Meer dan lezen

Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs

Onder redactie van: Jan Berenst, Sjoeke Faasse, Anke Herder en Maaike Pulles

Meer dan lezen

Meer dan lezen

Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs

Onder redactie van:
Jan Berenst, Sjoeke Faasse, Anke Herder & Maaike Pulles

2016 koninklijke van gorcum

NUR 842

ISBN folioboek 978 90 232 5350 1
ISBN ebook 978 90 232 5473 7

Uitgave: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum, Assen
Grafische verzorging: LINE UP boek en media, Groningen
Omslagontwerp: Luciën Wink, Drukkerij Van Gorcum, Assen
Fotografie omslag: Hans Menninga
Fotografie hoofdstuk 2: Janke Singelsma
Fotografie hoofdstuk 6: Hanneke Verkleij
Druk: Drukkerij Van Gorcum, Assen

Inleiding

Lezen en leesonderwijs aan leerlingen van 4 tot 16, dat is de kern van dit boek. Maar lezen, en dus ook het leesonderwijs, kan niet los worden gezien van de manieren waarop teksten worden gebruikt in de samenleving, oftewel de *geletterdheidspraktijken*. En dan zien we niet alleen dat daarin enorme veranderingen zijn opgetreden door de eeuwen heen, maar ook dat die praktijken sterk samenhangen met zowel de sociaal-culturele achtergronden van de leerlingen als met genres van de teksten. In onze tijd vormen teksten de basis van de samenleving, maar door het gebruik van internet, inclusief de sociale media, ontstaan er ook geheel nieuwe gebruiksvormen van teksten. Bovendien blijken teksten vaak niet meer alleen voor te komen, maar in combinatie met andere communicatieve modi als (video)beelden, gesproken taal en muziek. Gedurende enkele duizenden jaren was er een groot onderscheid in functie tussen geschreven teksten en gesproken taalgebruik; tegenwoordig is de grens tussen gesproken en geschreven taal in die nieuwe media vervaagd. In een boek over leesonderwijs moeten dergelijke ontwikkelingen natuurlijk een belangrijk aandachtspunt zijn.

Tegelijkertijd zijn er ook nog steeds de klassieke tekstgenres en is de *ontwikkeling* die kinderen doormaken in hun omgang met teksten niet wezenlijk veranderd. Alleen doordat het gebruik dat kinderen maken van teksten en de relatie met andere communicatieve modi is veranderd, zal ook het leesonderwijs er anders uit moeten zien. Om alle kinderen daarin mee te nemen, is het van groot belang dat dit op een motiverende manier en met aandacht voor de verschillen tussen kinderen gebeurt.

Ieder jaar is er nog een veel te groot aantal leerlingen dat het basisonderwijs verlaat zonder voldoende geletterd te zijn om zich goed in de samenleving staande te kunnen houden. Onder de 15-jarigen – en dan zitten we dus al ruimschoots in het voortgezet onderwijs – heeft de OECD zelfs een percentage van zo'n ruim 14 procent van de leerlingen in Nederland als laaggeletterd gekarakteriseerd! En leesonderwijs is in het basisonderwijs ongeveer het minst populaire vak. Er lijkt

dus echt iets mis te zijn met het leesonderwijs in Nederland. Er is dan ook alle reden om lezen (en daarop aansluitend het leesonderwijs) opnieuw op de agenda van leerkrachten en aanstaande leerkrachten te zetten.

Zoals gezegd plaatsen we in dit boek de omgang met teksten (en andere modi) in een maatschappelijke context. Dan zien we dat teksten (of zelfs tekstdelen) heel verschillend kunnen worden behandeld: als wegwerptekst, als kunstobject, als drager van geheimen, als expressiemiddel, als een heilig object, als de bron van kennis, als symbool van de school, et cetera. In het verlengde hiervan liggen ook de doelen waarmee een bepaalde tekst gelezen of geschreven wordt, en daarmee samenhangend de manier waarop die tekst gelezen wordt. En het leesonderwijs zou daar ook niet los van moeten staan, maar juist die maatschappelijke functies als uitgangspunt moeten nemen en kinderen daar dus bewust van moeten maken.

Geletterdheid en lezen zouden dan niet langer als eenduidige concepten moeten worden behandeld. En 'lees*vaardigheid*' dus evenmin. Dat traditioneel-schoolse concept doet in het geheel geen recht aan de uiteenlopende geletterdheidspraktijken die we in de samenleving waarnemen en die samenhangen met de functies die het gebruik van teksten voor een bepaalde groep heeft. De geletterdheidspraktijken in de gemeenschap waarin kinderen opgroeien, vormen voor hen het eerste referentiekader van waaruit ze in de school teksten en alle activiteiten die ermee verbonden zijn, benaderen. Dat kan betekenen dat 'teksten', maar ook het 'lezen' en 'schrijven' van teksten, voor de kinderen in één klas of groep geheel verschillende betekenissen kunnen hebben, zoals ook uit veel onderzoek (in de traditie van New Literacy) duidelijk is geworden.

De school zou de plek moeten zijn waar kinderen met de functionaliteit van geletterdheidspraktijken voor zeer veel verschillende doelen zouden moeten worden geconfronteerd, maar dan moeten we ons wel eerst heel goed realiseren dat er zo veel variatie is op dit punt en zouden we teksten niet contextloos moeten behandelen, of als louter oefenmateriaal voor schoolse (en vaak zogenaamd 'technische') taken. Het begin zou moeten zijn dat we kinderen ervan bewust maken dat een tekst soms een inspiratiebron kan zijn, maar dat andere teksten soms geschikt zijn om informatie uit te halen voor wat je wilt weten of voor wat je wilt maken, dat je sommige teksten leest om ervan te genieten en andere om erover te discussiëren. En dat je soms een stukje kunt voorlezen uit een tekst die je aansprak of een fragment kunt voorlezen ter illustratie bij een boekbespreking, en dat je heel soms zelfs een tekstje zou kunnen lezen om dat uit je hoofd te leren... Maar leerkrachten zouden zich daarbij steeds wel heel sterk bewust moeten zijn van de verschillen in de geletterdheidspraktijken waar kinderen van huis uit vertrouwd mee zijn, maar ook met de verschillen in belangstelling van leerlingen. Alleen zo zullen ze de gemotiveerdheid van hun leerlingen voor het verkennen van nieuwe terreinen en nieuwe praktijken overeind houden. Want behalve dat geletterdheidspraktijken in de sociale werkelijkheid zijn ingebed, verschillen ze – zeker na verloop van tijd – ook per persoon. Sommige kinderen genieten bijvoorbeeld enorm van spannende

verhalen of van zielige verhalen, terwijl andere kinderen heel erg graag lezen over vrachtauto's of over de planeten.

De benaderingswijze van geletterdheid (en zeker van lezen) als één uniforme *vaardigheid* die men meer of minder kan beheersen en waarop men dus voortdurend getoetst dient te worden (een opvatting die in veel scholen nog dominant is), gaat veelal geheel voorbij aan de maatschappelijke en functionele inbedding van de geletterdheidspraktijken en leidt dientengevolge veelal tot steriele, gedecontextualiseerde vormen van (lees)onderwijs en tot weerzin bij veel leerlingen die de zin van dergelijke 'schoolse' leespraktijken niet inzien. Dat betekent ook dat dergelijke schoolse leespraktijken slechts bij een beperkte groep kinderen tot succes leiden. Dat blijken – oh wonder – voornamelijk kinderen uit midden- en hogere sociaaleconomische milieus te zijn, waar men er weet van heeft dat alleen die schoolse geletterdheidspraktijken de grondslag vormen voor de toetsen die hen uiteindelijk toegang verschaffen tot de hogere niveaus van voortgezet onderwijs...

Geletterdheidsonderwijs dat uitgaat van de maatschappelijke differentiatie en tevens van de verschillen in persoonlijke belangstelling, zal echter pogen de breedheid van praktijken onder de aandacht van kinderen te brengen. Zulk onderwijs zal leerlingen voorbereiden op de 21e-eeuwse samenleving waarin geletterdheid in de brede zin van het woord noodzakelijk is om te kunnen functioneren, en zal hen zorgvuldig begeleiden in het verwerven van nieuwe praktijken waarmee ze informatie voor bepaalde doelen kunnen verwerven, verwerken en delen. Daarbij zal bovendien niet alleen rekening moeten worden gehouden met geschreven teksten, maar ook met andere visuele en digitale media waarmee betekenissen worden overgedragen. Geletterdheidspraktijken moeten dus worden ingebed in een ruimer kader, waarin ook films en animaties, games, graphics et cetera naast allerlei papieren en allerlei digitale tekstgenres een plaats hebben. We moeten dus eigenlijk spreken over 'mediageletterdheidspraktijken' en daar zal toekomstgericht leesonderwijs zich ook op moeten richten. Leesonderwijs kan er ook in dat opzicht dus niet meer uitzien als in de jaren vijftig of negentig van de vorige eeuw, zoals dat nu nog te vaak het geval is.

