



Interview met Coosje van der Pol

Kleuters kunnen plezier beleven aan de kunst van een goed verteld verhaal

Coosje van der Pol werkt aan de Universiteit van Tilburg aan een promotieonderzoek naar de werking van prentenboeken bij de ontwikkeling van de literaire competentie. Ze heeft onderzoek gedaan bij kleuters. *Marianne Hermans*

► Vertel eens wat over je onderzoek, wat zijn tot nu toe de belangrijkste bevindingen?

'Mijn onderzoek gaat over de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters door het lezen van prentenboeken. Bij literaire competentie gaat het om lezen met speciale aandacht voor literaire codes zoals perspectief, verhaalconventies zoals het personage van "de sluwe vos" en vertelstrategieën zoals informatie achterhouden om de spanning op te voeren.

Aandacht voor de vorm, voor hoe er verteld wordt staat dus voorop.

Je let op verhaalelementen die zorgen voor spanning of een grappig effect veroorzaken. Soms betekent dat inzoomen op een detail uit het verhaal.

Bijvoorbeeld de prinses op het toilet in het ironische sprookje *De Prinses met de lange haren* van Annemarie van

Haeringen. De wc-scene is een sleuteltekening voor een ironische interpretatie van het verhaal. Een prinses in haar blote billen gaat namelijk "ernstig" in

tegen de sprookjesconventies. Kleuters weten dat, hun norm voor "hoe het hoort" in een sprookje komt van Disney.

Je leest natuurlijk wel het hele verhaal met de kinderen, maar die ene tekening is waar het dan eigenlijk om draait.

Op de deelnemende scholen werd drie maanden lang literair voorgelezen uit 24 prentenboeken. Bij elk prentenboek was een leessleutel gemaakt met aanwijzingen over één van de drie literaire thema's die centraal staan in mijn onderzoek: personages, spanning, en ironische humor. Vooraf en achteraf werd de literaire competentie van de kleuters gemeten. Kleuters die de prentenboeken literair gelezen hadden, werden vergeleken met een controlegroep die niet met de prentenboeken en de leesaanwijzingen had gewerkt. De voorlopige resultaten laten zien dat de kleuters uit de interventiegroep meer vooruitgaan in hun literaire ontwikkeling.'

Zijn er ook neveneffecten gevonden, bijvoorbeeld een gunstige invloed op de taalvaardigheid of de woordenschat?

'Het ging in het onderzoek alleen om literaire competentie. In de metingen van het experiment is niet gekeken naar taalontwikkeling. Dat neemt niet weg dat andere vaardigheden er baat bij kunnen hebben. Zo vertelden leerkrachten dat het kritisch luisteren van de kinderen naar hun idee ook was verbeterd.'

Hoe heb je de literaire competentie gemeten?

'Ik heb een "literaire taak" gemaakt bij het prentenboek *Watje Wimpie* van Jeanne Willis en Tony Ross. *Watje Wimpie* draait om een ironisch misverstand. Wimpie wordt door zijn moeder betutteld. Oma zegt tegen Mama Muis: "Je legt Wimpie in



de watten". Mama Muis neemt dat letterlijk: "Wat een goed idee!" en laat Wimpie in watten gehuld naar buiten gaan, en op dat punt gaat het natuurlijk mis.

De kleuters zagen de uitspraak van Oma overigens niet als kritiek op Mama Muis, ze kenden de uitdrukking 'in de watten leggen' niet en vatten de zin dus letterlijk op, net als Mama Muis.

Nadat het prentenboek was voorgelezen, via een speciaal voor de taak gemaakte digitale versie, werden er vragen gesteld over de onderdelen van literaire competentie die centraal stonden in het onderzoek.

Ook was ik geïnteresseerd in het besef dat kleuters hadden van het 'verzonnen zijn' van het verhaal.

