

Metacommunicatieve praktijken van ouders in voorleesinteracties met kinderen

Jan Berenst

Jonge kinderen worden regelmatig geconfronteerd met commentaren van volwassenen op de adequaatheid van hun taalgebruik en hun conversationele gedrag. Dergelijke vormen van meta-communicatie sturen kinderen in hun socialisatie. In voorleessettings heeft het metacommunicatieve gedrag van volwassenen echter een heel ander karakter. In dit artikel wordt beschreven hoe die metacommunicatie georiënteerd is op aspecten van de geletterheidsontwikkeling van de kinderen, op basis van een analyse van ouder/kind-interacties tijdens voorleesactiviteiten. Er worden verschillende typen meta-communicatief commentaar onderscheiden. Aan het slot wordt de kwestie besproken in hoeverre dit taalgebruik de grondslag voor uiteenlopende typen leerzame interacties vormt.

1 Inleiding

De taalgebruiksontwikkeling van kinderen is in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop volwassenen met hen praten. Dat kan in allerlei situaties, maar niet alle situaties zijn even profijtelijk, naar diverse onderzoeken hebben laten zien (bijv. Tulviste, 2001). De situatie van het voorlezen biedt kinderen echter buitengewoon veel aanknopingspunten om hun eigen taalgebruik aan te spiegelen. Hoewel de kinderen in die situatie misschien niet de meeste gelegenheid krijgen om zelf taal te gebruiken, is de setting wel uitdagend vanwege de abstractiegraad van het taalgebruik in de tekst maar ook vanwege het relatief complexe taalgebruik van de voorlezers, vergeleken bijvoorbeeld met de situatie van een herinnering ophalen of spelen met een stuk speelgoed (Crain-Thoreson, Dahlin, & Powell, 2001). Dat leidt er overigens ook toe dat veel ouders geneigd zijn om die tekst toegankelijk te maken voor hun kinderen door met hen te praten over de te lezen of al gelezen tekst. En naar we weten is die oriëntatie op het niveau van wat kinderen kunnen (*fine tuning*) het centrale aspect van de interactie tussen volwassenen en kinderen dat verklaart dat ze hun taalgebruik ontwikkelen en leren converseren (Snow, 2000).

In het voorlezen en het gesprek over de tekst worden kinderen niet alleen in hun mondelinge taalgebruik gestimuleerd, maar wordt ook bijgedragen aan hun geletterdheidsontwikkeling. Kinderen ontwikkelen zo inzicht in de manier waarop een boek gestructureerd is en moet worden behandeld (structuur van het boek, bladzijden omslaan van voor naar achter, bladzijden 'lezen' van boven naar beneden en van links naar rechts), in de functie van tekst als drager van een verhaal, in de functie van letters en woorden als weergave van gesproken taal, in het register van geschreven

taalgebruik ('geletterd taalgebruik') en tenslotte in verhaalstructuren. Onder dat geletterde taalgebruik wordt veelal ook het metacommunicatieve, reflecterende en dus abstracte taalgebruik verstaan. De vraag is in hoeverre het metacommunicatieve taalgebruik van de volwassenen (de voorlezers) daaraan kan bijdragen. Om die vraag te beantwoorden, is het noodzakelijk naar de voorleessessies zelf te kijken en na te gaan wat er in dat opzicht gebeurt, en met name wat de ouders aan metacommunicatief gedrag vertonen in de voorleesinteractie met hun kinderen. Dat is dan ook de kwestie die in dit artikel centraal wordt gesteld. Voordien zal ik echter kort stilstaan bij eerder onderzoek naar de metacommunicatieve ontwikkeling van kinderen.

2 Metacommunicatieve ontwikkeling: metalinguïstisch bewustzijn en metacommunicatief taalgebruik

Het begrip 'metacommunicatie' blijkt in relatie tot de taalgebruiksontwikkeling van kinderen, een verwarrende notie te zijn. Dat komt omdat het niet samenvalt met het concept 'metalinguïstisch bewustzijn', een notie die in het kader van de taal(gebruiks)ontwikkeling veelvuldig wordt benut. Soms wordt de metalinguïstische ontwikkeling van kinderen wordt zelfs als één van de componenten van de taalontwikkeling beschouwd (Garton & Pratt, 1998). Het gaat dan om een verbijzondering van het reflectieve vermogen van kinderen, de metacognitie, en betreft de vaardigheid om te reflecteren op (eigen) taalactiviteiten en op die van anderen.