Tegelijkertijd zal binnen het hiervoor beschreven kader in het onderwijs gepoogd moeten worden om alle kinderen bekend te maken met een aantal als relevant voor de schoolloopbaan aangemerkte praktijken, zoals die in het Referentiekader Taal zijn beschreven. Omdat die kinderen zo verschillen, zal dat dus ook vaak via verschillende routes moeten gebeuren, met respect voor alternatieve leespraktijken waar de kinderen aan hechten en die niet vermeld staan in het referentiekader.

Om het perspectief in dit boek duidelijk te maken, wordt gestart met een beschrijving van wat geletterdheid eigenlijk inhoudt, hoe groot de verscheidenheid van geletterdheidspraktijken is en hoe die praktijken en ook het leesonderwijs zich ontwikkeld hebben. In dat verband wordt ook het fenomeen van 'laaggeletterdheid' besproken en de consequenties die dat heeft voor het onderwijs. Daarna volgt een

hoofdstuk dat betrekking heeft op wat traditioneel 'leesbevordering' heet, maar dat hier breder wordt ingestoken, namelijk kinderen helpen hun belangstelling voor specifieke terreinen in de wereld aan te wakkeren door hen te oriënteren op boeken en andere media met fictie en non-fictie. In het tweede deel van dit boek worden hoofdstukken gewijd aan het *individuele proces* van de lees- en schrijfontwikkeling van kinderen, waarbij het accent ligt op de leesontwikkeling en op de verschillende mogelijkheden om die ontwikkeling te versterken. Met name daar is natuurlijk sprake van een oriëntatie op het Referentiekader Taal en komen delen uit de Kennisbasis Taal voor de pabo (met name uit de componenten 2 en 4) en de Kennisbasis Nederlands voor de tweedegraads lerarenopleiding aan de orde. Motiverende schoolse praktijken worden daarbij centraal gesteld, terwijl schoolse praktijken die contraproductief zijn voor de ontwikkeling tot gemotiveerde gebruikers van tekst en andere media, in kritische zin worden besproken.

We hebben er als redactie nadrukkelijk voor gekozen geen 'how-to-do'-boek te maken, maar een boek waarin leraren en aanstaande leraren heel veel overwegingen vinden om hun eigen weg te gaan in de grote wereld van het lees- en geletterdheidsonderwijs. Dat betekent niet dat er geen suggesties in staan voor de lespraktijk. Dat is wel degelijk het geval! Het is ook een boek waarin leraren in het primair en het voortgezet onderwijs achtergrondkennis kunnen opdoen rondom een groot aantal aspecten van lezen en waar ze ideeën aantreffen die hen kunnen helpen hun onderwijs verantwoord vorm te geven. Maar het is ook een boek waarin (aankomende) leraren regelmatig heel concrete suggesties kunnen aantreffen voor hun onderwijspraktijk; die suggesties zijn dan wel steeds ingebed in een verantwoordingskader. Het beschouwende karakter van dit boek komt ook tot uitdrukking in de literatuurverwijzingen die in alle hoofdstukken zijn opgenomen, op basis waarvan men ook verder zou kunnen lezen rondom een bepaald onderwerp. Ook de discussie- en onderzoekopdrachten zijn erop gericht om zelf verder te denken en te onderzoeken op de besproken thema's. Die opdrachten zijn overigens niet in het boek opgenomen maar staan op de website: www.lerarencampus.nl. Daar worden ook aanvullende illustraties of filmpjes geplaatst waar in het boek en/of in de opdrachten naar verwezen wordt. Ook alle verwijzingen in het boek naar relevante websites zijn hier opgenomen, met het oog op de mogelijkheid om die verwijzingen indien nodig, snel te updaten.

hoofdstuk dat betrekking heeft op wat traditioneel 'leesbevordering' heet, maar dat hier breder wordt ingestoken, namelijk kinderen helpen hun belangstelling voor specifieke terreinen in de wereld aan te wakkeren door hen te oriënteren op boeken en andere media met fictie en non-fictie. In het tweede deel van dit boek worden hoofdstukken gewijd aan het *individuele proces* van de lees- en schrijfontwikkeling van kinderen, waarbij het accent ligt op de leesontwikkeling en op de verschillende mogelijkheden om die ontwikkeling te versterken. Met name daar is natuurlijk sprake van een oriëntatie op het Referentiekader Taal en komen delen uit de Kennisbasis Taal voor de pabo (met name uit de componenten 2 en 4) en de Kennisbasis Nederlands voor de tweedegraads lerarenopleiding aan de orde. Motiverende schoolse praktijken worden daarbij centraal gesteld, terwijl schoolse praktijken die contraproductief zijn voor de ontwikkeling tot gemotiveerde gebruikers van tekst en andere media, in kritische zin worden besproken.

We hebben er als redactie nadrukkelijk voor gekozen geen 'how-to-do'-boek te maken, maar een boek waarin leraren en aanstaande leraren heel veel overwegingen vinden om hun eigen weg te gaan in de grote wereld van het lees- en geletterdheidsonderwijs. Dat betekent niet dat er geen suggesties in staan voor de lespraktijk. Dat is wel degelijk het geval! Het is ook een boek waarin leraren in het primair en het voortgezet onderwijs achtergrondkennis kunnen opdoen rondom een groot aantal aspecten van lezen en waar ze ideeën aantreffen die hen kunnen helpen hun onderwijs verantwoord vorm te geven. Maar het is ook een boek waarin (aankomende) leraren regelmatig heel concrete suggesties kunnen aantreffen voor hun onderwijspraktijk; die suggesties zijn dan wel steeds ingebed in een verantwoordingskader. Het beschouwende karakter van dit boek komt ook tot uitdrukking in de literatuurverwijzingen die in alle hoofdstukken zijn opgenomen, op basis waarvan men ook verder zou kunnen lezen rondom een bepaald onderwerp. Ook de discussie- en onderzoekopdrachten zijn erop gericht om zelf verder te denken en te onderzoeken op de besproken thema's. Die opdrachten zijn overigens niet in het boek opgenomen maar staan op de website: www.lerarencampus.nl. Daar worden ook aanvullende illustraties of filmpjes geplaatst waar in het boek en/of in de opdrachten naar verwezen wordt. Ook alle verwijzingen in het boek naar relevante websites zijn hier opgenomen, met het oog op de mogelijkheid om die verwijzingen indien nodig, snel te updaten.

Inhoud

5 Voorlezen

Aletta Kwant en Coosje van der Pol

5.1 Inleiding

'Als je zelf nog niet kunt lezen, is voorlezen hartstikke belangrijk', aldus jeugdauteur Jacques Vriens. Maar ook als kinderen wel zelf kunnen lezen, blijft voorlezen belangrijk. Voorlezen is van belang voor de ontwikkeling van kinderen. Voorlezen prikkelt de fantasie en stimuleert onder andere de taal- en spraakontwikkeling en sociaal-emotionele vaardigheden. Maar samen een boek lezen en de bijbehorende plaatjes bekijken kan ook een heerlijk en rustgevend moment zijn. Een rustgevend moment thuis voor kinderen en hun ouders, en op school voor kinderen en leerkrachten.

In dit hoofdstuk staat voorlezen centraal. We kijken eerst naar voorlezen thuis, voorlezen op school en digitaal voorlezen. Daarna komt de leerzaamheid van voorlezen aan de orde. Daarbij gaat het om drie 'ingrediënten' die maken dat voorlezen leerzaam kan zijn: boeken die interactie uitnodigen, de leerkracht die interactie aanmoedigt en de leerlingen die de geboden interactiekansen benutten. De leerzaamheid van voorlezen wordt vervolgens verder uitgediept voor vier ontwikkelingsdomeinen: het sociaal-emotionele, het wiskundige en het literaire domein en het domein van visuele geletterdheid. In het laatste deel van het hoofdstuk staat het voorlezen van verhalen in relatie tot multiculturaliteit en meertaligheid centraal.

5.2 Voorlezen thuis

Ouders kunnen niet vroeg genoeg beginnen met voorlezen. Met kinderen van een maand of drie kunnen ze al boeken bekijken en herkenbare voorwerpen op de plaatjes aanwijzen en benoemen. Illustraties spelen in de boeken die in die fase worden voorgelezen dan ook een belangrijke rol. Aan kinderen van twee en drie jaar kunnen ouders, naast prentenboeken, korte verhaaltjes en versjes voorlezen die passen bij de belevingswereld van de kinderen. Naarmate kinderen ouder worden, kunnen ouders langere verhalen voorlezen en met de kinderen praten over het verhaal. Wanneer kinderen zelf gaan lezen, zou het voorlezen niet moeten stoppen. Vaak zijn verhalen voor kinderen die beginnen met lezen nog te moeilijk om zelf te lezen maar kunnen ze wel genieten van deze verhalen wanneer ze worden voorgelezen.

