



Universiteit
Leiden
The Netherlands

It's all in the name : early writing: from imitating print to phonetic writing

Both, A.C.

Citation

Both, A. C. (2006, April 5). *It's all in the name : early writing: from imitating print to phonetic writing*. Rozenberg Publishers, Amsterdam. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4376>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4376>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

NEDERLANDSE SAMENVATTING (DUTCH SUMMARY)

Al heel jong hebben kinderen er plezier in te schrijven. Tijdens spel doen ze alsof ze een telefoonnummer opschrijven of een recept uitschrijven. Ze oefenen hun eigen naam of de naam van een andere bekende persoon en schrijven die het eerst leesbaar. Het doel van de in dit proefschrift bijeengebrachte studies was te onderzoeken welke vroege kennis over schrijven jonge kinderen ontwikkelen voor zij op school conventioneel leren schrijven, en hoe die kennis tot ontwikkeling komt. Beperkt de kennis van kinderen zich tot het maken van schrijfbare krabbels die steeds meer op echte letters gaan lijken, of ontwikkelen ze ook al inzicht in hoe de schrijfvorm betekenis weergeeft? Welke instructie of activiteiten dragen bij aan de vroege schrijfontwikkeling?

De eerste twee studies zijn opgezet met het oogmerk te testen of kinderen begrijpen dat schrijfpatronen niet louter vormen zijn, maar symbolen die verwijzen naar een betekenis. Wij verwachtten niet dat inzicht in de relatie tussen schrijfvorm en betekenis van meet af aan aanwezig zou zijn, maar dat jongere kinderen eerder geneigd zijn te gaan tekenen als hen gevraagd wordt een notitie te maken als geheugensteuntje. In de volgende drie hoofdstukken staat het eerste leesbare schrijfproduct centraal: de eigen naam. Komt kennis over schrijven eerder tot uitdrukking in de eigen naam dan in andere woorden met als gevolg dat de eigen naam eerder herkenbaar is als 'schrijven' dan andere woorden? Raken kinderen door het schrijven van hun naam vertrouwd met lettervormen of leren ze van naam schrijven ook hoe letters met klanken samenhangen en zijn de letters van de eigen naam de eerste letters die ze correct dat wil zeggen fonetisch schrijven in niet geoefende woorden?

De eerste studie, beschreven in hoofdstuk 2, onderzocht hoe jonge kinderen de betekenis van een referent weergaven als wij hen vroegen woorden op te schrijven. Imiteren zij 'schrijven', door het maken van vormen die de impressie geven van schrijven (bijvoorbeeld: lineair weergegeven kleine losse eenheden) of, geven zij net als bij tekenen de betekenis weer met figuratieve kenmerken (tekenen zij bijvoorbeeld 'grote oren' als zij 'konijn' schrijven) en negeren ze hun kennis over de vorm van schrijven? Wij kozen een taak - op een kartonnen doos schrijven wat erin zit - waarvan wij verwachtten dat die kinderen voor een lastig dilemma plaatst. Kinderen die beseffen dat de geschreven vorm betekenis weergeeft, produceren schrijfvormen ook als die onleesbaar zijn en niet helpen om te onthouden wat er in de doos zit. Jongere en minder ervaren kinderen gaan tekenen omdat zij nog niet beseffen dat schrijfvormen betekenis hebben.

Een andere in eerdere studies beschreven oplossing kan zijn dat kinderen op creatieve wijze schrijven en tekenen vermengen tot iets dat lijkt op schrijven, maar wel iconische kenmerken heeft die aan de betekenis refereren: tomaat opschrijven met een rode schrijfkraabel.