Dat kun je nagaan door te vragen: "Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?" Deze vraag geeft inzicht in het metafictief bewustzijn. Literair competente antwoorden op deze vraag zijn: "Dan gaat ie het boek uit." en "Wimpie die doet het verhaal uit. Omdat dat zelf verhaal is." of "Bedoel je in het volgende verhaal?" Een antwoord als "Goed. Omdat-ie groot is gegroeid." is wel adequaat maar getuigt niet van metafictief bewust zijn en is daarom minder literair competent. Daarnaast waren er antwoorden die niets met het verhaal te maken hadden, bijvoorbeeld "Gewoon. Omdat mijn moeder dat heeft gezegd." Op deze manier heb ik alle antwoorden bekeken en ze gewaardeerd als "literair competent", "adequaat maar niet literair competent" en "niet terzake".

Hoe betrek je de illustraties bij de literaire leeswijze?

'Je maakt geen onderscheid tussen "heb je het over de tekst of over het beeld?" omdat deze in een prentenboek onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Bij het maken van de leesleutels ben ik ervan uitgegaan dat je ook het beeld moet "lezen". Denk bijvoorbeeld aan de betekenis van kleur: bij een spannend verhaal worden de illustraties vaak donker van kleur, bij een humoristisch verhaal worden andere kleuren gebruikt.

Beeld hoort bij alledrie de subthema's van literaire competentie: *personages, spanning, ironie*. Het beeld zorgt bijvoorbeeld mede voor de karakterisering van personages: Hoe zien ze eruit? Hoe bewegen ze zich, hoe staan ze? De verbeelding van de ruimte waar het verhaal zich afspeelt draagt bij aan het opbouwen van spanning, bijvoorbeeld een donkere, enge ruimte. En ironie komt onder andere tot stand doordat op het plaatje iets anders, vaak het tegenovergestelde, te zien is van wat de tekst zegt.'

Je richt je met je onderzoek op kleuters. Waarom deze doelgroep?

'Kleuters lezen veel prentenboeken, een genre dat zich bijzonder goed leent voor een literaire leeswijze, alleen gebeurt dat nauwelijks op kleuterscholen. Op scholen worden prentenboeken meestal thematisch gelezen. Leerkrachten weten vaak niet wat een literaire leeswijze van prentenboeken inhoudt, ze zijn verrast door de vragen die je bij een literaire leeswijze allemaal kunt stellen.

Woeste Willem bijvoorbeeld is een prentenboek dat iedere leerkracht kent, maar niemand had het nog zó gelezen als in het onderzoek, met gerichte aandacht voor de ontwikkeling van Willem van een woeste naar een lieve zeerover. Op het einde van het verhaal mochten de kinderen een nieuwe naam voor Willem verzinnen die beter past bij hoe hij dan is. De kinderen kwamen met schitterende namen als Zwartbaard, Willem Lach, Willem Vlieger, De blijde rover, of wat de denken van meteen maar een hele nieuwe titel voor het boek? Lieve, bange Willem en stoere Frank. Ik wil laten zien dat je met kleuters ook op een literaire manier een boek kunt lezen. Op die manier maak je een begin met de doorgaande leeslijn zoals geformuleerd door Stichting Lezen en sluit je aan bij de tussendoelen voor beginnende geletterdheid.

Daarin staat bijvoorbeeld dat kinderen in staat moeten zijn conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal; ze weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en uit episodes; dat een situatieschets informatie

geeft over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling en dat zich in een episode een bepaald probleem voordoet dat vervolgens wordt opgelost.'

Zou je je onderzoek eveneens mogen toepassen op andere doelgroepen?

'Ja, zeker. Op oudere leerlingen, met boeken die passen bij hun leesniveau. De literaire sleutels zijn nu toegesneden op prentenboeken, maar die kun je met enkele eenvoudige ingrepen ook voor oudere basisschooll leerlingen en zelfs nog in het voortgezet onderwijs gebruiken.

Het gaat meer om het ontwikkelen van een literaire leeshouding dan dat er allerlei precieze instructies gevolgd moeten worden. Het moeilijkheidsniveau van het literaire lezen neemt toe naarmate de boeken complexer zijn.

Als kleuters al literair kunnen leren lezen, gaat het erom dat je de breuk die ontstaat als kinderen technisch leren lezen kunt overbruggen. Theo Witte constateert in zijn proefschrift dat leerlingen in het voortgezet onderwijs vaak niet literair kunnen lezen.