Voorlezen is een vorm van *leesbegeleiding* van kinderen (net als praten over boeken). De *leesbegeleiding*, het *leesvoorbeeld* en het *leesaanbod* vormen samen de ouderlijke *leesopvoeding*. Uit onderzoek blijkt dat vooral leesbegeleiding een sterke positieve invloed heeft op de onderwijsloopbaan van kinderen (Notten, 2012).

In de meeste gezinnen zijn de moeders de belangrijkste voorlezers. Zij blijven bij het voorlezen vaak dicht bij de leesbeleving van de kinderen. Net als moeders die hun kinderen voorlezen, vergroten ook vaders die voorlezen de boekenkennis en het tekstbegrip van hun kinderen. Er zijn steeds meer aanwijzingen dat vaders

die voorlezen de leesbevordering thuis nog een extra stimulans kunnen geven (Stichting Lezen, 2015b). Vaders stellen namelijk, anders dan moeders, meer vragen die op feiten betrekking hebben waarmee de kennis van de wereld wordt vergroot. Hoe lang ouders voorlezen is minder belangrijk dan het enthousiasme waarmee ze voorlezen.

Naast deze leesbegeleiding speelt het ouderlijk *leesvoorbeeld* een belangrijke rol in de leesopvoeding thuis. Bij het ouderlijk leesvoorbeeld zien kinderen hun ouders lezen en gaan dat voorbeeld imiteren. Kinderen die van huis uit vertrouwd zijn met lezen, omdat zij bijvoorbeeld hun ouders zien lezen, behalen uiteindelijk een hoger onderwijsniveau. Ook is het zo dat leesgewoonten die ontstaan in de kindertijd, van invloed blijven tot in het volwassen leven.

Het *leesaanbod* is ook een belangrijke factor als het gaat om de leesopvoeding thuis. Bij leesaanbod gaat het om de aanwezigheid van leesmateriaal, zoals (kinder) boeken, kranten en tijdschriften, en het al dan niet lid zijn van de bibliotheek.

Tussen gezinnen bestaan verschillen in *hoe* (de kwaliteit) en *hoe vaak* (de kwantiteit) er wordt voorgelezen. Kinderen uit hogere sociale milieus krijgen vaak een intensievere leesopvoeding. Hun ouders lezen vaker zelf en leesbegeleiding, zoals voorlezen, gebeurt vaker. Het leesaanbod, de hoeveelheid prenten/kinderboeken, is in deze gezinnen vaak ruimer dan in gezinnen met een lagere sociale status. Ook structurele gezinskenmerken zijn van invloed op de leesopvoeding. Kinderen uit grotere gezinnen moeten de aandacht van hun ouders delen en krijgen vaak minder leesbegeleiding. Ook is uit onderzoek naar voren gekomen dat kinderen met gescheiden ouders minder intensief begeleid worden (Notten, 2012). Dit alles betekent dat kinderen die thuis gestimuleerd worden en begeleid worden op het gebied van lezen, met een voorsprong op school komen. Deze voorsprong manifesteert zich ook op het gebied van de mondelinge taalontwikkeling. Uit onderzoek is namelijk bekend dat de gesprekken die tijdens het voorlezen tot stand komen, getypeerd mogen worden als gesprekken met een relatief rijk taalaanbod, vergeleken met andere activiteiten van ouders en kinderen samen (Crain-Thoresen, Dahlin & Powell, 2001).

In anderstalige gezinnen is voorlezen niet of minder gebruikelijk. Deze gezinnen kennen echter wel vaak een verhaal- en verteltraditie. De paragraaf over multiculturaliteit gaat hier verder op in.

5.3 Voorlezen op school

Kinderen komen de basisschool binnen met verschillende ervaringen en vaardigheden op het gebied van geletterdheid. Die verschillen zijn niet alleen terug te voeren op de thuissituatie maar ook op het al dan niet bezoeken van een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf. Wat wel duidelijk is, is dat de basisschool moet aan-

sluiten op deze verschillen in ervaring. Voorlezen speelt hierin een belangrijke rol. Voorlezen is onder andere belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen. Via het voorlezen maken kinderen kennis met de structuur van langere teksten en het taalgebruik in boeken. Boekentaal kent ingewikkelder zinsconstructies en er worden vaak moeilijker woorden gebruikt. Dit stimuleert de ontwikkeling van het taal- en tekstbegrip en geeft de uitbreiding van de woordenschat een stevige impuls. De stimulerende effecten van voorlezen komen in de paragraaf over leerzaamheid uitgebreid aan bod.

5.3.1 Voorlezen in de onderbouw

In de meeste kleuterklassen wordt minstens één keer per dag voorgelezen. Leerkrachten kunnen ervoor kiezen het verhaal de eerste keer spelenderwijs of vertellend door te nemen zodat de kinderen het verhaal al een beetje kennen voordat de letterlijke tekst aan bod komt.

Een leerkracht kan op verschillende manieren voorlezen. De manier van voorlezen door de leerkracht heeft effect op de taalontwikkeling van jonge kinderen. Een leerkracht kan ervoor kiezen vragen te stellen *tijdens* het voorlezen of een wat uitgebreidere discussie te voeren *na* het voorlezen. In de praktijk is een combinatie van deze vormen gangbaar onder de naam *interactief voorlezen*. Tijdens deze manier van voorlezen helpt de leerkracht de kinderen het verhaal te begrijpen door verschillende strategieën te gebruiken: *vragen stellen, zaken laten uitleggen, zaken laten herhalen, voorspellingen laten doen* of *reacties uitlokken*. Het is echter van belang dat leerkrachten beide vormen van voorlezen gebruiken (niet altijd interactief). Oudere kinderen en kinderen met een grotere taalvaardigheid profiteren voor hun woordenschatontwikkeling meer van discussies na afloop. Jonge kinderen en kinderen met een kleinere woordenschat profiteren meer van interactie tijdens het voorlezen.

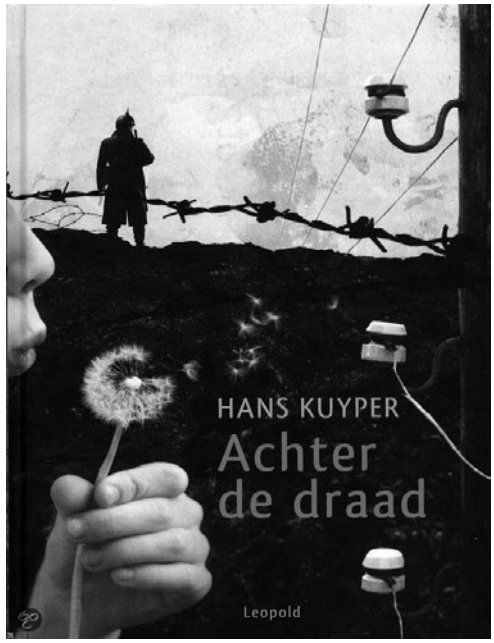
De jongste kleuters kunnen een eenvoudige verhaalvorm over dagelijkse, herkenbare onderwerpen volgen. Ze herkennen gevoelens als *boos* en *blij* bij personages in de boeken. Hun denkvaardigheden, fantasie en kijk op de wereld blijken zich snel te ontwikkelen door voorlezen. Aan oudere kleuters kunnen langere en moeilijkere verhalen worden voorgelezen. Zij kunnen zich langer concentreren.

Als kinderen zelf leren lezen, in de meeste scholen vanaf groep 3, is het van belang te *blijven* voorlezen. In deze fase staat het aanvankelijk lezen centraal. Deze fase van het leren lezen vraagt veel oefening. De boeken die in deze fase worden aangeboden hebben vaak eenvoudige teksten met korte zinnen en woorden die veelvuldig herhaald worden. Naast het zelf lezen van deze eenvoudige verhalen, biedt voorlezen kinderen de mogelijkheid te blijven genieten van rijkere verhalen. Ook zal het blijven voorlezen stimuleren tot zelf willen lezen. Kinderen ervaren welke mooie verhalen er zijn.

5.3.2 Voorlezen in hogere groepen

Het is, zoals al eerder gezegd, belangrijk ook in de hogere groepen, en met name in de *bovenbouw*, te *blijven* voorlezen. Voor zwakkere lezers biedt voorlezen de mogelijkheid in aanraking te komen met boeken en/of verhalen die wel bij hun leeftijd passen maar die ze nog niet zelfstandig kunnen lezen. Daarnaast kan voorlezen bijdragen aan een positief pedagogisch klimaat in een klas: samen genieten van mooie verhalen.