Zes en negentig kinderen (3½ tot 5 jaar oud, evenredig verdeeld over 3 leeftijdsgroepen van 3½ - 4 jaar, 4 - 4½ jaar en 4½ - 5 jaar) lieten wij 16 woorden tekenen en schrijven. We gebruikten woorden als 'doos' en 'tomaat' waarvan niet aannemelijk is dat kinderen ze eerder hebben geoefend. De opdracht varieerde. De helft van de woorden ($N = 8$) schreven en tekenden ze met een duidelijk doel (om te onthouden wat in een doos zit), en de andere helft werd gedictieerd. In beide opdrachten specificerden wij wat precies van hen verwacht werd: schrijven of tekenen. Bij het uitleggen van de doosjestaak benadrukten we hoe belangrijk het was de betekenis weer te geven: we lieten de kinderen zien dat hun geschreven woorden dienden om de inhoud van een doosje te onthouden (de doosjes taak wordt hier verder aangeduid als het schrijven van *labels*). In de andere taak schreven of tekenden de kinderen een reeks *gedicteerde woorden*. In beide taken gebruikte we woordparen die verschilden in 'aantal' (boom - drie bomen), 'kleur' (tomaat - zon), 'grootte' (moeder - baby) of 'vorm' (bal - boek) om gemakkelijk herkenbare, figuratieve kenmerken uit te lokken. Vervolgens is getest in hoeverre figuratieve kenmerken als kleur, vorm en aantal in de schrijfproducten voorkwamen en in hoeverre schrijfkenmerken als kleine vorm, complexe vorm en variatie in vorm voorkwamen. Binnen de variatie aan producten onderscheidde we vier hoofdtypen: *schrijven* (producten met alleen schrijfkenmerken), *tekenen* (producten met alleen figuratieve kenmerken), *hybride vormen* (schrijf- en tekenkenmerken in één product: bijvoorbeeld een schrijfkraabel in rood) en *illustraties* (een tekening bij een vorm met kenmerken van schrijven).

De jongste kinderen (3½ - 4 jaar) tekenden vaak als ze moesten schrijven (21% van alle schrijfopdrachten was een tekening), maar tekenen in plaats van schrijven kwam bij de oudste groep (4½ - 5 jaar) nauwelijks meer voor (2%). Deze groep gebruikte vaak (in 50% van de woorden) conventionele letters maar slechts bij uitzondering (9%) fonetisch. In de middengroep (4 - 4½ jaar) tekenden kinderen een aanzienlijk deel van de woorden (18%) hoewel gevraagd was die te schrijven, maar alleen als ze labels maakten. In het dictaat, daarentegen, concentreerden ze zich erop iets te maken dat oogde als schrijven en negeerden ze de betekenis. In alle leeftijdsgroepen kwamen veel hybride vormen voor, vooral als de referent duidelijke kenmerken van aantal of kleur had. Veel kinderen (42%) schreven 'drie bomen' met een drie keer herhaalde letterreeks of dropjes met zwarte of bruine letters (47%). De studie is uitgevoerd onder kinderen afkomstig uit gezinnen met hoger opgeleide ouders. In een groep bestaande uit kinderen uit lager opgeleide gezinnen zouden we vermoedelijk een trager ontwikkelingsverloop vinden.

In de vervolg studie in hoofdstuk 3 zijn de data van de eerste studie voorgelegd aan experts, en is getoetst of hun classificatie van producten als schrijven en tekenen tot dezelfde conclusie leidt als de studie in hoofdstuk twee: lang voor kinderen in staat zijn correct te schrijven gebruiken ze consequent schrijfachtige

symbolen als ze schrijven. Wij verwachtten dat de experts er in zouden slagen zelfs in de jongste groep schrijven van tekenen te onderscheiden, maar dat schrijven minder goed herkenbaar zou zijn als kinderen labels maken. Voorts is getoetst in hoeverre de producten 'leesbaar' waren voor volwassenen. Wij verwachtten dat de experts veel moeite zouden hebben met het 'lezen' van de schrijfproducten, maar vooral als kinderen weinig figuratieve kenmerken toevoegen aan schrijven. Dit zou betekenen dat leesbaarheid met de leeftijd eerder af- dan toeneemt.

Zestien volwassenen -allen vertrouwd met het schrijven en tekenen van jonge kinderen - kregen 3 taken voorgelegd: 1. sorteren van alle schrijf- en tekenproducten ($N = 192$) van één van de 32 woorden in twee stapels: schrijven en tekenen, 2. sorteren van de 32 schrijf- en tekenproducten van een zelfde kind en 3. matchen van de 16 geschreven respectievelijk getekende producten van een zelfde kind met de 16 stimuli.