Dat 'bewustzijn' kan betrekking hebben op het fonologische, het syntactische, het semantische of het pragmatische niveau. Het fonologisch bewustzijn wordt veelal vastgesteld op basis van een herkenning van klankgelijkheid (rijmen), het syntactische bewustzijn door een herkenning van ongrammaticaliteit, het semantische bewustzijn door een herkenning van inconsistenties, en het pragmatisch bewustzijn door een herkenning van 'vreemdheid' in uitdrukkingen in een bepaalde situatie. De kinderen worden dan oordelen ontlokt over die uitingen op basis van vragen die hen worden voorgelegd. Hoewel het dus zo eigenlijk alleen om de *receptieve* component van de metacommunicatieve competentie gaat- het vermogen om te reflecteren op eigen en andermans taalactiviteiten- werd die component in de praktijk van het onderzoek in de jaren '70 en '80 veelal geïdentificeerd met het metalinguïstisch bewustzijn als zodanig. Ook de experimentele methodologie die gebruikt werd om zicht te krijgen op dat vermogen, leidde er toe dat er weinig aandacht was voor de *productie* door kinderen van metacommunicatief taalgedrag.

Zoals ook op veel andere ontwikkelingsterreinen het geval is, kunnen reacties van kinderen op onnatuurlijke taken in experimentele settings echter niet beschouwd worden als een afspiegeling van de wijze waarop ze in alledaagse settings metacommunicatie benutten (zie ook Wootton, 2006). Om dit type taalgebruik echt in beeld te brengen, zijn daarom andere, i.c. observationele methodes noodzakelijk. En omdat natuurlijk taalgebruik van kinderen altijd in een interactionele setting plaatsvindt, kan dit ook niet los van het taalgebruik van de gesprekspartner bestudeerd worden. Zo komen we als vanzelf bij de Conversatieanalyse terecht als methode van onderzoek naar zowel het metacommunicatieve handelen van kinderen, maar ook van hun ouders.

Onder het metacommunicatieve taalgebruik van kinderen (en van volwassenen) worden –zoals gezegd- de niet uitgelokte reacties in natuurlijke settings verstaan, waarvan de inhoud betrekking heeft op communicatieve praktijken of op taalgebruiksverschijnselen. Je zou kunnen zeggen dat de spreker daarmee ook een vorm van meta-

communicatief/metalinguïstisch bewustzijn toont. Dat is echter niet de wezenlijke functie van deze vorm van taalgebruik. In een eerder paper heb ik laten zien dat het metacommunicatieve taalgebruik van kinderen onderling behalve een spelfunctie vooral een functie heeft in de onderlinge relatierегulering (Berenst, 2005). In hun contacten met volwassenen ligt die functie mogelijk heel anders als gevolg van het feit dat die volwassenen ook zelf nogal wat metacommunicatief taalgebruik hanteren. In de bestudering van metacommunicatief taalgebruik van kinderen in de interactie met volwassenen, zal dit aspect dan ook een rol moeten spelen en zal ook duidelijk moeten zijn hoe kinderen met die vorm van taalgebruik in aanraking komen. In dit artikel vormt die confrontatie van kinderen met metacommunicatief taalgebruik het uitgangspunt, door de analyse te richten op de voorleesinteracties waarin volwassenen een centrale rol vervullen.

In de relatief weinige literatuur over metacommunicatie in ouder/kind interacties komt met name aan de orde hoe volwassenen commentaar geven op de adequaatheid van het communicatieve gedrag van kinderen. De eerste onderzoeken van Gleason (1980) in dit opzicht betroffen situaties waarin ouders kinderen bijvoorbeeld beleefdheidsformules voorzeggen of op andere conversationele routines oriënteren. Later onderzoek richt zich met name op situaties waarin ouders en kinderen aan tafel metacommuniceren (Blum-Kulka, 1997; Ely, Gleason, MacGibbon, & Zaretsky, 2001). Daarbij zijn er allerlei onderscheidingen gemaakt die de aard van het ouderlijk commentaar betreffen. Blum-Kulka (1997) onderscheidt bijvoorbeeld *Discourse management*, waarmee ouders beurtwisselingsaspecten becommentariëren, *Maxim violations*, die commentaren betreffen die rechtstreeks in verband staan met de Grice-maximes, en *Metalinguistic comments* waarmee ouders op woordbetekenissen, taalvergelijking etc. commentaar geven, en stelde daarbij ook nog vast dat er wat het gebruik van die subtypen betreft, enig verschil is tussen Amerikaanse en Israëliëse families, terwijl Ely et al., die zich oriënteren op Blum-Kulka, ook nog het verschil in distributie over vaders en moeders in relatie tot het geslacht van het kind hebben onderzocht. In het merendeel van de gevallen die hier besproken worden, hebben we te maken met een soort normstellingen door de ouders wat betreft het taalgebruik van de kinderen. Niet voor niets spreken Ely en Gleason (1995) in dit verband dan ook over een vorm van socialisatie. Kinderen leren van dit type taalgebruik, en kunnen daarna soms zelf (een deel van) de regels formuleren die ermee gemoeid zijn, zoals bijvoorbeeld het jongetje dat in de treincoupe zat, waar een nogal dikke mevrouw instapte, en toen tegen zijn moeder zei: “*We gaan nu niet over die dikke mevrouw praten hè? Dat mag pas als we thuis zijn.*” Die sociale en regulerende functie van metacommunicatief taalgebruik van ouders weerspiegelt zich dan mogelijk in de wijze waarop kinderen onderling dit type taalgebruik voor het structureren van de verhoudingen benutten (Berenst, 2005).