Verhalen kunnen kinderen ook helpen te leren omgaan met 'moeilijke kwesties'. Door te luisteren naar de ervaring van een personage in een boek kunnen ze een relatie leggen met hun eigen leven, met hun eigen moeilijkheden. Het boek kan een mogelijke oplossing aanreiken die het kind eventueel verder kan helpen. Ook kan het verhaal een aanleiding zijn om met kinderen in gesprek te komen over maatschappelijke en sociaal-emotionele onderwerpen. Daarnaast is voorlezen is in de bovenbouw belangrijk voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Via verhalen leren kinderen over hun eigen tijd en andere tijden, culturen en religies. Voorlezen in de bovenbouw kan gekoppeld worden aan andere (zaak)vakken. Zo kan een verhaal worden voorgelezen dat zich afspeelt in de Eerste Wereldoorlog op het moment dat deze periode tijdens de geschiedenislessen aan de orde is (bijvoorbeeld *Achter de draad* van Hans Kuyper). Ook is voorlezen in de bovenbouw belang-



Figuur 5.1 Omslag: Hans Kuyper, Achter de draad, *Uitgeverij Leopold, Amsterdam (2014)*

rijk voor de literaire ontwikkeling van kinderen. Ze maken zo bijvoorbeeld kennis met verschillende genres en schrijfstijlen.

Voorlezen kan ook, zoals gezegd, de leessfeer in een groep positief bevorderen. Zo'n leessfeer kan een impuls geven aan de leesbevordering op school. De school heeft namelijk een belangrijke taak op het gebied van leesbevordering. Leerkrachten kunnen de leesinteresse en leesmotivatie van hun leerlingen stimuleren door veel verschillende boeken voor te lezen. Een leerkracht die leesbevordering serieus neemt, leest een paar keer per week voor, gaat met de groep naar de bibliotheek, introduceert regelmatig een boek in de groep en organiseert boekbesprekingen, boekenkringen en leesgesprekken. Ook kan een leerkracht ouders motiveren om hun kinderen een boek cadeau te geven, bijvoorbeeld voor hun verjaardag of tijdens speciale activiteiten zoals de Kinderboekenweek. Het is dan wel van belang dat een leerkracht de leesvoorkeuren van zijn leerlingen kent en op de hoogte is van het actuele boekenaanbod.

5.4 Digitaal voorlezen

Steeds meer kinderen komen de basisschool binnen met ervaring op het gebied van digitaal voorlezen. Deze kinderen worden thuis voorgelezen met behulp van voorlees*apps* of digitale (prenten)boeken (e-books). Deze boekvormen bieden andere mogelijkheden dan gedrukte boeken. Ze bevatten bijvoorbeeld gesproken tekst, bewegende beelden, muziek en geluid en interactieve functies. Die interactieve functies kunnen spelletjes (games) zijn, maar ook een ingebouwde quiz, een woordenboek of een karaokebalk die met de tekst meeloopt.

Digitale kinderboeken kunnen verschillende vormen aannemen (Stichting Lezen, 2015a). De eerste vorm zijn de digitale kinderboeken (e-books). Dit zijn digitale, door te bladeren versies van het papieren boek waarbij het verhaal wordt voorgelezen. Er zijn geen extra functies. Deze vorm komt het dichtst in de buurt van 'traditioneel' voorlezen, de nadruk ligt op het voorlezen. De tweede vorm zijn de zogenoemde geanimeerde boeken. In deze boeken wordt het verhaal voorgelezen en zijn de illustraties omgezet in bewegende beelden. Zo kan er geluid toegevoegd zijn wanneer een poes spint en kan daarbij de poes op hetzelfde moment nadrukkelijk in beeld worden gebracht door inzoomen of beweging. Soms zijn er opdrachten en vragen toegevoegd. De derde vorm zijn de kinderboekenapps, waarin nog meer interactieve elementen zijn toegevoegd. Vaak hebben deze toevoegingen (te) weinig samenhang met het verhaal en dan verschuift de activiteit van de kinderen van 'luisteren naar het verhaal' naar 'spelen tijdens het verhaal'. Digitale boeken met *hotspots* (plaatsen die reageren op aanraking) en spelletjes waarbij kinderen ook nog eens zelf bepalen wanneer ze naar de volgende 'pagina' gaan, kunnen ertoe leiden dat kinderen door het boek 'rennen' op zoek naar spelletjes en daar-

mee het verhaal 'verlaten'. De spelletjes en hotspots kunnen dan beter na afloop van het verhaal worden aangeboden.

In digitale boeken wordt de tekst voorgelezen zonder dat het kind daarbij een lijfelijk aanwezige voorlezer nodig heeft. In deze voorleessituaties zullen er tijdens het voorlezen geen gesprekken tot stand komen. Het zijn juist de gesprekken die tijdens het voorlezen gevoerd worden die de mondelinge taalontwikkeling een stimulans geven. Ouders kunnen de voorleesversie van het digitale boek uitzetten en zelf voorlezen. Dit zal de interactie ten goede komen. Digitale boeken waarin kinderen het verhaal kunnen blijven volgen en die bijdragen aan verhaalbegrip en leesplezier, zijn leesbevorderend.

Digitale boeken kunnen ook in het onderwijs gebruikt worden. Zo is uit onderzoek bekend dat kinderen met een taalachterstand met behulp van digitale prentenboeken in een half uur tijd vijf á zes nieuwe woorden leren terwijl dit gemiddeld twee á drie woorden per dag is (Verhallen, Bus & De Jong, 2004). Verder is bekend dat bewegende beelden en animaties ervoor zorgen dat kinderen die Nederlands als tweede taal leren, niet alleen de gebeurtenissen beter begrijpen maar ook meer zicht hebben op de oorzaken en gevolgen (Verhallen, Bus & De Jong, 2004). Het digibord biedt mogelijkheden om apps ook klassikaal te gebruiken. Nadat het boek klassikaal is gelezen, kunnen kinderen het verhaal zelf nog een keer 'lezen'. Door deze herhaling zullen ze het verhaal beter gaan begrijpen.

Bij de keuze van apps moeten zowel ouders als leerkrachten kritisch zijn. Zo moet de voorlezer op de app verstaanbaar zijn en prettig om naar te luisteren. Het wel of niet kunnen aanpassen van het voorleestempo kan belangrijk zijn. Verder is het verstandig te kijken naar de afleidende functies. Te veel spelletjes en hotspots kunnen kinderen van het verhaal afleiden. Woorden kunnen aanklikken en dan vervolgens uitleg krijgen kan wel behulpzaam zijn. De samenhang tussen tekst en beeld kan belangrijk zijn. Een directe relatie tussen tekst en beeld bevordert de leerzaamheid. Kinderen begrijpen de gebeurtenissen beter. Ook oorzaak-en-gevolgrelaties krijgen meer betekenis. Het geluid kan ondersteunend maar ook afleidend zijn. Zo kan muziek de stemming van een personage ondersteunen, maar als kinderen zich moeten concentreren op het verhaal, kunnen de geluiden te veel zijn (Stichting Lezen, 2015a). Beginnende lezers kunnen profiteren van het meelezen van een verhaal met een zogenoemde karaokebalk. De tekst licht dan op of wordt onderstreept op het moment van voorlezen.

Een welbewuste keuze door leerkrachten en ouders voor gedrukte of digitale boeken kan ervoor zorgen dat kinderen kunnen profiteren van de specifieke leerzaamheid van beide vormen. Op die manier kunnen beide vormen naast elkaar hun rol vervullen.

5.5 Leerzaamheid van voorlezen

Uit de vorige paragraaf blijkt dat voorleespraktijken en onderzoek naar voorlezen aantonen dat zowel jongere als oudere kinderen veel kunnen leren van het voorlezen van verhalen thuis en op school. Maar wat maakt het voorlezen van verhalen nu precies zo leerzaam? We beantwoorden deze vraag hier voor de schoolsituatie maar het voorlezen thuis is op een vergelijkbare manier leerzaam.

Er zijn drie 'ingrediënten' die ervoor zorgen dat voorlezen leerzaam kan zijn (Gosen, 2012). Ten eerste: de boeken. Door hun vorm en inhoud nodigen boeken uit tot leerzame interacties. Hiermee bedoelen we een wisselwerking tussen lezer(s) en boek, tussen kinderen onderling en tussen kinderen en de leerkracht. Ten tweede: de leerkracht. De leerkracht biedt kinderen ruimte voor die leerzame interacties. En ten derde: de leerlingen. De leerlingen gebruiken de ruimte die de leerkracht hun biedt om samen te redeneren, op elkaars bijdragen in te gaan en zo kennis op te bouwen. Alle drie de bestanddelen moeten aanwezig zijn om het voorlezen leerzaam te maken. Daarom zullen we ze hier diepgaander verkennen.