De experts hadden geen probleem bij het sorteren van de schrijf- en tekenproducten van de oudste groep. Schrijven en tekenen werd boven kansniveau gesorteerd. Ook bij de doosjestaak leverde het sorteren geen probleem op; kennelijk wekken ook die producten een sterke impressie van schrijven. Bij iets jongere kinderen (de middengroep) slaagden de experts er wel in de gedicteerde woorden boven kansniveau te sorteren maar niet de labels. Het feit dat labels op kansniveau werden gesorteerd als tekenen of schrijven, duidt er op dat de 4 - 4½ jarigen vaak tekenden. De schrijfproducten van de jongste kinderen sorteerden de experts alleen boven kans niveau als zij tekenen en schrijven van één kind konden vergelijken (taak 2), en een enkel schrijfkenmerk als kleine vorm de doorslag kon geven. De jongste kinderen slaagden er dus nog niet in de schrijfvorm te imiteren. Om uiteenlopende redenen slaagden de experts er niet in te bepalen wat een kind had proberen te schrijven, ook al waren ze bekend met de set woorden. De jongste kinderen tekenden vaak, maar gaven daarbij zo weinig details weer dat experts de tekeningen niet herkenden; zelfs als de kinderen van de oudste groep één of meer correcte letters per woord schreven, slaagden de experts er niet in de woorden te lezen, vermoedelijk omdat naast correcte letters veel incorrecte letters waren weergegeven. Alleen de labels van de middengroep herkenden de experts boven kansniveau, waarschijnlijk omdat deze kinderen dan vaak tekenden en hun tekeningen redelijk gedetailleerd waren.

Kortom, deze studie bevestigt dat kinderen al jong enigermate bekend zijn met rudimentaire vormkenmerken van schrijven maar nog niet weten dat schrijven een systeem is om betekenis weer te geven. Als het product leesbaar moet zijn, vervangen kinderen schrijven door tekenen. De oudste groep doet dat niet meer, hoewel die er evenmin in slaagt leesbaar te schrijven. Deze kinderen maken doorgaans willekeurige letterreeksen met daarin veel letters van hun naam. Kennelijk realiseren zij zich dat letters betekenis weergeven. Raadselachtig blijft of ze inderdaad verwachten dat hun reeksen letters en letterachtige vormen als geheugensteun kunnen dienen.

Van jongs af aan komen kinderen hun naam tegen op persoonlijke bezittingen en worden zij aangemoedigd hun naam te schrijven. Samen met Israëliische onderzoekers hebben we onderzocht of beginnende schrijvers hun naam op

een hoger niveau schrijven dan andere niet geoefende woorden. We verwachtten dat jonge kinderen hun eigen naam eerder conventioneel schrijven dan andere woorden, en dat zij universele kenmerken van schrijven, zoals lineariteit, losse eenheden en variatie, het eerst toepassen bij het schrijven van hun naam.

Om deze hypothesen te toetsen vergeleken wij het schrijven van de eigen naam met het schrijven van gedichteerde nieuwe woorden in groepen kinderen van 2 – 5 jaar oud. De kinderen spraken Nederlands of Hebreeuws en waren afkomstig uit laag tot hoog opgeleide gezinnen. We voerden analyses uit op data verzameld in drie studies: 1. een studie met Israëlische kinderen afkomstig uit een laag SES, 3 en 4 jaar oud; 2. een studie met Nederlandse en Israëlische kinderen afkomstig uit een laag tot gemiddeld SES, 2, 3 en 4 jaar oud; en 3. een studie met Nederlandse kinderen afkomstig uit een gemiddeld tot hoog milieu, 3, 4 en 4½ jaar oud. In alle studies schreven de kinderen hun eigen naam en een aantal gedichteerde woorden. Voor alle schrijfproducten is gescoord in hoeverre het product een vorm voorstelt (in tegenstelling tot krassen), schrijfbachtig is of conventioneel is, en of schrijfkkenmerken als lineair, meerdere tekens en variatie zijn weergegeven.