Het belang van metacommunicatief taalgebruik beperkt zich echter niet tot het sociale functioneren van kinderen. Al lang is geconstateerd dat de geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen gepaard gaat met de ontwikkeling van hun metacommunicatieve vermogen en dat er mogelijk zelfs van een causale relatie in dat opzicht zou kunnen worden gesproken. Reflecteren op taal en tekst is een wezenlijk aspect van wat we *geletterdheid* noemen. Dat vermogen ontwikkelt zich door middel van oriëntatie op boeken en teksten en manifesteert zich in begrip van de functie van geschreven taal en van tekstdragers. Het is duidelijk dat volwassenen in die oriëntatie en begripsontwikkeling een centrale rol spelen. Hoe die volwassenen daarbij metacommunicatief taalgebruik hanteren, is een vraag die in dit artikel centraal staat. Een

vervolgvraag zou natuurlijk zijn in hoe kinderen omgaan met dat metacommunicatieve taalgebruik van volwassenen in deze context. Die kwestie zal uit overwegingen van ruimtebeperking in dit artikel echter slechts alleen in de discussieparagraaf aan de orde worden gesteld.

3 Data en analysemethode

De centrale *vraag* in dit onderzoek is, zoals uit het voorgaande kan worden afgeleid, hoe het metacommunicatieve taalgebruik van ouders in voorleessituaties aan jonge kinderen vorm krijgt. Daarbij speelt de functie ervan in het geheel van die activiteit en in de interactie natuurlijk een belangrijke rol. Op basis van die functie voor de kinderen in de interactie kan bovendien voorzichtig iets worden gezegd over de wijze waarop dergelijk taalgebruik nuttig en leerzaam is voor de kinderen.

Een corpus van 51 getranscribeerde interacties met voorleessessies van ouders (bijna altijd moeders) en kinderen in verschillende leeftijdsgroepen (van 1;6 tot 5;6) vormt de basis voor het onderzoek. Als we onderscheiden tussen baby's (1;6-2;6), peuters (2;6-4) en kleuters (4;0-5;6) zijn er in het corpus van iedere leeftijdscategorie 17 voorleessessies benut. Voor het voorlezen zijn voornamelijk verhalende prentenboeken met tekst benut. De voorleessessies zijn voor het grootste gedeelte op video opgenomen.

Het onderzoek is kwalitatief van aard en staat in de discourse-analytische traditie, waarbij natuurlijke gespreksdata het uitgangspunt vormen en de interactionele functionaliteit centraal staat. Toch zal die interactionele functionaliteit niet het enige perspectief zijn. Enigszins afwijkend van de vooral sequentieel georiënteerde CA-werkwijze (Mazeland, 2003) is het taalgebruik van de volwassenen hier in de eerste plaats geanalyseerd in termen van de oriëntatie op geletterdheidscategorieën die de volwassenen gebruiken in hun gesprekken met de kinderen. Alleen op die manier wordt duidelijk op welke categorieën de volwassenen hun kinderen oriënteren en wat ze dus kennelijk als relevante kennis voor hen beschouwen. Ook de reacties van de kinderen zullen vanuit dat perspectief worden beschouwd. Deze werkwijze vindt zijn oorsprong in de categoriseringsanalyse (Sacks, 1992; Jayyusi, 1984) en wordt vooral benut in het analytische werk van etnomethodologen (b.v. Hester & Eglin, 1997) en discursieve psychologen (Edwards, 1997; Wooffitt, 2005); wat betreft educatieve settings is het eerder als werkwijze gedemonstreerd in de analyse van de manieren waarop in lerarenvergaderingen leerlingen worden gecategoriseerd (Berenst & Mazeland, te verschijnen). Het gaat er in deze analyses globaal gesproken, om op welke wijze de taalgebruikers de wereld categoriseren en kenmerken verbinden aan die categorieën. Uitgangspunt daarbij vormen de concepten zoals de deelnemers die zelf tot stand brengen in de wijze waarop ze erover spreken. Geanalyseerd wordt hoe die concepten (categorieën en eigenschappen) relevant worden gemaakt door de deelnemers, en met elkaar worden verbonden, en welke consequenties dat heeft voor de wijze waarop ze gezamenlijk de werkelijkheid construeren. In de presentatie van de analyses typeer je vervolgens de verschillende praktijken die in het categoriseringswerk zichtbaar zijn. In die nadere typering worden de deelnemerscategorieën overstegen. Dat is zeker het geval met het centrale concept van dit artikel, 'metacommunicatie'.