5.5.1 Boeken en interactie

Verhalen kunnen gaan over onderwerpen uit de leefwereld van kinderen zoals school, familie of een bezoek aan de dokter. Verhalen kunnen ook gaan over een sociale werkelijkheid die kinderen nog niet kennen, zoals andere landen. Naast realistische verhaalwerelden zijn er verhalen die zich afspelen in fantasiewerelden, bevolkt door monsters, feeën of sprekende dieren. Lezen over uiteenlopende onderwerpen en kijken naar de illustraties kan op zichzelf al leerzaam zijn. De leerzaamheid neemt nog toe wanneer er tijdens het voorlezen sprake is van uitdagende interacties. Wanneer het over voorlezen gaat, denkt men meestal in de eerste plaats aan sociale interactie. Dat is de interactie tussen kinderen onderling of tussen kinderen en hun leerkracht. Er is daarnaast echter nog een belangrijk soort interactie, namelijk de wisselwerking tussen het boek en de kinderen. Wat kinderboeken interessant maakt, is dat ze lezers *uitnodigen* tot interactie. Soms is die uitnodiging heel direct, bijvoorbeeld wanneer een verhaalpersonage aan de lezer vraagt hoe het nu verder moet. Maar vaker is de uitnodiging minder rechtstreeks. Er zijn twee belangrijke strategieën waarmee een boek de lezer tot interactie verleidt. Beide hebben te maken met de manier waarop een verhaal is opgebouwd, dus met de vorm van het verhaal.

De eerste strategie is het *beetje bij beetje aanbieden van informatie*. Bij elke bladzijde die je omslaat, komt er nieuwe verhaalinformatie vrij. Bedenk daarbij dat veel verhalen draaien rond een 'probleem'. Dat kan bijvoorbeeld een opdracht zijn, een gevaarlijke reis of een mysterie dat moet worden opgelost. Het beetje bij beetje aanbieden van informatie zorgt ervoor dat de oplossing van het probleem niet al vanaf het begin van het verhaal bekend is. Deze vertelstrategie maakt een verhaal

spannend én daagt de lezer uit mee te denken over de oplossing. Naast de boeklezerinteractie, die zich tijdens het (voor)lezen in het hoofd van de lezer afspeelt, maakt het boek sociale interactie mogelijk. Dit is de interactie waarin kinderen tijdens het voorlezen in de groep hun gedachten met elkaar delen in gesprekken of discussies.

Herhaling is de tweede strategie die zorgt dat kinderen iets kunnen leren van een verhaal. Veel verhalen hebben een herhalingsstructuur. De herhaling maakt dat er niet slechts één moment van leerzame interactie mogelijk is, maar dat er een hele reeks van dergelijke interacties mogelijk is. Een voorbeeld van een bekend prentenboek dat op deze manier werkt is *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*.

In dit prentenboek vraagt een mol met een drol op zijn kop steeds aan een ander dier of het misschien op zijn kop gepoept heeft. Hij stelt deze vraag acht keer! Dit biedt kinderen volop gelegenheid hun ideeën over waarom een dier wel of niet 'de schuldige' is met elkaar te delen en te toetsen aan het verhaal. Wanneer je tijdens het voorlezen goed let op de reacties van de kinderen, merk je dat ze leren van dit soort interacties. Je hoort bijvoorbeeld dat leerlingen gebruikmaken van wat er eerder gezegd of uitgelegd is. Dit blijkt onder meer uit hun woordkeuze of uit beter begrip van het verhaal. Over de mol leren kinderen dat hij 'bijziend' is. Wanneer ze weten wat dat betekent, begrijpen ze beter dat het voor de bijziende mol heel lastig is om de dader te vinden.

Het leerpotentieel zit dus in de inhoud én in de vormkenmerken van verhalen. De interactie tussen het boek en de lezer en tussen lezers onderling zorgt dat de kinderen tijdens het voorlezen ook daadwerkelijk iets leren. Leerkrachten dienen bij het uitkiezen van boeken veel aandacht te besteden aan de potentiële leermogelijkheden van het verhaal en aan hoe de interactie ingericht kan worden. Tijdens het voorlezen zal opvallen dat de interactie vaak al spontaan op gang komt omdat, zoals we eerder vaststelden, veel kinderboeken daar gewoonweg om vragen. De leerkracht kan de interactie echter nog verder aanmoedigen en de reacties van kinderen in goede banen leiden, zoals hierna wordt besproken.

5.5.2 De rol van de leerkracht

Verhalen verleiden kinderen tot interactie. De leerkracht begeleidt en stuurt deze interactie, waar nodig, voor, tijdens en na afloop van het voorlezen. Hierbij probeert de leerkracht de interactie zo uitdagend mogelijk te maken. Dat begint bij het vooraf uitkiezen van momenten in het verhaal die geschikt zijn voor een gesprekje. Dat zijn bijvoorbeeld momenten in het verhaal waarop kinderen het verdere verhaalverloop kunnen voorspellen; meestal zijn dat plaatsen net voordat er nieuwe informatie vrijkomt. Een voorbeeld (uit: Van der Pol, 2010) zal dit verduidelijken. Een leerkracht leest kinderen uit groep 1 en 2 voor uit *Drie kleine wolfjes en het vreselijk valse varken*:

Er waren eens drie kleine, lieve wolfjes; ze hadden heerlijk zachte vachtjes en wollige pluimstaarten. Het eerste wolfje was zwart, het tweede grijs en nummer drie was wit, en ze woonden bij hun moeder. Op een dag riep de moeder de wolfjes bij zich en zei: 'Lieve kinderen, het is tijd dat jullie de grote wereld ingaan en een huis voor jullie zelf bouwen. Ga nu, en pas vooral heel goed op voor het vreselijk valse varken.'

Daarna ontstaat het volgende gesprekje met Noor:

(gespreksfragment 1)

Leerkracht: Waarover maakt mama zich zorgen eigenlijk?
Noor: Over de wolfjes.
Leerkracht: Waarom moet ze zich daarover zorgen maken eigenlijk?
Noor: Voor het vreselijke varken?
Leerkracht: Denk je dat die nog gaat komen, het vreselijke varken?
Noor: Ik denk het wel in het verhaal.

Vervolgens krijgen ook andere kinderen de ruimte om te reageren op de vragen van de leerkracht en op elkaars reacties. De leerkracht gaat in op hun reacties door vervolgvragen te stellen die uitnodigen tot verder nadenken. Meestal zijn dat open vragen, zoals: 'En de mama, zou die nog op de wolfjes gaan letten?' De kinderen denken van niet. De leerkracht vraagt vervolgens waarom ze dat denken. De kinderen antwoorden daarop dat mama in haar eigen huis blijft en de wolfjes ergens anders gaan wonen. Bij het beantwoorden van de vragen neemt de leerkracht dus geen leidende rol, maar geeft de kinderen kansen. Bovendien moedigt de leerkracht kinderen aan op elkaar te reageren en niet enkel richting haarzelf. Dat gebeurde bijvoorbeeld toen een jongen vroeg waarom dat vreselijk valse varken eigenlijk losliep:

(gespreksfragment 2)

Jur: Maar varkens zitten toch altijd in een stal?
Leerkracht: Ja. Maar dit varken niet. Hoe kan dat?
Jur: Dat weet ik niet.
Leerkracht: Quinty?
Quinty: Want dit varken is in een boek.
S: Oh, dus een varken in een boek hoeft niet in een stal te zitten?
Quinty: Ja.
Leerkracht: Is dat een antwoord op jouw vraag, Jur?

Interactie wordt ook aangemoedigd door het geven van niet-evaluerende feedback (Gosen, 2012). We zijn soms geneigd reacties van leerlingen direct als 'goed' of 'fout' te beoordelen. Het is echter aan te bevelen deze beoordeling nog even uit te stellen of over te laten aan de kinderen, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Dat zou kunnen. Wie heeft er nog een ander idee?' Hierdoor verleng je de leerzame zoektocht naar de definitieve verklaring of oplossing en geef je kinderen meer gelegenheid zelf een antwoord te vinden. Er zullen dan verkennende interacties ontstaan.