Maar als je nou bij de kleuters al begint – en dat kán dus – en je trekt de ingezette lijn in de rest van de basisschool door, dan zou je pas echt een doorgaande leeslijn realiseren.'

In je onderzoek gaat het om het voorlezen op school. Zou het ook toepasbaar zijn op het voorlezen thuis, en hoe zinvol is dat?

'Ik heb daar niet naar gekeken. Maar als ik zie dat het voor leerkrachten best een omschakeling in leeshouding betekende (van thematisch en inhoudsgericht lezen naar meer aandacht voor de manier waarop er verteld wordt) dan verwacht ik niet dat het bij "thuisvoorlezers" wel snel een "tweede natuur" wordt. Er is geen echte leescultuur waarbij je met jonge kinderen spreekt over het verhaal in termen van het verhaal.'

In je onderzoek merkte je dat jonge kinderen al vertrouwd zijn met verhaalkenmerken door het kijken naar dvd's. Maakt het uit of deze kennis tot stand komt door het kijken naar tekenfilms of door het lezen van (prenten)boeken?



‘Omdat kinderen heel veel naar tekenfilms kijken, misschien wel meer dan dat ze boeken lezen, pikken ze er naar verhouding ook meer uit op. Adriana Bus spreekt van “ingesleten routines” (als je iets vaker ziet, weet je hoe het werkt), ik denk dat dit zeker van toepassing is op het volgen van verhalen in tekenfilms.

Zij noemt de scheiding tussen analoge en digitale teksten “vloeiend”. Er is dus een systematische vergelijkbaarheid tussen verhalen in boeken en in andere media. Kinderen nemen hun kennis van het ene medium mee naar het andere. Neem bijvoorbeeld een verhaalfiguur als “de leeuw”, die vaak een symbolische functie vervult. Kleuters lezen het prentenboek *Wie is de koning?* van Leo Timmers en snapten al dat de kroon natuurlijk voor de leeuw bedoeld was, omdat die de koning van de dieren is. Ze verwezen daarbij naar de tekenfilm *The Lion King*.

We leven steeds meer in een beeldcultuur, en er zijn aanwijzingen dat de huidige generatie scholieren en studenten sterker visueel geletterd is dan verbaal geletterd. Zou je dan kunnen stellen dat het niet zo erg is dat ook de allerjongsten al méér vertrouwd zijn met het beeld dan met het boek?

‘Ik denk niet dat het gaat om wat beter is: het boek of andere media. Juist de combinatie van de twee kan gunstig zijn voor het literaire lezen. Ronald Soetaert heeft het over enkelvoudige (boeken) en

meervoudige geletterdheid (andere media). Het zijn dus vormen die naast elkaar bestaan.’

Is het niet zo dat prentenboekenmakers al enige tijd op die ontwikkeling inspelen, omdat zij juist met tekst én beeld werken?

‘Ik heb niet het idee dat prentenboekenmakers daar nou speciaal op inspelen, maar het is wel zo dat meer complexe prentenboeken voor het kind beter te bevatten zijn dankzij de ervaring die het reeds heeft opgedaan met tekenfilms. Door de bekendheid met tekenfilms en de redelijk complexe vertelstrategieën die daar bij horen, wordt het mogelijk dat kinderen boeken lezen met een meer ingewikkelde structuur. Je zou kunnen zeggen dat tekenfilms juist bijdragen aan de literaire competentie van kleuters.’

Professor Bus stelt dat lezen een gunstiger effect heeft op de taalontwikkeling dan kijken. Wie beter bekend is met ‘boekentaal’ (academic language), heeft een grotere kans om later te blijven lezen. Wat onderscheidt boekentaal volgens jou van ‘tekenfilmtaal’?