4 Analyses

De bespreking van de verschillende vormen van metacommunicatief taalgebruik vindt zijn uitgangspunt in de globale activiteit waar het metacommunicatieve handelen van de ouder in ingebed is. De komende paragrafen danken hun titels dan ook aan die globale activiteiten.

4.1 Praten over de leesactiviteit

Het eerste wat opvalt bij de bestudering van voorleesinteracties met heel jonge kinderen is dat de leesactiviteit zelf onderwerp van gesprek is. In de zin van Lucy (1995) is dit een vorm van metacommunicatie. We zien dat bijvoorbeeld in fragment (1) door de ouders aan de orde gesteld worden op momenten dat de aandacht van het kind lijkt te verslappen (\rightarrow_1), maar ook als het kind iets doet met het boek wat volgens de moeder niet hoort (\rightarrow_2), en (\rightarrow_3).

Fragment(1). nh-c2 . Transcriptie MS. r. 149-165 [kind= 1;8]

\rightarrow_1 M: zullen we verder le:sen? (moeder slaat 2 x bladzijde om)
(3.4)
M: papa en mama hebben we gehad
(0.4)
M: de sto[el hebben we gehad
K: [(slaakt huilerige kreet)
(2.9) (kind slaat bladzijde terug)

\rightarrow_2 M: nee andere kant op die kant op
(0.6) (kind slaat bladzijde om)

\rightarrow_3 M: je gaat de verkeerde kant op
(1.4)
M: ja
(1.4)
M: kijk eens heb ik kadootjes
(0.6) (kind slaat bladzijden om, meerdere tegelijk)
M: en wat een pakjes liggen daar zijn die allemaal voor mij?
(1.7)

We zien dus in dit fragment dat het kind wordt georiënteerd op twee relevante aspecten, namelijk de *activiteit van het (voor)lezen* en de *voorleesrichting*. De moeder doet dat in activiteiten van *suggereren* en *instrueren* die door de vorm waarin het gebeurt, een complementaire reactie van het kind projecteren in de vorm van *instemming* en *non-verbale handeling*.

In fragment (2) zien we iets vergelijkbaars. Ook hier oriënteert de moeder het kind op hoe ze met het boek zou moeten omgaan. Alleen gaat het hier om meer elementaire aspecten en wordt het eerst in een kader van hoe je *niet* moet omgaan met een boek: een boek is niet op te slaan (\rightarrow_1 en \rightarrow_2). Daarna zien we weer de positieve instructie ten aanzien van de leesrichting. Het meest opmerkelijk hier is echter dat in het verlengde van die positieve instructie nu ook de instructie komt om de beer en de poes een kus te geven (\rightarrow_4). Hoewel die uiting zelf geen metacommunicatief karakter heeft, ligt er wel een metacommunicatieve veronderstelling aan ten grondslag, die betrekking heeft op de omgang met boeken, namelijk dat plaatjes in een boek identiek zijn aan de werkelijkheid.