Vergelijk deze verkennende interacties eens met een situatie waarin een leerkracht direct reageert met 'Dat is goed'. Met deze beoordelende feedback wordt de interactie beëindigd omdat het juiste antwoord is gegeven. Iets vergelijkbaars zal gebeuren wanneer de leerkracht zegt: 'Dat is niet goed'. Kinderen kunnen hierdoor ontmoedigd raken. Ze zullen zeggen dat ze het niet weten of gaan het antwoord raden. Wanneer kinderen gaan raden, denken ze niet echt na over oplossingen en is er dus geen sprake van leerzame interactie. Leerlingen die moeite hebben met het beantwoorden van een vraag, kunnen worden geholpen met hints of vooruitwijzingen in de richting van de mogelijke oplossing. Kinderen kunnen dan later nagaan of hun verwachtingen of ideeën klopten.

Door stimulerende vragen te stellen en niet-evaluerende feedback te geven op de antwoorden speelt de leerkracht dus een grote rol in de ontwikkeling van redeneervaardigheden en kennis over de boekinhoud. Daarbij kan zij zich opstellen als een 'partner' van de kinderen. In deze positie doet de leerkracht alsof zij het zelf ook niet weet en zoekt samen met de kinderen naar verklaringen en oplossingen. Mogelijke reacties van een leerkracht in de rol van partner zijn: 'Ik weet het ook niet, wie kan er helpen?' of 'Dat zou kunnen, wie heeft er nog een idee?' De 'gesprekspartnerpositie' maakt het bovendien mogelijk deze niet-evaluerende feedback op geloofwaardige wijze te geven.

De leerkracht kan zich echter ook opstellen als 'expert', iemand die de antwoorden al kent. Vanuit de expertpositie controleert zij of kinderen de antwoorden, verklaringen of oplossingen ook weten. De feedback van de leerkracht is nu wel beoordelend (evaluerend). Typische reacties van de leerkracht als expert zijn: 'Ja, dat is goed' of 'Nee, dat klopt niet'. Het is duidelijk dat deze reacties weinig uitnodigend zijn voor verdere sociale interactie. Deze manier van vragen stellen en reageren op de antwoorden van kinderen zal dan ook niet bijdragen aan de redeneervaardigheid en de betrokkenheid van de kinderen.

Kortom, met de leerkracht in de positie van 'gesprekspartner' ontstaan er dus interacties die worden gekenmerkt door verkenningen, redeneringen en discussies. Met de leerkracht als 'expert' ontstaan er instructieve interacties. Deze laatste kennen een 'schools' patroon, waarbij kinderen beurten toegewezen krijgen totdat het juiste antwoord gegeven is en kinderen weinig meer dan met één woord reageren.

(gespreksfragment 3: n.a.v. Van mij!*)*
Leerkracht als gesprekspartner

Leerkracht: Wat roept het spook steeds, Ernst? Wat zei jij net?
Ernst: Hij zegt steeds van MIJ.
Leerkracht: Van mij. Maar dat is toch niet aardig?
Ernst: Nee.
Leerkracht: Nee. En dan gaan ze samen buiten spelen.
Ernst: Ik denk [dat-ie dan weer ...
Leerkracht: [Denk je, zal dat ...
Ernst: van mij zegt.
Leerkracht: Ja, denk je dat dat goed gaat of denk je dat dat niet zo goed gaat?
Ernst: Niet zo goed.
Leerkracht: Waarom niet?
Ernst Ik denk dat het spook weer van mij zegt buiten.
Leerkracht: Als-ie allemaal speelgoed ziet, denk je dat-ie dan weer steeds zegt van mij?
Ernst: Ja.
Leerkracht: Ik weet het niet. Zullen we eens even gaan kijken?

(gespreksfragment 4: n.a.v. Kikker is Kikker*)*
Leerkracht als expert

Leerkracht: Wat betekent dat, als je boft?
Leerling: Dat je het leuk vindt.
Leerkracht: Ja, dat je ...
Leerling: het leuk vindt.
Leerkracht: Dat je het leuk vindt en dat je geluk hebt hè?
Leerling: Ja.
Leerkracht: Hoe voel je je dan, als je boft?
Leerling: Leuk.
Leerling: Blij.
Leerkracht: Ja, dan voel je je denk ik heel blij.

Het is aan te raden bewust te kiezen voor een positie: 'gesprekspartner' wanneer het kan en 'expert' wanneer het moet, bijvoorbeeld wanneer een discussie afgerond moet worden met een conclusie. Het volgende gespreksfragment (5) toont hoe de combinatie van deze twee benaderingen er in de praktijk kan uitzien. Het fragment is afkomstig uit een klas waarin de leerkracht voorleest uit *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft:*

(gespreksfragment 5)

Leerkracht: *(leest voor)* Eindelijk wist de kleine mol wie er op zijn kop gepoept had – Bullebak de hond van de slager

Leerkracht: Wat is dat, een bullebak? Wie weet dat? Ze noemen die hond een bullebak. Ik denk dat Job dat misschien weet. Job, wat is een bullebak? Wat is dat, als de hond een bullebak is?

Harm: Prullenbak.

Kinderen: Prullenbak. Haha. Prullenbak!

Leerkracht: Wie kan Job helpen? Wat is een bullebak?

Harm: Prullenbak.

Leerkracht: Nee, Harm, vinger opsteken. Nick weet jij het? [...] waarom noemen ze hem een bullebak?

Nick: Dan ... dan, dan, dan, dan weet... dan... (*Nick wijst Bullebak aan in de tekening*)

Leerkracht: Wie kan Nick helpen? Nick weet wel wie het is die bullebak, maar *waarom* noemen ze hem nou zo? Bullebak, dat is eigenlijk een hele rare naam.

Nick: Ik weet het!

Leerkracht: Ssss, even opnieuw je vinger opsteken, want nu geef ik even iemand anders de beurt. Niek? Waarom heet-ie Bullebak?

Niek: Omdat die mol vindt dat-ie heel erg gemeen is. Bullebak is een scheldwoord. Dus daarom zegt-ie een scheldwoord.

Leerkracht: Ja, eigenlijk is een bullebak iemand – en dat is in dit geval een hond – die heel gemeen is, die altijd heel erg dreigt, en heel erg blaft bijvoorbeeld en heel erg bang maakt, en daarom noemen ze hem Bullebak.

Een goede combinatie van de gesprekspartner- en expertpositie vergroot de leerzaamheid van het voorlezen. Nadat de 'partner' samen met de kinderen de mogelijkheden heeft onderzocht, kan de 'expert' de juiste oplossing aanreiken, of in dit geval de oplossing van Niek bevestigen. De kinderen zullen meer openstaan voor deze oplossing omdat ze eerst zelf de verschillende mogelijkheden hebben onderzocht (Gosen, 2012).

We hebben nu gezien dat interactie voorlezen leerzaam kan maken. Maar niet elke interactie is leerzaam. Het is daarom belangrijk goed voor ogen te houden wat het doel van de interactie is. Is het bijvoorbeeld de bedoeling dat de kinderen iets leren over het onderwerp van het boek? Is het de bedoeling dat ze iets leren over hoe een verhaal werkt? Of is het de bedoeling dat ze over hun eigen ervaringen vertellen? Wanneer het leerdoel en de interactiestrategie duidelijk zijn uitgedacht, kan het voorlezen daar bewust op worden afgestemd. Voor de leerkracht is het dan helder welke vragen moeten worden gesteld, waarom deze vragen worden gesteld en hoe

op de antwoorden van de kinderen kan worden gereageerd. Dit alles tezamen vergroot, zo blijkt uit het onderzoek van Gosen (2012), de leerzaamheid van het voorlezen.

5.5.3 De rol van de leerlingen

Nu we hebben gekeken naar de rol van boeken en leerkrachten als bestanddelen voor het recept van leerzaam voorlezen, komen we aan bij het derde bestanddeel dat Gosen (2012) onderscheidt: de leerlingen. Voorlezen biedt kinderen volop kansen om aan het woord te zijn en op elkaar te reageren. Verhalen nodigen kinderen bovendien uit om over dingen te spreken die niet tot hun directe leefwereld horen. Ook abstracte vragen zoals 'Wat is fantasie?' kunnen aan bod komen. Deze gesprekken helpen kinderen hun denken en hun taal te ontwikkelen.

