kan oproepen, zoals verdriet, plezier of angst. Kinderen bleken dit te herkennen: 'het was een verdrietig verhaaltje', 'het was spannend en eng', 'je mag soms erbij (bij het lezen) huilen of lachen'. De vraag of het niet raar is om in bed een boek te lezen, werd door kinderen ontkenkend beantwoord: 'dat doet mijn moeder ook altijd'. Andere kinderen zeggen dat ze het zelf al doen, of dat hun moeder hun in bed een verhaal voorleest.

5 Conclusies en discussie

Met het generaliseren van de verkregen antwoorden moeten we natuurlijk voorzichtig zijn. Men herinnere zich dat de steekproef kinderen klein was en niet in alle opzichten representatief voor de populatie van alle in Nederland wonende kleuters. Kinderen die volgens opgave van hun juf de Nederlandse taal onvoldoende beheersten, zijn immers uit de steekproef verwijderd. Verder is de steekproef van getoonde Sesamstraat-afleveringen niet door aselechte trekking tot stand gekomen. Met opzet zijn afleveringen gekozen die op een gevarieerde manier aan leesbevordering doen. Een derde reden voor voorzichtigheid is dat de gerealiseerde kijksituatie afweek van de situatie waarin kleuters thuis naar Sesamstraat kijken. De meest in het oog springende verschillen zijn dat de kinderen op school (in plaats van thuis) en overdag (in plaats van 's avonds) gekeken hebben, samen met drie andere kinderen plus twee observatoren (in plaats van alleen of met gezinsleden).

Men kan speculeren over de effecten van zulke verschillen in de kijksituatie, maar erg groot zijn die effecten wellicht niet. Het is opvallend dat de hier gerapporteerde resultaten niet sterk afwijken van die van het 'huiskameronderzoek' van Akkerhuis (1980). Hij rapporteert een iets hoger niveau van aandacht (95 procent van de tijd is de blik op het scherm gericht, te vergelijken met als resultaat hier dat per fragment gemiddeld 90 procent van de kinderen aandachtig kijkt) en een wat lager niveau van plezier (bij Akkerhuis: per vier minuten een lach of glimlach; hier: per twee minuten een lach of glimlach). De bevinding dat de kinderen in het onderhavige onderzoek vaker lachten, kan het gevolg zijn van het feit dat ze altijd in een groepje gekeken hebben. Akkerhuis stelde namelijk vast dat kinderen die samen kijken, meer lachreacties vertonen dan kinderen die alleen kijken.

Na het aangeven van de belangrijkste redenen voor terughoudendheid, keren we terug naar de twee in de inleiding gestelde onderzoeksvragen. Allereerst wordt een samenvatting gegeven van de verkregen antwoorden.

'Welke reacties vertonen kinderen tijdens (en direct na) het bekijken van leesbevorderende onderdelen van Sesamstraat?', zo luidde

de eerste vraag. Gebleken is dat de kinderen deze onderdelen met grote aandacht volgen. Ze beleven daarbij plezier (blijkens de geobserveerde lach- en glimlach-reacties). Tijdens het kijken spreken ze weinig. Wat betreft het met aandacht kijken en het plezier is vastgesteld dat de reacties op de leesbevorderende onderdelen (inclusief voorlezen) weinig afwijken van de reacties op de andere onderdelen. Uit de nagesprekken is naar voren gekomen dat vrijwel alle kinderen het voorgelezen verhaal leuk zeggen te vinden. Met het specifieke karakter van het voorlezen via de televisie hebben ze weinig moeite. Moeiteloos worden motieven voor het voorlezen, reacties van de toehoorder(s), het uiterlijk van het voorgelezen boek en de op het voorlezen volgende activiteit ingevuld. Uit de wijze van invulling blijkt overigens wel dat sommige kinderen een rijper inzicht hebben in de wereld van de televisie dan andere kinderen.

'Geven de reacties van de kinderen aanleiding om van sommige onderdelen een groter effect op de leeshouding te verwachten dan van andere onderdelen?', zo luidde de vervolgvraag. Deze vraag is minder direct te beantwoorden dan de eerste, maar de uitkomsten indiceren een bevestigend antwoord. In ieder geval is duidelijk dat de leesbevorderende onderdelen variëren wat betreft de reacties die ze tijdens het kijken oproepen. Sommige onderdelen worden aandachtiger gevolgd dan andere. En ook wat betreft het oproepen van een lach of glimlach zijn de onderdelen niet gelijk.