Fragment(2). dr-b2. Transcriptie IL&AO. r.465-487 [kind= 1;4]

M: goed)het is een echte boomhut (*kind slaat bladzijde om*)
 en daar kun je lekker in slapen.kijk gaan ze samen
 slapen (.) gaat ie kroelen met de beer
 (1.3) (*kind slaat op boek*)
 →₁ voorzichtig
 (1.4) (*kind slaat op boek*)
 →₂ voorzichtig
 (0.6) (*moeder slaat bladzijde terug*)
 →₃ die kant gaan we opslaan
 (1.5)
 →₄ geef de beer en de poes maar een kus
 (1.6) (*baby gaat op het boek liggen*)
 K: [ehe aai] [aai] [aaaa]
 M: aai [zo] lief he aai [zo]lief z[o kroe]len ja lief
 he(.)
 zo lief=
 K: =gja

Het is, gelet op de laatst gegeven instructie door de moeder, overigens niet ondenkbaar dat de waarschuwingen ‘voorzichtig’ vooral betrekking hebben op het slaan van de dieren, en niet zozeer op het slaan op het boek. In ieder geval blijkt uit het laatste deel van het fragment dat moeder het kind dus nog te klein lijkt te vinden om het onderscheid tussen ‘beeld’ en ‘werkelijkheid’ (en tussen twee- en driedimensionaal) te maken en oriënteren haar baby dus op een boek door die beeldwerkelijkheid van beesten te identificeren met de werkelijkheid waarin die beesten geknuffeld kunnen worden. In het kader van ontluikende geletterdheid zou dit onderscheid wellicht als de allereerste fase in die ontwikkeling moeten worden beschouwd. Voor het kind blijkt die identificatie nu nog geen probleem. Het knuffelt de papieren beer en poes alsof het driedimensionale en wellicht echte beesten zouden zijn. Het zal op deze manier op den duur echter vaststellen dat er een verschil is tussen papieren en echte dieren en dan een elementaire ontdekking ten aanzien van de functie van teksten gedaan hebben!

4.2 Oriëntatie op het boek en op tekstelementen

Een tweede type metacommunicatieve activiteiten van de ouder heeft betrekking op de oriëntatie van het kind op de structuur van het boek en op tekstelementen. (Onder tekst reken ik hier ook de illustraties die deel uitmaken van het boek en er zelfs vaak het kerndeel van vormen.). In fragment (3) zien we bijvoorbeeld de moeder veelvuldig gebruik maken van de structuurcategorieën ‘begin’, ‘eind’, ‘laatste bladzijde’ en ‘uit’. (Zie →₁, →₄, →₆)

Fragment(3). nh-e4-2. Transcriptie MS. r.04-44. [kind= 2;2]

→₁ M: zullen we bij het begin beginnen [Joke]
 (1.5) (*kind knikt*)
 M: ja↑ das `t eind
 (1.4)
 (klap)
 (0.3)
 M: ja
 (0.3)
 M: boem
 (1.1) (*kind wrijft over bladzijde*)

Berenst

M: kle[u::r]tjes
K: [hui↑] (*kind probeert bladzijde om te slaan*)
(0.4)
M: kleu:rtjes (*intoneert hoger dan de eerste keer*)
(0.6)
->₂ M: wee↑t je we↓lke kleu↓rtjes
(0.6) (*kind knikt*)
M: jaaha
(1.3)
M: (schraapt keel)
(0.3)
->₃ M: zull- we is kijken? (*moeder wijst plaatje aan*)
(1.4)
M: brui:n (*moeder wijst plaatje aan*)
(1.4)
M: roo:d (*moeder wijst plaatje aan*)
(1.2)
(*14 regels weggelaten*)
->₄ M: nou↑ laatste bladzijde
(2.9) (*kind slaat bladzijde om; kijkt daarna in het boek*)
->₅ M: d'r staat niet veel he? (*moeder kijkt naar kind*)
(0.6)
->₆ M: volgens mij is dat een beetje uit
(1.2)

Behalve op de structuur van het boek en de tekst, zien we de ouder het kind ook op andere aspecten richten. In het voorgaande fragment is dat in de uitingen →₁, →₂, →₃ en →₅, waar het om een *focussing* gaat van de aandacht van het kind op een specifiek element uit het boek. In het volgende fragment betreft die focussing behalve een specifiek aspect uit de tekst met een karakteristieke metacommunicatieve uiting (*KIJK dorenroosje*) ook het boek als geheel. Met name op momenten van boekselectie – waarin het kind georiënteerd wordt op de variatie als kenmerk van de categorie boeken – tref je dergelijke vormen aan.