‘Er is volgens mij niet zo’n ontzettend groot verschil. Het spreektempo ligt in tekenfilms vaak veel hoger. In prentenboeken komen veel minder woorden voor dan in een gemiddelde tekenfilm. Maar die woorden zijn misschien wel met meer zorg gekozen; de taal is poëtischer, terwijl het taalgebruik in een tekenfilm dichter bij spreektaal blijft. In tekenfilms is het ook makkelijker om dialogen te gebruiken, terwijl je in een prentenboek steeds duidelijk moet maken wie er aan het woord is.’

Tot slot, vind je dat er meer aandacht moet komen voor het literaire lezen bij jonge kinderen?

‘Mijn doel is het uitwerken van het begrip literaire competentie voor kleuters. Wat het onderwijs er vervolgens mee doet, is weer een nieuwe kwestie. Maar het idee dat veel mensen denken dat kleuters nog niet literair kunnen lezen, dat ze kritiekloos opgaan in het verhaal, is een onderschatting van hun vermogens. Ik heb veel aanwijzingen dat ze dat wél kunnen, dat ze het verhaal kunnen zien als iets dat op zichzelf staat, dat ze wél dat onderscheid kunnen maken tussen verhaalwereld en werkelijkheid. Dat is in tegenspraak met gangbare leesstadiumtheorieën. Die zijn naar mijn idee dan ook aan herziening toe, alleen al vanwege de verhaal-kennis die kinderen opdoen uit het kijken naar tekenfilms. Als het onderwijs het literaire lezen belangrijk vindt en aansluiting zoekt bij de uitgebreide verhalenkennis waarover kleuters al beschikken zal men merken dat je door het literaire lezen meer plezier beleeft aan een verhaal. Kinderen kunnen opgaan in de avonturen van de held en lachen om de grappen en hebben tegelijkertijd meer plezier in de kunst van een goed verteld verhaal.’

Marianne Hermans is medewerker van Cubiss.



Adriana Bus over de leereffecten van ‘levende boeken’

Het verschil tussen boeken en broccoli

Hoe groot of hoe klein de woordenschat is van kinderen op het moment dat ze naar de basisschool gaan, haalde recent weer het nieuws. Zo zouden voorschoolse cursussen om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren, weinig effect hebben. *Karen Ghonem-Woets*

► Volgens Adriana Bus komen kinderen uit de laagst opgeleide gezinnen met de helft minder woorden op school dan kinderen uit de hoogst opgeleide gezinnen. De eerste groep doet ook veel minder ervaring op met boeken dan de laatste groep. Bus is orthopedagoog en doet aan de Universiteit Leiden onderzoek naar de effecten van voorlezen in het algemeen en die van ‘levende boeken’ in het bijzonder. Wat zijn haar bevindingen?

Het belang van voorlezen

Toen Bus onderzoek ging doen naar voorlezen, waren veel wetenschappers van mening dat voorlezen vaardigheden bevordert die noodzakelijk zijn om een lezer te worden. Duidelijk empirisch bewijs hiervoor ontbrak echter. Bus vertelt over Scarborough en Dobrich, die tientallen onderzoeken onder de loep namen: ‘Zij concludeerden dat er maar weinig studies waren die effecten van voorlezen aantoonde. Ze vroegen zich vervolgens af of je ouders wel moet adviseren om hun jonge kinderen voor te lezen. Baat het niet, dan schaadt het niet, wordt wel gezegd. Maar gaat dat wel op als moeders melden dat kinderen voorlezen niet

leuk vinden? Een kind gaat ook niet van broccoli houden als het broccoli moet eten. Je loopt dan zelfs het risico dat het kind juist een steeds negatievere houding ontwikkelt ten opzichte van boeken’. Met collega’s onderzocht Bus of Scarborough en Dobrich gelijk hadden en er ook geen positief effect is van voorlezen als de doorgegaans kleinschalige studies worden samengevoegd. Zij kwamen tot een heel andere conclusie: ‘We vonden dat het voorlezen 8% van de individuele verschillen in taal en geletterdheid verklaart. Volgens statistici is dit een matig tot sterk effect. Langzamerhand zijn we beter gaan begrijpen waarom voorlezen vanaf jonge leeftijd zo belangrijk is. Door middel van boeken kom je in contact met meer formeel taalgebruik. Dit geldt niet alleen voor teksten voor volwassenen, maar ook voor prentenboeken voor jonge kinderen. In *Beer is op Vlinder* bijvoorbeeld, van Annemarie van Haeringen, staan woorden als ‘wanhopig’, ‘jaloers’, ‘verliefd’, ‘blozen’ en veel andere, niet echt alledaagse woorden. Bekendheid met zulke woorden is één van de beste voorspellers van lezen’.