Of deze variatie in de zichtbare reacties van de kijkers consequenties heeft voor de leeshouding, is nog niet duidelijk. Over zulke consequenties kunnen op dit moment alleen speculaties te berde worden gebracht. Het lijkt een redelijke veronderstelling dat het vasthouden van de aandacht voor de beïnvloeding van de leeshouding belangrijker is dan het oproepen van een lach of glimlach. Immers, onderdelen die de aandacht van de kijkers niet goed weten vast te houden, worden in cognitief opzicht oppervlakkiger verwerkt en leiden in mindere mate tot een verandering in het repertoire van kennis, vaardigheden of houdingen. Een vergelijkbare veronderstelling over het oproepen van een lach ligt minder voor de hand. Plezier is immers maar één van de emoties die het leren kunnen versterken. Men zou dus kunnen veronderstellen dat onderdelen die plezier oproe-

pen, een positief effect hebben op de leeshouding van kinderen, maar het omgekeerde – onderdelen die geen plezier oproepen hebben een negatief effect op de leeshouding – ligt niet voor de hand.

Ten slotte, welke lering valt er uit dit vooronderzoek te trekken voor vervolgonderzoek? De belangrijkste les is dat het de moeite waard blijkt het onderzoek naar de relatie tussen het kijken naar Sesamstraat en de leeshouding te vervolgen: kinderen kijken graag en veel naar Sesamstraat, en de relevante leesonderdelen worden aandachtig en met plezier geconsumeerd. Deze omstandigheden vergroten de mogelijkheid dat het bestaan van zo'n relatie kan worden aangetoond.

Vervolgonderzoek kan met name van belang zijn voor kinderen die in een weinig geletterde cultuur opgroeien en aan wie weinig of niet wordt voorgelezen. Zulke kinderen zijn kwetsbaar, omdat ze minder goede vooruitzichten hebben op een voorspoedige schoolloopbaan. Een bijkomende overweging is dat men bij zulke kinderen een groter effect van de televisie op de leeshouding kan verwachten dan bij kinderen die thuis al op allerlei andere manieren tot een positieve leeshouding gestimuleerd worden. Met andere woorden, als Sesamstraat werkelijk een effect op de leeshouding kan hebben, dan valt bij kinderen in een weinig geletterde thuiscultuur het grootste effect te verwachten.

Het lijkt een goede gedachte (quasi)experimenteel onderzoek te starten naar het effect van het kijken naar Sesamstraat op de leeshouding. In zulk onderzoek heeft men minimaal met twee groepen kinderen te maken, kinderen die wel kijken en kinderen die niet kijken. Een derde groep zou gevormd kunnen worden door kinderen die samen met hun ouders kijken en met hen over het gebodene uitwisselen. Vanzelfsprekend hoort hier dan een scholingsprogramma voor ouders bij. Voor de operationalisatie van de leeshouding kan gebruik worden gemaakt van de door Saracho ontwikkelde 'Preschool reading attitude scale' (Saracho & Dayton, 1989).

Noten

- 1 In werkelijkheid hebben de observatoren per fragment aangegeven of de kinderen hun blik – voor het grootste deel van het fragment – van het scherm afwendden. Aangezien dit type gedrag veel minder vaak voorkwam, behoeften de observatoren hierdoor beduidend minder te registreren. De hier gerapporteerde gegevens zijn rekenkundig bepaald door het aantal weggijkende kinderen af te trekken van het totale aantal kinderen dat geobserveerd is.