Fragment(4). nh-e6-2. Transcriptie MS. r.163-173) [kind= 1;8]

-> M: pak even een ander boekje goed [Boy]?
(Moeder staat op om een ander boekje te pakken)
-> M: welke zullen we nu weer doen?
Moeder graaft in kist naar boekje en loopt weer naar de bank.)
(1.1)
-> M: KIJK dorenroo:sje
K: KOO KAA:!
(1.4)
K: goe
M: (grinnikt)
K: GOETAA:

In alle gevallen is het geprojecteerde vervolg een nonverbale handeling van het kind: het richten van de aandacht of het selecteren van een boek. Opmerkelijk is wel dat die laatste handeling nog niet door het kind wordt uitgevoerd, maar door de moeder. Zo creëert ze in het verlengde van wat moeders met heel jonge baby's al doen, een 'doen-alsof' interactiesituatie door het kind te behandelen alsof het een volwaardige interactiepartner is, en oriënteert ze het kind op de handelingen die het in de toekomst zelf

kan uitvoeren (Treverthen, 1979). Inmiddels is het kind wel degene die het geprojecteerde tweede paardeel levert bij de aandachtsfocussing: Hij reageert met een (enthousiaste) herhaling van klankelementen uit de voorgaande uiting.

4.3 Evaluatie van tekstaspecten

In fragment (3) zagen we ook al vormen metacommunicatie die we bij ouders vooral aantreffen in de interactie met wat oudere kinderen. De moeder becommentarieert in (→₅) in evaluatieve zin het boek:

Fragment(5). (gedeeltelijke herhaling van fragment (3))

M: nou↑ laatste bladzijde
(2.9) (kind slaat bladzijde om; daarna kijkt kind in het boek)
→₅ M: d'r staat niet veel he? (moeder kijkt naar het kind)

Hier heeft het commentaar betrekking op de vulling van een bladzijde en niet op de inhoud van het verhaal. Die laatste vorm van evaluatie wordt echter veel vaker aangetroffen dan de eerste. Voorbeelden zijn te vinden in de drie volgende fragmenten (6a–6c), afkomstig zijn uit één voorleessessie, waar we zowel expliciete evaluatieuitspraken van de moeder aantreffen als vragen om evaluatieve uitspraken van het kind.

Fragmenten (6). dr-pg. Transcriptie IL&AO. [kind= 3;2]

(6a) r.21 - r.28

→₁ M: hoe vind je dit boekje
(0.3) (kind kijkt naar het plaatje)
K: leuk=
→₂ M: =leuk he dat meisje heb een mooi -kijk eens wat een mooi dekbed (.) (kind knikt en lacht)(.) (moeder wijst plaatje aan) zie je dat?
(0.5)
M: (moeder wijst plaatje aan) wat zijn dat allemaal

(6b) r.290 - r. 297

M: ze moet slapen
K: (1.5) (kind knikt)
→₃ ze is wel een beetje vervelend > vind je niet?
K: (0.5) (kind knikt)
ik ook
(0.5)
M: nou (.) nu helpt alleen nog maar een verhaaltje van mamma

(6c) r.368-r.371

→₁ M: nou hoe vond je (moeder kijkt kind aan) dat boekje=
K: =leuk
(0.5)
→₂ M: was een mooi boekje

Het is geen verrassing dat de *vragen om evaluatieve uitspraken* met name te vinden zijn in de voorleesinteracties met peuters en kleuters. Die kinderen zijn al in staat om als tweede paardelen evaluatieve handelingen te verrichten; in het geval die uitingen voorkomen in voorleessessies met baby's (en dreumesen) zien we eigenlijk alleen

vragen om bevestiging waarmee het kind geacht wordt in te stemmen; ook als het kind dat niet expliciet doet, wordt dat toch geïmpliceerd.

De evaluatie-uitspraken die gedaan of verlangd worden kunnen op een viertal aspecten betrekking hebben:

- een gedraging of eigenschap van een verhaalfiguur
- een gebeurtenis in het verhaal
- de globale inhoud van het boek
- een vormaspect van het boek

Die eerste twee evaluatie-aspecten blijken ook ten opzichte van relatief jonge kinderen te worden gerealiseerd. Die formuleren overigens soms ook zelf wel dergelijke commentaren, zonder dat het ze gevraagd is. Het lijkt er op dat het evaluatiegedrag tijdens het voorlezen door kinderen niet sterk afwijkt van het waarderen van echte objecten, personen of gebeurtenissen.

De derde en vierde manier van evalueren zijn meer sophisticated maar leiden bij jonge kinderen ook nog niet tot veel meer dan zeer algemene en niet toegesneden evaluatie-uitspraken.