Kinderen van alle leeftijdsgroepen, van beide nationaliteiten en uit de verschillende milieus schreven hun naam op een hoger niveau dan andere nieuwe woorden; de eigen naam was het eerste leesbare woord. Bovendien sprong de manier waarop kinderen hun naam schreven er duidelijk uit: ze gebruikten minder schrijfkkenmerken bij gedichteerde woorden dan bij de naam. Beide resultaten demonstreren de unieke kennis van de eigen naam. Bij het schrijven van hun naam doorliepen de kinderen dezelfde fasen als bij het schrijven van nieuwe woorden: eerst willekeurige, kleine vormen, vervolgens letterachtige vormen en ten slotte conventionele letters. Door hun naam te schrijven oefenen kinderen niet alleen specifieke kenmerken van schrijven zoals Hebreeuwse of Nederlandse letters, maar ook universele kenmerken zoals lineariteit of segmentatie. Maar oefenen kinderen met de letters van hun naam ook meer geavanceerde kenmerken van schrijven zoals symbolisch en fonetisch gebruik van letters?

In een vervolgstudie (hoofdstuk 5) onderzochten we 1. of in willekeurige letterreeksen letters van de naam van kinderen vaker voorkomen dan andere letters en 2. of kinderen letters van hun naam eerder dan andere letters fonetisch schrijven. Kennis van de vorm begint met de eigen naam. Geldt dit voor symbolisch en fonetisch schrijven en zijn de letters van de eigen naam de eerste letters die kinderen fonetisch gebruiken als ze een onbekend woord schrijven? Het is voorstelbaar dat kinderen met het schrijven van hun naam informele instructie uitlokken met het gevolg dat volwassenen de letters uit de naam van kinderen als eerste benoemen en verklanken (bijvoorbeeld “daar staat Zilva” of “kijk, de Z van Zilva”). Doordat kinderen zo leren om de letters van de naam te koppelen aan klanken begint fonetisch schrijven met de letters van de eigen naam. Echter, als kinderen een letter uit de eigen naam kiezen om een nieuw woord te schrijven en de letter komt inderdaad in het woord voor, kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat ze die letter hebben gekozen omdat ze de klank in het

woord herkenden. Uit diverse studies is gebleken dat kinderen de letters van hun naam vaker gebruiken in letterreeksen dan andere letters. Een letter uit de naam zal dus in veel gevallen toevallig gekozen zijn, omdat ze die letter nu eenmaal vaak kiezen. Om de mogelijkheid open te laten dat naamletters toevallig gekozen zijn, ook al correspondeert de klank van de geschreven letter met de klank in een gedictieerd woord, hebben we deze letters als *ambigu* gekarakteriseerd. We karakteriseerden letters als *willekeurig* als kinderen een letter selecteerden hoewel die niet in het woord hoort. Wij verwachtten dat wanneer kinderen nieuwe woorden proberen te schrijven, het percentage naamletters het percentage niet naamletters overtreft. Verder verwachtten wij dat als fonetisch schrijven met de letters van de naam begint, het percentage *ambigu* gebruikte naamletters hoger zou zijn dan het percentage *willekeurig* geselecteerde naamletters, terwijl de percentages gelijk zijn bij letters die kinderen ook kunnen schrijven en geregeld selecteren maar die niet in de naam voorkomen. We sloten niet uit dat deze effecten alleen optreden bij de eerste letter van de naam omdat instructie van volwassenen vaak is toegespitst op deze letter (“dat is de N van Nena”).

Uit de in hoofdstuk 2 beschreven dataset selecteerden we kinderen die letterreeksen maakten ($N = 35$). Per kind en per letter scoorden we 1. of een letter een (eerste) letter van de naam was of een willekeurige andere letter; en 2. of een letter ambigu was gebruikt of willekeurig. Berekend is hoe vaak kinderen in 16 woorden een (eerste) naamletter ambigu cq. willekeurig gebruikten, waarbij we rekening hielden met de kans om dat te doen. Bijvoorbeeld, Susan kon de eerste letter van haar naam (S) in 12 woorden willekeurig schrijven en in 4 woorden correct. Als Susan in 2 woorden de ‘S’ terecht weergeeft en in 3 woorden willekeurig, is haar score op ambigu gebruik van de eerste letter van haar naam 50% en haar score op willekeurig gebruik 25%. Eenzelfde berekening voerden we uit voor letters die niet in de naam voorkomen. Wij onderscheidden twee schrijfniveaus. Kinderen uit niveau 1 schreven bijna altijd willekeurige letterreeksen: ze schreven slechts in enkele woorden (hooguit 2 van de 16 gedicteerde woorden) een letter correct. Kinderen uit niveau 2 schreven in meerdere (3 of meer) gedicteerde woorden één of meer letters correct. Hogere niveaus kwamen in deze steekproef niet voor. Voor beide niveaus afzonderlijk is per letter het percentage ambigu en het percentage willekeurig berekend, en is een vergelijking gemaakt tussen het ambigu en willekeurig gebruik van respectievelijk de eerste letter van de naam, de overige letters van de naam en letters niet van de naam. Als het percentage naamletters dat kinderen ambigu schreven even hoog is als het percentage naamletters dat willekeurig is gebruikt, is aannemelijk dat de letters niet waren geselecteerd omdat kinderen de klank van de letters in woorden herkenden. Maar als het percentage ambigue naamletters significant hoger is dan willekeurig gebruik en kinderen de letters dus vaker gebruikten in woorden waar de betreffende letter voorkwam, is aannemelijk gemaakt dat kinderen naamletters selecteerden omdat ze de klank van de letters in een woord herkenden.