6 Literatuur

- Akkerhuis, G. (1980). *Sesamstraat; huiskameronderzoek*. Leiden/Hilversum: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden/NOS.
- Averroës stichting z.j. *Rapport enquête Sesamstraat*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Bus, A. G. (1991). Kleuters op weg naar begrijpend lezen. In P. Reitsma & M. Walraven (red), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 77-92). Delft: Eburon.
- Divendal, V. (1980). *Kinderen en Sesamstraat bekijken elkaar; verslag van een belevingsonderzoek*. Amsterdam: Meulenhoff Informatief.
- Divendal, V., & Levelt, P. (1980). *Sesamstraat 1980; deelrapport II: Doelstellingen Sesamstraat*. Amsterdam (geen uitgever vermeld).
- Dorr, A. (1992). Television. In *Encyclopedia of Educational Research* (6th edition, pp. 1397-1400). New York: Macmillan.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1992). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt, Brace Janovich.
- Greany, V. (1986). Parental influences on reading. *The Reading Teacher*, 39, 813-818.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words; language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keil, L. J. (1991). Attitude development. In T. Husen & T.N. Postlethwaithe (eds), *The international encyclopedia of education*, volume 1 (pp. 346-352). New York: Pergamon Press.
- Leseman, P.P.M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Levelt, P. B. M. (1981). *Voor beeld; over wat kinderen van tv kunnen leren*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs/Staatsuitgeverij.

Abstract

Children's reactions to Sesame street in relation to their reading attitude

H. Blok. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 221-234.

A favorable reading attitude will accelerate the acquisition of reading skills. It is therefore a relevant question whether watching Sesame Street contributes to a favorable reading attitude. In an exploratory study 120 children (aged 4 to 6) watching five different issues of Sesame Street were observed. Observations were done on a time interval basis. Coded behaviors were whether or not children were looking at the screen and whether or not children were laughing or smiling. On average no differences were found between the reading and non-reading items on the observed behaviors. But both variables displayed a sizeable variation between the different reading items. Further research is required to explain this variation and to judge the possible consequences of watching Sesame Street for the reading attitude of young children.

- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Lindijer, H., Poell, J., Smink, G., & Visser, S. (1993). *Vroeg beginnen; programma's voor het jonge kind*. Hoevelaken: CPS.
- Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *School-carrières, een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Saracho, O.N., & Dayton, C.M. (1989). A factor analytic study of reading attitudes in young children. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 12-21.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In *Handbook of Reading Research, Volume II* (pp. 727-758). White Plains, NY: Longman.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid; een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J.J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.
- Verhoeven, L., & Mommers, C. (1992). Ontwikkelings- en programmagericht leesonderwijs. In L. Verhoeven (red), *Handboek lees- en schrijfdidactiek; functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (101-117). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 19, 109-123.

Manuscript aanvaard 29-3-1995.

Auteur

H. Blok is als toegevoegd onderzoeker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Appendix

Leidraad voor het nagesprek

Aflevering 9 *Kleuren*

Onderdeel 8 *Kaas en Koos: Schminken (voorgelezen door Lot)*

- a. Werd er ook nog voorgelezen?
- b. Wie las er dan voor?
- c. Wat heeft Lot dan voorgelezen, waar ging het over?
- d. Wat vond je van het verhaal? Waarom?
- e. Was er nog iemand bij dat voorlezen; luisterde er iemand? Wie?
- f. Waarom las Lot aan de kinderen voor? Hadden ze er soms om gevraagd?
- g. Wat vonden de kinderen van het voorlezen? Waarom denk je dat? Zeiden de kinderen er iets over?
- h. Wat zou er na het voorlezen gebeurd zijn? Gingen de kinderen meteen naar bed? Heeft Lot nóg een verhaaltje voorgelezen omdat de kinderen het zo mooi vonden?
- i. Zaten er plaatjes in het boek? Waarom denk je dat? Weet je nog één van de plaatjes?
- j. Stonden er ook letters en woorden in het boek? Waarom denk je dat?
- k. Heb je het boek ook gezien? Hoe groot of hoe dik was het? Hoe hield Lot het boek vast?
- l. Wil je het boek wel zelf hebben, bijvoorbeeld als cadeautje op je verjaardag? Of wil je het lenen in de bibliotheek?
- m. Wat vind je ervan als iemand het verhaal nog eens zou voorlezen, bijvoorbeeld mama, papa of de juf?
- n. Als je het boek zelf zou hebben, kan jij dan ook het verhaal voorlezen?
- o. Wil je dat wel leren, hoe je zelf moet lezen?
- p. Konden de kinderen die op de televisie waren, zelf lezen? Waarom denk je dat?