4.4 Bespreken van tekstaspecten

De laatste manier waarop metacommunicatie in voorleessessies door ouders wordt gerealiseerd, is door de inhoud van de tekst of vormaspecten toe te lichten of te bevragen. Die vorm van metacommunicatie is de pure waardering voorbij. Het gaat om aspecten van de tekst die verdergaande reflectie impliceren. We vinden die voornamelijk in voorleesinteracties met oudere peuters en met kleuters, zoals bijvoorbeeld in fragment (7) waar de moeder in (\rightarrow_1) bijvoorbeeld inspeelt op een inferentie van het kind met betrekking tot het verhaal en vervolgens het kind focust op het vervolg van het verhaal om het te laten ontdekken of de inferentie klopt.

Fragment (7).dr- k1-1. Transcriptie BP&BS r.04-r.63.[kind= 4;11]

M: Ba ging naar binnen en speelde op zijn trommel om het poesje op te vrolijken. BOEM BOEM BOEM BOEM BOEM. is wel hard hè?

K: h↑uh ↓huh.

M: voorzichtig zei eduard met donderdende stem en van schrik liet Bartololmeus het poesje los.

K: () gaat weg.

\rightarrow_1 M: gaat ie nou weg? nou misschien wel, zullen we gauw eens kijken dan?

K: h↑m: ↓hm:.

\rightarrow_2 M: dat wist jij al hè? dat wist jij ook al, Bartolomeus en Eduard zochten overal maar ze konden het poesje nergens vinden.

K: ze was buiten.

M: was ze buiten?

K: denk ik wel.

\rightarrow_3 M: nee ze was niet buiten w[aar was ze dan

K: [ik denk't wel.

Het kan ook simpeler, namelijk door alleen maar te refereren aan de ontwikkelde kennis omtrent het verhaal (\rightarrow_2) of door een vraag te stellen omtrent het vervolg van het verhaal (\rightarrow_3). In al die gevallen zijn de activiteiten van de ouder gericht op een *verder*

denken van het kind, op basis van het voorgelezene, zij het nog wel binnen de verhaal-context. Dat is ook zo in het fragment (8) dat hieronder wordt geciteerd, maar waarin de moeder een parafraze als toelichting op een passage realiseert.

Fragment 8. dr-pf. transcriptie IL&AO. r.33-56. [kind= 3;11]

M: nee (.) (mkka) nog niet he (.)mijn mamma krijgt een baby
(moeder kijkt kind aan)(.) ze heeft een hele dikke
(moeder kijkt kind aan) buik
(0,9)
er is niet veel plaats meer op haar (moeder kijkt kind
aan) schoot (1,2)
->₁ hè (.) zaza (moeder kijkt kind aan)kan er bijna niet meer
opzitten hè
(0,5)
K: nee
(0,5)
->₂ M: nee (.) zo'n dikke buik heeft haar mamma
(1,0)
K: ja=
M: =ja (moeder slaat bladzijde om)
(1,0)
->₃ wat gaat er nu gebeuren
(2,2)
oma (moeder wijst plaatje aan) komt oppassen
(0,6)
kijk (moeder kijkt kind aan en wijst plaatje aan) oma
gaat op zaza passen
(1,2)
K: waarom dan=
M: =kijk (moeder wijst het plaatje aan) mamma en pappa die
brengt mamma naar het ziekenhuis
(moeder kijkt kind aan)

In (→_{1,2}) zien we dat de moeder een toelichting geeft op een voorgelezen passage, in de vorm van een parafraze, met een verwijzing naar de illustratie. Vervolgens is er weer een vraag met betrekking tot het verwachte verdere verloop (→₃). In het geval van de parafrases van de voorgelezen passage lijkt er geen geprojecteerde verwachting ten aanzien van een vervolgreactie in de beurtconstructie van de moeder te zitten. Toch geeft het kind hier wel steeds een bevestiging, in overeenstemming met de polariteit in de beurt van de moeder. Daaruit blijkt dat dergelijke vormen van metacommunicatie door het kind behandeld worden als uitingen van reflectie, gericht tot het kind en uitnodigend om mee te denken. In dit laatste fragment zien we het kind dat ook doen door zelf het initiatief te nemen voor een vervolgvraag. (Zie voor een verdere analyse van dergelijke initiatieven van kinderen Berenst (2003).