De resultaten van de studies ondersteunen de hypothese dat naam schrijven kinderen niet alleen vertrouwd maakt met schrijfvormen, maar ook met meer

geavanceerde kenmerken van schrijven zoals het symbolisch en fonetisch gebruik van letters. Ten eerste waren de meeste letters (52%) die kinderen gebruikten om nieuwe woorden te vormen, letters uit hun naam. In letterreeksen kwam de eerste letter van de naam tweemaal zo vaak voor (in 37% van alle geschreven woorden) als de overige letters van de eigen naam. Ten tweede ondersteunen de resultaten de hypothese dat de stap naar fonetisch schrijven het gevolg is van leerprocessen die door het schrijven van de eigen naam in gang zijn gezet. Kinderen zijn het meest vertrouwd zijn met de klank en de vorm van de eerste letter en gebruiken die letter het eerst als symbool voor een klank in niet geoefende woorden. De groep kinderen die enkele correcte letters schreef, gebruikte de eerste letter van de naam vaker ambigu dan willekeurig. Hoewel deze kinderen vaak één van de overige letters van hun naam selecteerden (in ongeveer de helft van de gedicteerde woorden), was dit niet gemotiveerd door het herkennen van de klanken bij die letters; overige naamletters kozen ze even vaak willekeurig als ambigu. Hetzelfde gold voor de andere letters van het alfabet die kinderen wel eens gebruikten in hun letterreeksen. Wat is de volgende stap in de schrijfontwikkeling: fonetisch schrijven van de letters uit de naam of is er geen verschil tussen naamletters en andere letters uit het alfabet?

In een vervolgstudie hebben we onderzocht of iets verder gevorderde kinderen dan in de vorige studie, fonetisch schrijven eerst generaliseren naar de overige letters van hun naam dan wel direct naar letters die niet in hun naam voorkomen. Een ander doel van deze studie was de resultaten van hoofdstuk 5 – te weten dat fonetisch schrijven begint met de eerste letter van de naam - te repliceren in een andere groep kinderen afkomstig uit gezinnen met lager geschoolde ouders. Als naam schrijven in deze gezinnen minder aandacht krijgt, is te verwachten dat deze kinderen pas op school vertrouwd raken met de letters van hun eigen naam.

Om deze hypothesen te toetsen analyseerden we data die voor een ander doel waren verzameld. Uit de totale groep van 88 kinderen zijn 79 kinderen (4 – 6 jaar oud) geselecteerd die in een dictaat van nieuwe woorden letterreeksen schreven. Wij onderscheidden drie schrijfniveaus. Kinderen van niveau 1 schreven bijna altijd willekeurige letterreeksen (analoog aan de kinderen van het laagste schrijfniveau in hoofdstuk 5), kinderen van niveau 2 schreven in een aantal woorden een correcte letter (analoog aan de kinderen van het hoogste schrijfniveau in hoofdstuk 5) en kinderen van niveau 3 schreven sommige woorden leesbaar. De laatste, niet in hoofdstuk 5 vertegenwoordigde, groep kinderen schreef bijvoorbeeld 'kas' of 'ks' voor het gedicteerde woord 'kaas'.