Levende boeken

Veel prentenboeken zijn er niet alleen als boek, maar ook als multimediasversie op tv, dvd, cd-rom en internetsites. Bus spreekt bij voorkeur van ‘levende boeken’. Wat zijn *levende boeken*? ‘Levende boeken hebben alle kwaliteiten van gewone prentenboeken, maar er is ook iets aan toegevoegd. De geschreven tekst is vervangen door een gesproken tekst. Hierdoor kunnen kinderen verhalen ‘lezen’ zonder hulp van een volwassene. In levende versies van prentenboeken is ook meer te zien. De statische beelden zijn bewegende beelden geworden, er is muziek en er zijn geluiden. In de levende versie van *Beer is op Vlinder* is er een scène waarin Beer Vlinder wil vertellen dat hij verliefd is op haar, maar hij is verlegen, weet niet hoe hij het moet vertellen en struikelt over zijn woorden. Het statische beeld van een beer met gebogen hoofd drukt wel uit hoe beer zich voelt, maar de levende versie is nog krachtiger: we zien hoe de beer z’n hoofd buigt en langzaam rood wordt, en tegelijkertijd is er een hoorbaar, onverstaaanbaar gemompel op de achtergrond, en de manier waarop de beer zijn poot beweegt, versterkt de indruk van verlegenheid’.



Adriana Bus.

de boeken en tekenfilms:

'Tekensfilms bevatten niet, zoals prentenboekenverhalen, narratieve taal, maar sociale taal. Omdat complexe syntactische regels en diversiteit in woordgebruik in deze tekenfilms ontbreken, zijn ze een veel minder goede stimulans voor de taal- en leesontwikkeling'.

Complexe kernwoorden

Uit onderzoeken van Bus is gebleken dat kenmerken als beweging, geluid en muziek stimulans zijn voor zowel verhaalbegrip als woordenschat:

'Met een subsidie van NWO voerden we een experiment onder ruim 180 driejarigen uit naar effecten van herhaalde ontmoetingen met een Muisverhaal. In dit experiment wisselden we voorlezen van statische Muisprentenboekjes af met een cd-rom met daarop een geanimeerde versie van de zelfde Muisverhaaltjes - een mix van media die zich in het dagelijkse leven steeds vaker voordoet. Thuis kijken kinderen naar een televisieprogramma met Muisverhaaltjes, op de peuterspeelzaal wordt hetzelfde verhaaltje voorgelezen. Zowel ouders als kinderen lijken deze mix van media te waarderen'.

Om effecten te meten vroegen Bus en haar collega-onderzoekers kinderen het verhaal na te vertellen. Hierbij letten ze op drie zaken: bevat de navertelling vooral elementen uit de illustraties of uit de tekst, komt de kern van het verhaal naar voren, en hoeveel woorden uit de tekst komen terug in de vertelling van het kind?

Wat was het belangrijkste effect?

'We vonden verschillen als we de kinderen vergeleken op hun kennis van complexe kernwoorden uit de verhalen zoals *buitenkant*, *lek zijn*, *melken*, *honger hebben* of *kookboek*. De peuters wisten beter wat *melken* was als ze ook de multimediasversie van het Muisverhaaltje hadden gezien'.

Hoe is dat te verklaren?

'Kinderen kunnen meer van levende boeken leren, omdat deze hen meer steun geven als het gaat om het afleiden van wat belangrijk is in een illustratie. In statische beelden kan alle aandacht uitgaan naar details, die niet van belang zijn voor het begrijpen van het verhaal. Met bewegende beelden kun je de aandacht van kinderen beter sturen.'