Het valt op dat kinderen zich tijdens het voorlezen meestal oriënteren op iets uit het verhaal dat een verklaring nodig heeft. Kinderen zijn dus echte 'verklaarders', ook als de leerkracht hen daar niet direct om vraagt. Het zoeken naar verklaringen hoort bij de onderzoekende aard van kinderen, maar kinderboeken lokken een verklarende houding ook nadrukkelijk uit. De vertelstrategieën van de auteur en illustrator zijn erop gericht kinderen actief te laten meedenken over verklaringen of oplossingen. Verhalen kunnen kinderen dus leerzame ervaringen laten opdoen met verklaren. Vergelijk dit eens met levensechte situaties, zoals kinderen die aan het spelen zijn. Kinderen staan tijdens het spel meestal niet al te lang stil bij vragen zoals 'Waarom doet mijn vriendje dit?' of 'Waarom kijkt hij zo verdrietig?' Ze zijn daar niet mee bezig omdat het spel al hun aandacht vraagt. Bovendien zijn emoties vaak vluchtig en snel. Een speelsituatie leent zich dus minder goed voor het zoeken naar verklaringen voor bepaald gedrag of een bepaald probleem dan een voorleessituatie. Bij het voorlezen kunnen kinderen zich wel rustig afvragen waarom een verhaalfiguur iets doet of waarom hij in een bepaalde stemming is. Voorlezen kan kinderen dus 'plaatsvervangende ervaringen' bieden voor het echte leven, zoals het prentenboek *De Vlieger* dat doet. In dit verhaal is een jongen met zijn moeder op de camping. We lezen dat het 'een mooie dag was op de camping'. Maar de jongen ziet er verdrietig uit en heeft geen zin om met de andere kinderen te gaan vliegeren. Hij mist zijn vader die is gaan werken. De lezer deelt in het trieste gevoel van de jongen, maar ook in zijn blijdschap wanneer papa 's avonds weer terugkomt. Tijdens of na afloop van het voorlezen kan met de kinderen stilgestaan worden bij het gedrag en de gevoelens van de jongen, iets wat de andere kinderen uit het verhaal tijdens het spelen waarschijnlijk niet deden.

Tijdens het verwerken van voorgelezen verhalen maken kinderen ook gebruik van kennis die ze hebben opgedaan via andere media zoals computerspelletjes en (teken)films (Van der Pol, 2009). Zo zijn veel kinderen dankzij Disney-films bekend met sprookjes en sprookjesfiguren, of anders wel via het sprookjesbos van De Efteling en de bijbehorende sprookjes op dvd, televisie en internet. Dit zorgt soms

voor verrassende reacties, zoals tijdens het voorlezen van *Ik ben de koning*, een prentenboek dat is opgezet als een zoektocht naar de echte koning.

Steeds zet een ander dier een kroon op en zegt: 'Ik ben de koning' (opnieuw een voorbeeld van een vertelstrategie die via herhalingen voorspellingen uitlokt). Het verhaal leidt de lezer een tijdlang om de tuin voordat het prijsgeeft welk dier de échte koning is. Maar toen we het boek lieten voorlezen in de klas, waren de kinderen helemaal niet van plan zich om de tuin te laten leiden. Ze hadden meteen door dat de kroon maar van één dier kan zijn. Dat bleek al uit hun opmerkingen bij het begin van het verhaal. Een jongen merkte op: 'Alleen past het bij de leeuw', een meisje zei: 'Hij is eigenlijk van de leeuw.' En daarna volgden er kinderen die zeiden: 'Net zoals de Leeuwenkoning.' Dus ver voordat de leeuw in het verhaal verscheen, luidde de conclusie van de kinderen al: 'De kroon is van de leeuw natuurlijk! Want bij dieren is de leeuw altijd de koning, net als in de *Lion King*.' (Van der Pol, 2009). Door dit Disney-verhaal kenden de kinderen de symbolische betekenis van de leeuw; dankzij zijn kracht, moed en indrukwekkende verschijning is hij is de koning van het dierenrijk.

Kinderen bewegen vlot heen en weer tussen verhalen in boeken en in andere (digitale) media en nemen hun kennis opgedaan bij het ene medium mee naar het andere. Bij het voorlezen kan daarvan natuurlijk gebruik worden gemaakt! De enorme populariteit van tekenfilms en computerspelletjes bij kinderen uit alle bevolkingsgroepen én de laagdrempelige toegang via televisie, openbare bibliotheek en internet kunnen er bovendien voor zorgen dat de verschillen in (voor)leeservaring tussen kinderen uit gezinnen waar veel wordt (voor)gelezen en gezinnen waar dat minder of niet gebeurt, kleiner worden.

5.5.4 Klassikaal voorlezen en individueel voorlezen

Sociale interactie tijdens het voorlezen in de klas betekent dat kinderen van elkaar kunnen leren. Maar als een groep groot of druk is, kan de interactie enigszins chaotisch verlopen. 'Ruis' tijdens het voorlezen kan een optimale lezer-boekinteractie in de weg staan. Daar komt nog bij dat kinderen bij het voorlezen in een groep de tekeningen niet altijd goed kunnen zien of de voorlezer niet goed verstaan. Hierdoor gaat soms belangrijke informatie verloren. Deze problemen zijn er niet bij individueel voorlezen of het voorlezen aan enkele kinderen, zoals dat bijvoorbeeld thuis gebeurt. En tijdens het individuele voorlezen leert een kind ook verklaringen bedenken. We hebben gezien dat boeken daar immers toe uitnodigen en de voorlezer kan dit verder aanmoedigen. Een individueel kind wordt tijdens het voorlezen dus niet afgeleid door andere kinderen maar kan ook niet van hen leren. Dit roept de vraag op wat nu eigenlijk een optimale groepsgrootte is. Uit onderzoek van Elsäcker en Verhoeven (1997) is gebleken dat jonge kinderen meer leren wanneer zij in kleine groepjes worden voorgelezen dan klassikaal. Interactief voorlezen aan groepjes van vijf kinderen leidt zowel bij allochtone als bij autochtone kleuters tot

meer interactie dan interactief voorlezen aan de hele groep. Verder is gebleken dat als er wordt voorgelezen in groepjes van vijf, de kinderen het verhaal beter begrijpen en onthouden dan wanneer klassikaal wordt voorgelezen.

5.6 Vier ontwikkelingsdomeinen waarvoor voorlezen leerzaam kan zijn

Kinderen van alle leeftijden uit het basisonderwijs kunnen op verschillende ontwikkelingsdomeinen profiteren van het (voor)lezen van verhalen (Mooren, 2000). Meestal denken we daarbij eerst aan taalontwikkeling, maar verhalen kunnen ook leerzaam zijn op het sociaal-emotionele, het wiskundige en het literaire domein en het domein van visuele geletterdheid.

5.6.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen kunnen prentenboeken doelbewust gebruikt worden (Kwant, 2011). Titels als *Kikker is bang* en *Kikker is jarig* zijn voorbeelden van boeken die in dit verband gebruikt kunnen worden. *Bang* is een voorbeeld van een emotie en 'jarig zijn' en hoe je dat viert is een voorbeeld van een sociale gebeurtenis. Emoties zijn in prentenboeken zowel in de tekst als in de illustraties aanwezig. In het dagelijks leven zijn emoties vluchtig en snel en daardoor voor jonge kinderen lastig te interpreteren, zoals we net ook zagen bij het voorbeeld van *De Vlieger*. In een illustratie staat de emotie stil en dan kan die emotie in alle rust besproken worden. Emoties kunnen meer of minder intens zijn. Zo kan iemand *boos* zijn maar ook *woedend*. In de tekst kunnen deze woorden gebruikt worden en daarmee een bijdrage leveren aan inzicht in de basisemotie *boos*. Het gebruik van *boos* en *woedend* kan ook de sociaal-emotionele woordenschat vergroten. In de illustraties kunnen kleuren de intensiteit van een emotie versterken. Zo kan boosheid ondersteund worden door een rode achtergrond: rood als kleur van woede. De exacte intensiteit van een emotie in een illustratie vaststellen is wat lastiger. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk de 'diepe teleurstelling' van Igor in *Igor, de vogel die niet zingen kon* af te leiden uit de illustratie. Daar is toch weer ondersteuning van de tekst voor nodig. In elk prentenboek komen sociale onderwerpen aan bod. Denk bijvoorbeeld aan onderwerpen als *vriendschap* en *ruzie*. Als je door een sociaal-emotionele bril naar prentenboeken kijkt, biedt de taal- en beeldrijkdom van deze boeken tal van mogelijkheden om de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen een impuls te geven (Kwant, 2011).