De resultaten repliceren de uitkomsten van de studie uit hoofdstuk 5. In nieuwe woorden gebruikten kinderen die een aantal correcte letters schreven (niveau 2), de eerste letter van hun naam het eerst correct. Zij gebruikten de eerste letter van hun naam vaker ambigu dan willekeurig als ze een onbekend woord moesten opschrijven. Ook de overige letters uit hun naam schreven zij frequent (in de helft van het aantal woorden), maar niet omdat de klank voorkwam in het woord; deze letters werden even vaak willekeurig als ambigu geschreven. De verst gevorderde kinderen, niveau 3, schreven alle letters vaker ambigu dan willekeurig. Deze

resultaten bevestigen dat vertrouwdheid met de eerste letter van de eigen naam kinderen helpt het alfabetisch–fonetische principe van onze taal te begrijpen. Na een korte periode waarin zij alleen de klank van eerste letter van hun naam herkennen in gedichteerde woorden, generaliseert deze kennis naar andere letters en blijft fonetisch schrijven niet langer beperkt tot letters van de eigen naam. Een beperking van de studie is dat slechts een beperkt aantal letters van het alfabet (ongeveer de helft) voorkwam in de gedichteerde woorden, met het gevolg dat 35% van de kinderen uitviel bij het testen van de effecten van de eerste letter van de naam. Het zou zinvol zijn in toekomstige studies per kind een set woorden te selecteren met in de helft van de woorden de eerste letter van de eigen naam.

Resumerend mag worden geconcludeerd dat kinderen al vroeg (in ons onderzoek op 4 jarige leeftijd) vertrouwd raken met vormkenmerken van schrijven: volwassenen kunnen hun schrijf- en tekenproducten sorteren. Maar dat betekent niet dat kinderen begrijpen dat schrijfvormen betekenis hebben: als zij betekenis moeten weergeven kiezen ze voor tekenen. Iets oudere kinderen (in ons onderzoek 4½ jaar en ouder) begrijpen dat letters symbolen zijn: zij gebruiken niet langer figuratieve kenmerken om te refereren aan betekenis, maar letters. Zij gebruiken de letters van hun naam in letterreeksen, omdat ze die letters als vorm kennen en misschien ook omdat ze beseffen dat die letters betekenis hebben. Fonetisch schrijven begint met de eerste letter van de naam, welke het ook is. Dit zou erop kunnen duiden dat inzicht in het alfabetisch - fonetisch karakter van ons schrift niet zonder een vorm van instructie ontstaat. Volwassenen wijzen kinderen dikwijls op de eerste letter van een bekend woord - vaak de eigen naam - als zij hen attenderen op letter-klank combinaties (“kijk, de Z van Zilva”). Het schrijven van de eigen naam geeft aanleiding tot informele instructie in letternamen en letterklankcombinaties en draagt zo bij aan succes bij beginnend schrijven en lezen.

In hoeverre zijn in Nederland schrijfactiviteiten met jonge kinderen thuis en op school ingeburgerd? In hoofdstuk 8 exploreerden we de praktijk door na te gaan welke visie Nederlandse ouders hebben op lezen en schrijven van jonge kinderen, hoe belangrijk Nederlandse ouders en leraren vroege vormen van schrijven vinden, en wat gangbare schrijfactiviteiten voor jonge kinderen zijn in Nederlandse gezinnen en scholen. Aan de hand van voorbeelden illustreren we welk soort activiteiten in kleuterklassen schrijven op gang moeten brengen.

Tot slot: Dit proefschrift draagt bij aan een theorie van ontluikende geletterdheid. Door de invloed van tekenen en naam schrijven op het schrijven van niet geoefende woorden te onderzoeken is duidelijker geworden welke inzichten kinderen ontwikkelen voor zij op school instructie krijgen in lezen en schrijven. De resultaten van dit onderzoek maken het mogelijk een leergang te ontwikkelen die gebaseerd is op voor deze leeftijdsgroep authentieke activiteiten; vanuit de eigen naam wordt fonetisch schrijven in gang gezet. Op basis van een eerste exploratie van het schrijven van jonge kinderen thuis en op school constateren we dat Nederlandse ouders en leraren helaas onderschatten wat het schrijven van de eigen naam kan bijdragen aan later succes bij het leren lezen en schrijven.