Op de vraag of er andere leereffecten zijn, zegt Bus dat ze geen andere aspecten heeft gemeten:

'Er zijn natuurlijk andere aspecten die belangrijk zijn in prentenboeken, zoals grappes en metaforen. Een onderzoek naar literaire competentie' (zoals Van der Pol dat doet, zie elders in dit blad, red.) 'doe ik echter niet, maar ligt wel in het verlengde van wat ik onderzoek. Literaire competentie hoort ook bij geletterd worden'.

Er komen steeds meer levende boeken op de markt:

'De Muisverhaaltjes van Lucy Cousins zijn niet alleen als prentenboek verkrijgbaar, maar ook op cd-rom aangevuld met animaties, muziek en geluiden. *Mijn Mooiste Prentenboek*, een educatief televisieprogramma van de KRO, bestaat uit een serie geanimeerde prentenboeken: aansprekende, bekroonde prentenboeken van bekende Nederlandse schrijvers. Daarnaast zijn er internetsites, zoals *Bereslim* en *LevendeBoeken*, met een gestaag groeiend aantal geanimeerde prentenboeken.'

Er is een duidelijk verschil tussen leven-

De rol van de voorlezer

'De meeste jonge kinderen,' zegt Bus, 'tonen pas interesse in boeken als hun ouders hun interesse proberen te wekken. Dat kinderen steeds beter begrijpen wat boeken zijn en wat je ermee kunt doen, is het resultaat van samen lezen; ze leren door middel van aanraken, lachen en het bekijken van de illustraties, samen met een ouder. Bij kinderen tot drie jaar is er een sterke samenhang tussen hoe vaak een ouder voorleest en hoe sterk de emotionele band tussen ouder en kind is'.

Heeft het negatieve gevolgen als kinderen meer tijd met hun neus voor de televisie of de computer doorbrengen dan in een boek?

'Het is een feit dat de activiteiten van jonge kinderen verschuiven en er minder tijd is voor voorlezen. Veel mensen vinden dit schokkend. Als het om kinderen van onder de drie jaar gaat, ben ik ook niet voor het kijken naar televisie of computer. Op die leeftijd hangt erg veel af van de emotionele steun van de ouder.

Maar in het geval van kinderen vanaf ongeveer drie jaar ligt dit anders. De meeste kinderen van die leeftijd hebben interesse in verhalen en houden er niet van als hun ouders het verhaal onderbreken. "Lezen, niet praten", is dan het motto. Kinderen kunnen op die leeftijd ook heel goed zelf de betekenis van onbekende woorden achterhalen'.

Ze voegt hier echter meteen aan toe dat er enorme verschillen in de talige ontwikkeling zijn. 'Het ene kind van drie gebruikt nog zinnen van twee woorden, terwijl een ander kind, van dezelfde leeftijd, al een heel verhaal kan vertellen.' Overigens kan de computer voorlezen nooit helemaal vervangen:

'Ook voor kleuters en oudere kinderen blijft voorlezen door een ouder of andere volwassene iets gezelligs, waar zowel het kind als de volwassene van geniet'.

Prentenboeken in het onderwijs

In het onderwijs overheerst volgens Adriana Bus het idee dat jonge kinderen een tekst beter begrijpen als ook andere middelen worden aangewend om de kernwoorden in het verhaal begrijpelijk te maken:

'De als onderdeel van de *Taallijn VVE* ontworpen voorleescyclus bijvoorbeeld, start met een sessie rond voorwerpen uit een verhaal. Door de woorden eerst aan de hand van deze voorwerpen te bespreken hoopt men te ondervangen dat kinderen hun interesse verliezen doordat woorden in de tekst onbekend zijn.

De kinderen mogen de voorwerpen beetpakken en worden aangemoedigd erop te reageren. De volwassene stelt vragen en gaat uitgebreid in op het commentaar van kinderen. Zo nodig wordt het gebruik van voorwerpen nagespeeld.

Deze aanbevelingen stroken niet met het onderzoek naar effecten van voorlezen. Daaruit blijkt namelijk dat luisteren naar verhalen en niet allerlei activiteiten rond verhalen het effect op woordenschat veroorzaken.