5 Conclusie en discussie

De metacommunicatieve praktijken van volwassenen tijdens het voorlezen blijken vooral gericht op

- het tot stand brengen van 'joint attention'
- het oriënteren op de basisprincipes van boeken en lezen
- het reflecteren op de emotionele component van verhalen
- het reflecteren op de voortgang van het verhaal

Een vorm van metacommunicatie die niet of nauwelijks door de ouders wordt gerealiseerd in deze setting is oriëntatie of commentaar op de micro-aspecten van de taal of het taalgebruik in de teksten. De categorieën voor ontluikende geletterdheid waarop ouders hun kinderen oriënteren in hun metacommunicatie tijdens het voorlezen, beperken zich dus tot *de leesrichting, *de boekstructuur, *de verhaalstructuur. Dat zijn geen onbelangrijke aspecten, maar het is op zijn minst opvallend dat de taal zelf er geen grote rol speelt. Voor zover daar nog wel op wordt gereflecteerd, beperkt het zich tot een parafrase van een woord of passage in een verhaal. De meeste reflectieve uitingen hebben op globalere eenheden of op inhoudelijke verhaalaspecten betrekking. De reflectieve vormen van metacommunicatie treffen we met name aan in de voorleessessies van ouders met peuters en kleuters, de andere twee vooral in de voorleessessies van de jongste kinderen (baby's en jonge peuters). In dit opzicht lijkt er dus sprake van een verschuiving in typen metacommunicatie in relatie tot de leeftijd van de kinderen. Dat laat zich ook verklaren uit de veronderstelde en geprojecteerde aard van de vervolgreacties van de kinderen. Overigens blijken die geprojecteerde vervolgreacties ook heel gemakkelijk door de ouders zelf te worden overgenomen. Kennelijk wordt het principe van doen-alsof, waarbij de ouders ook de conversationele rol van het kind op zich nemen, wat vanaf de allervroegste interacties tussen ouder en kinderen kan worden geobserveerd (Trevorthen, 1979), ook in deze setting nog opportuun geacht. In het algemeen blijkt overigens dat de kinderen zelf betrekkelijk weinig taalgebruik produceren in de voorleessessies. Voor zover deze interacties leerzaam zijn voor kinderen (en dat is toch een vrij algemeen inzicht (zie bijvoorbeeld Bus, Leseman, & Keultjes 2000) is dat maar in beperkte zin te danken aan de ruimte die de kinderen krijgen om zelf hun taalgebruik te scherpen. Het veronderstelde leerzame karakter van deze interacties lijkt hier vooral te bestaan in het tot stand brengen van relevante oriëntaties voor de kinderen. Het is een vorm van input die behalve in termen van taalgebruiksstructuren die kinderen ter plekke aangereikt krijgen (en in een paar gevallen daar ook kunnen hanteren), vooral in termen van relevante componenten voor hun geletterdheidsontwikkeling op langere termijn moet worden getypeerd.

Literatuur

- Berenst, J. (2003). Begripsbewaking in gesprekken met kleuters. In L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs, & I. de Ridder (Red.), *Studies in taalbeheersing 1* (pp. 45–57). Assen: Van Gorcum
- Berenst, J. (2005). *Metacommunicative practices in children's conversations*. [Paper on the 14th AILA World Conference on Applied Linguistics]
- Berenst, J., & Mazeland, H. (te versch.) *Typifying and sorting: The construction of pupil-identity types in staff meetings*.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bus, A.G., Leseman, P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53–76.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M.P., & Powell, T.A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: variations in style and strategy. In P.R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting children's emerging literacy skills* (pp. 23–37). San Francisco: Jossey Bass.

- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London : Sage
- Ely, R., & Gleason, J.B. (1995). Socialization across contexts. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 251–270). Oxford: Blackwell.
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A., & Zaretsky, E. (2001). Attention to Language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355–373.
- Garton, A., & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (2nd ed). Oxford: Blackwell.
- Gleason, J.B. (1980). The acquisition of social speech routines and politeness formulas. In H. Giles, W.P. Robinson, & P. Smith (Eds.), *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press.
- Hester, S., & Eglin, P. (Eds.) (1997). *Culture in Action. Studies in membership categorisation analysis*. Washington DC: International institute for ethnomethodology and conversation analysis, and University Press of America.
- Jayyusi, L. (1984). *Categorization and the moral order*. London: Routledge.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding tot de Conversatie-Analyse*. Bussum: Coutinho.
- Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In S. Gillis & A. Schaerlaekens (Red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 327–346). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. London : Blackwell.
- Trevarthen, C.T. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321–347). Cambridge: CUP
- Tulviste, T. (2001). Can variation in mother-child interaction be explained by context and collectivistic attitudes? *Applied Psycholinguistics*, 22, 541–553.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis. A comparative and critical introduction*. London: Sage Publications.
- Wootton, A. (2006). Children's practices and their connections with 'mind'. *Discourse Studies*, 8(1), 191–198.