DANKWOORD

Het was spannend na een loopbaan in de onderwijsbegeleiding binnen te stappen in de onderzoekswereld. Op koers gehouden door een eminente loods ging ik op zoek naar de kwintessens van de vroege schrijfontwikkeling. Graag maak ik hier gebruik van de gelegenheid mensen te bedanken die mij op deze zoektocht hebben geïnspireerd en aangemoedigd.

Ik bedank Elly de Jong die mij vele malen toeliet in haar kleutergroep, waar lezen en schrijven dagelijks terugkerende activiteiten waren. Elly, ik heb veel geleerd van jouw responsieve omgang met kleuters en de commentaren van 'jouw' kleuters op hun schrijfproducten.

De onderzoeksgroep 'ontluikende geletterdheid' bood mij alle benodigde faciliteiten en een plezierige werkomgeving. Marjan, Verna en Nel bedankt voor jullie adviezen en hulp in de laatste fase van het werk. Verna, fantastisch dat in jouw onderzoek onze onderzoeksresultaten gebruikt worden. Ik verheug me op videobeelden van kleuters die spelen met de letters van hun naam en andere bekende woorden.

Vanzelfsprekend ben ik alle peuters en ouders van de speelzalen Harlekijn (Zoetermeer), Kiekeboe (Oegstgeest), en Piepkajuit (Zoetermeer) dankbaar voor hun deelname aan het onderzoek evenals de ouders en kleuters van de basisscholen De Leidse Houtschool (Leiden), Hofdijck (Oegstgeest), Prins Willem Alexander (Zoetermeer), en Willibrord (Leiden).

Werk en privé zijn voor mij nooit gescheiden domeinen geweest. Ik begon in alle stilte aan dit onderzoek, maar uiteindelijk was in de directe familie oud en jong betrokken. Lieve Mam, ontzettend bedankt voor de grote precisie waarmee je de data codeerde en gereed maakte om in te voeren. Grootzoon Djamilo je hebt mij buitengewoon verrast, toen je liet weten dat je op je eigen basisschool een onderzoekje had gedaan naar het schrijven van kleuters (zie figuur 1). Lieve Iman, Nena, Zilva en Shanna, aan de huiskamertafel toverden jullie mij vele inspirerende voorbeelden van ontluikend schrijven voor ogen. Taco, Twirre, Step, Pierre, Joost en Nicolien, bedankt voor de op afroep beschikbare hulp bij computerproblemen, de vroegtijdige bloemen, het 'voorbeeldige' proefschrift, maar in de eerste plaats voor het vertrouwen in de Weesperstraat-Kinderopvang en de vele intieme momenten die dat met zich meebrengt. Wim, loods in het leven, het is plezierig werken aan boord mede dankzij de zorg die je hebt besteed aan de computer faciliteiten. En varen blijft een feest dankzij de rust en overtuiging waarmee je ons vele havens in en uit loodst.

CURRICULUM VITAE

Anna de Vries was born May 3, 1942 in Amsterdam, The Netherlands. In 1961 she completed her secondary education (Gymnasium 18) at the 'Vossius Gymnasium' in Amsterdam. In 1970, after a period of family life, she studied Educational Sciences at the University of Amsterdam and graduated (MA) in 1976. From 1976 to 1991 she was appointed as staff developer and school psychologist (qualified as GZ psychologist, 1986) at an Education Advisory Service (Het ABC, Amsterdam). After a sabbatical she worked as a Guest Staff Member at Leiden University (1995-2005), in 1999 starting her doctoral research. Currently she is appointed as instructor in the program Learning Problems and Impairments, Leiden University, and as a coworker in research of emergent literacy.

Children as young as three years old succeed in imitating adult writing. About a hundred years ago, Alexander Luria's case studies suggested that to denote meaning 6-year-olds' scribbles include figurative devices such as color or number: a black scribble for 'smoke' and four small strokes to represent four little chicks. In our literate society, children as young as four years old use symbols such as letters and numbers. Writing begins with emotionally charged words: the child's own name or mama. Letters from those words influence how children write unknown words. They compose letter strings (randomly ordered symbols) with letters from these names. Surprisingly name letters also give the initial impetus to phonetic spelling. When children begin to invent partly correct spellings, they start with representing the first letter of their proper name phonetically.

ISBN 90 5170 817 3

 **ROZENBERG**
Publishers