Beter dan een tastbaar voorwerp of een speelsituatie, helpen de verhalen zelf om moeilijke woorden te gaan begrijpen en onthouden. De multimediasies zijn nog geschikter dan de statische versies om nieuwe woorden te begrijpen en te onthouden'.

Cultuuromslag

Te veel kinderen komen nog met een heel kleine woordenschat op school. Kunnen levende boeken helpen de achterstand in te halen?

Bus denkt van wel: 'Websites met verhalen van hoge kwaliteit bevorderen de geletterdheid van kinderen vanaf ongeveer vier jaar. Ze zorgen ervoor dat kinderen virtueel rond kunnen neuzen in digitale bibliotheken, boeken kunnen uitkiezen en hun favoriete verhalen kunnen herlezen, zonder steun van volwassenen.

Computerroutines kunnen dus bijdragen aan de leesontwikkeling. We schatten dat het vocabulaire van kinderen met zo'n vijfhonderd woorden per jaar wordt uitgebreid als kinderen een half uur per week een digitale bibliotheek zouden bezoeken, waarin genoeg boeken staan om hen enige tijd bezig te houden'.

Hiervoor is in het onderwijs wel een cultuuromslag nodig:

'Men geeft nog vaak de voorkeur aan boeken boven computers en typeert de computer als een "gemakkelijk" medium dat kinderen afhoudt van actief leren.

Ook zou de aandacht voor de bewegende beelden ten koste gaan van aandacht voor taal – een ongewenste uitkomst vooral als het om risicoleerlingen gaat met een (te) kleine woordenschat.

Deze hardnekkige vooroordelen weerhouden leerkrachten en leidsters ervan om levende boeken in de klas te gaan gebruiken zelfs nu er steeds meer computers in de onderbouw beschikbaar komen.'

Broccoli?

En het verschil tussen boeken en broccoli?

Dat je geen boeken zou moeten aanbieden aan 'doekinderen', die niet zo talig zijn, omdat ze daardoor misschien zelfs een afkeer van lezen krijgen, is volgens Bus niet waar.

'Een sensitieve ouder kan interesse wekken. Bovendien zijn er nu nieuwe aantrekkelijke manieren om kinderen kennis te laten maken met verhalen'.

Noot

Zie voor publicaties van Adriana Bus over levende boeken onder andere:

Maria J.A.J. Verhallen, Adriana G. Bus en Maria T. de Jong. *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2004. Te downloaden via www.lezen.nl.

Adriana Bus en Maria de Jong. 'Een Witte is een Poes, een Zwarte een Kat. Uitbreiding van Woordenschat onder Invloed van Levende Boeken'. In: *De wereld van het jonge kind* 2007/05, p. 258-261.

'Lezen is een entree in een eindeloze wereld': leerkrachten uit kleutergroepen over het voorlezen van prentenboeken

Karen Ghonem-Woets

In haar boek *Spelen met prentenboeken* geeft Margriet Chorus speelsuggesties naar aanleiding van prentenboeken. Over de combinatie lezen-spelen schrijft ze het volgende:

'Al spelend krijgen peuters en kleuters zo steeds meer plezier in het lezen en ontwikkelen ze vaardigheden die ze nodig hebben bij het ontdekken van zichzelf en de wereld om hen heen. Daarbij valt te denken aan de ontwikkeling van taal, denken en leren, van waarneming en motoriek, van de sociale en emotionele ontwikkeling. Muzikaliteit, creativiteit en lichamelijke vaardigheden, en ook de fantasie spelen een grote rol'.

Hoe zien leerkrachten de rol van voorlezen en prentenboeken? En welke vaardigheden proberen ze hiermee te stimuleren? In dit artikel komen opvattingen van leerkrachten van groep 1-2 aan bod aan de hand van twee vragen: wat vinden zij de belangrijkste redenen om voor te lezen? En hoe denken ze over de bijdrage van prentenboeken aan verschillende vak- en vormingsgebieden? Het is exclusief voor onze abonnees te vinden op www.leesgoed.eu. Klik recent verschenen nummers, Leesgoed 2009-2, artikelen.