Figuur 5.2 Uit: S. Kitamura, Igor: de vogel die niet zingen kon, *Mercis Publishing, Amsterdam (2005)*

5.6.2 Wiskundige ontwikkeling

Prentenboeken kunnen kinderen aan het denken zetten over wiskundige onderwerpen. Speciale telboeken kunnen gebruikt worden voor het concept 'getallen'. Maar ook 'gewone' prentenboeken bieden de mogelijkheid tot tellen: zijn alle kinderen er weer? Hoeveel appels hangen er in de boom? Als je prentenboeken door een wiskundige bril bekijkt, blijkt dat er veel meer wiskundige domeinen aan de hand van prentenboeken besproken kunnen worden (Van Bree & Van Bree, 2012). In prentenboeken komen bijvoorbeeld dwarsdoorsnedes van huizen of gebouwen voor (*Sinterklaas* van Charlotte Dematons) waarmee ruimtelijk inzicht aan de orde kan komen. Als een personage in een boek tot de ontdekking komt dat zijn trui niet meer past, kan dat een opstapje zijn naar het bespreken van groei en groeisnelheden (*De Lievelingstrui* van Tjibbe Veldkamp en Gerdien van der Linden, ook beschikbaar in een digitale versie). En hoe kun je iets meten wat niet recht is? Het bespreken van dergelijke onderwerpen kan ervoor zorgen dat jonge kinderen op een informele manier al kennismaken met wiskundige onderwerpen. Op de ervaringen die ze hiermee opdoen, kan dan later in het reken-wiskundeonderwijs worden

voortgebouwd. Prentenboeken bevatten, als je goed kijkt door een wiskundige bril, wiskundige onderwerpen die niet snel in lesmaterialen voor jonge kleuters aan bod zullen komen maar die voor de ontwikkeling van kinderen op dit domein wel degelijk een rol kunnen spelen (Van den Heuvel-Panhuizen & Loomans, 2012).

5.6.3 Literaire ontwikkeling

Voorlezen stimuleert ook de literaire ontwikkeling en daarmee kan al vanaf de kleuterleeftijd worden begonnen (Van der Pol, 2010). Dit betekent dat kinderen inzicht ontwikkelen in het verschijnsel 'fictie' en ontdekken hoe verhalen werken. Kinderen ontdekken onder meer dat verhalen niet levensecht zijn, maar gemaakt door een schrijver en een tekenaar. Je kunt kinderen hierover laten nadenken door, bijvoorbeeld tijdens of na afloop van het voorlezen, te vragen of de kinderen bij een verhaalfiguur op bezoek kunnen gaan. Al redenerend zullen ze ontdekken dat de verhaalfiguur zich in de verhaalwereld bevindt terwijl zij zelf leven in de werkelijke wereld. De verhaalwereld en de echte wereld kunnen veel op elkaar lijken, maar er zijn ook belangrijke verschillen. In verhalen kunnen dieren bijvoorbeeld praten. Voor oudere kinderen kan het interessant zijn om te zien dat in verhalen de tijd kan worden teruggedraaid of dat personages juist naar de toekomst reizen (zie verder hoofdstuk 7). Tot de literaire ontwikkeling hoort ook dat kinderen ontdekken dat verhalen een opbouw hebben die bijvoorbeeld voor spannende of humoristische effecten kan zorgen. Dat is het geval wanneer je niet weet hoe het verhaal afloopt of niet weet wie het gedaan heeft, of wanneer er iets heel anders gebeurt dan je had verwacht. Verder maken kinderen tijdens het voorlezen van verhalen kennis met verhaalconventies zoals het gebruik van dierensymboliek. Zo zijn lammetjes doorgaans onschuldig en vossen sluw. Wanneer kinderen deze 'afspraken' kennen, zien ze ook wanneer daarmee een loopje wordt genomen. Dit zorgt voor humoristische effecten, bijvoorbeeld wanneer een lammetje schurkenstreken uithaalt en de vos naïef is. Jonge kinderen zijn geïnteresseerd in hoe dingen werken en vinden vragen over hoe verhalen werken spannend en uitdagend. Literaire thema's kunnen tijdens de hele basisschooltijd aan bod komen.

5.6.4 Ontwikkeling visuele geletterdheid

Bij het ontdekken van hoe verhalen werken (literaire ontwikkeling) spelen beelden natuurlijk ook een grote rol. Beelden, zoals de illustraties in een prentenboek, maar evengoed foto's, moeten we net als geschreven taal ook leren 'lezen'. Deze vorm van lezen noemen we *visuele geletterdheid*.[1] Net als geschreven verhalen hebben ook beelden een opbouw (compositie) en werken ze volgens bepaalde gewoontes (conventies). Een compositie kan bijvoorbeeld overzichtelijk zijn maar ook krioelend

1 Zie ook SLO-docentenhandleiding *Visuele geletterdheid* (http://www.slo.nl/downloads/archief/doc-handl_vg.pdf).

druk. Perspectief, voor jonge kinderen te vertalen als 'Wie kijkt?', is ook een onderdeel van de beeldcompositie; zo zijn er bijvoorbeeld vogel- en kikkerperspectieven. Beelduitsnede heeft dan weer te maken met wat is afgebeeld en wat buiten beeld blijft. Zo zie je bijvoorbeeld soms de schaduw van een monster, maar blijft het monster zelf buiten beeld, wat voor een spannend effect zorgt. Bij conventies van beeldtaal kun je denken aan hoe lichte kleuren horen bij een goed personage en donkere bij een slecht. Veel van wat kinderen hiervan weten, ontdekken ze bij het kijken naar tekenfilms.

Interessant voor de ontwikkeling van visuele geletterdheid zijn boeken die op een speelse manier verwijzen naar bekende werken uit de beeldende kunst. Soms zijn dat visuele 'grapjes' zoals een schilderij van Miro in een eenvoudig huisje. Andere verhalen zijn dan weer volledig opgebouwd rondom kunstwerken. In *Kunst met taart* is de lezer getuige van een kunstroof. De daaropvolgende wilde achtervolging voert door het korenveld van Van Gogh, door landschappen van Kandinsky en Dalí, langs de jagende kat van Picasso en andere bekende werken uit de beeldende kunst. Op een speelse manier maken kinderen kennis met stijlen zoals realisme en impressionisme.

5.7 Voorlezen rond thema's

Vooral in de onderbouw worden voorleesverhalen vaak uitgekozen bij een thema dat voor een bepaalde tijd centraal staat in de klas. Net als het lezen met het oog op een bepaald ontwikkelingsdomein (zie paragraaf 5.6) kan het werken met thema's het voorlezen richting en samenhang geven. Klassen werken rond thema's als seizoenen, muziek, eten enzovoort. Het zou echter jammer zijn het uitkiezen van boeken en het voorlezen van die boeken helemaal in dienst van de thema's te stellen. Er zijn immers heel wat verhalen die zich minder goed laten inpassen in een thema maar die wel boeiend en leerzaam zijn. Maar je zou het ook kunnen omdraaien en thema's kunnen kiezen die uit de boeken zelf naar voren komen. Denk aan thema's als *sprookjes, avonturenverhalen, dierenverhalen* en *realistische verhalen* en voor oudere kinderen *verhalen die verfilmd zijn* enzovoort. Bij die laatste kan dan worden ingegaan op de verschillen en overeenkomsten tussen boek en film. Nog een interessant thema vormen verhalen met een bijzondere *vorm* zoals een verhaal binnen een verhaal (bijvoorbeeld *Ridder Rikki*), verhalen met twee 'einde's', waarbij kinderen zelf kunnen kiezen of ze de goede of de slechte afloop willen horen (bijvoorbeeld *Max en de toverstenen*), of verhalen die commentaar geven op hoe ze gemaakt zijn.

Een bewuste keuze voor een ontwikkelingsdomein, daarbij passende boeken en een centraal thema geeft het voorlezen een focus. Kinderen kunnen door het voorlezen het domein en het thema gericht en diepgaand verkennen.

Figuur 5.3 *Uit:* Fred het (heel erg eigenwijze) hert *van Pépé Smit, Uitgeverij De Harmonie, Amsterdam (2013)*

5.8 Multiculturaliteit, meertaligheid en het voorlezen van verhalen

In veel schoolklassen zitten kinderen met verschillende culturele en etnische achtergronden. De manier waarop ze naar de wereld kijken is daardoor heel divers. Naast culturele en etnische verschillen tussen kinderen zijn er echter ook veel zaken die hen verbinden. Zo vindt vrijwel elk kind het fijn om verhalen te horen. Het vertellen van verhalen hoort in veel culturen tot het dagelijks leven. Mensen vertellen thuis verhalen, maar bijvoorbeeld ook in scholen en buurthuizen. Vaak worden de verhalen mondeling doorgegeven. Het gaat hierbij trouwens niet enkel over verhalen maar bijvoorbeeld ook over gedichten, liedjes en grappen. Naast mondelinge verhalen zijn er natuurlijk ook geschreven verhalen. In gedrukte vorm of digitaal vinden deze verhalen hun weg over de hele wereld. Op veel plaatsen kennen mensen de sprookjes van de Deen Hans Christian Andersen, of anders wel die van de Duitse broers Grimm. Pippi Langkous is ook buiten Zweden bekend. Veel mensen kennen ook de verhalen van Duizend-en-een-nacht, verteld door een Arabische koningin, en ook de Afrikaanse verhalen over de spin Anansi zijn over alle continenten verspreid. Het Oekraïense verhaal over de knolraap die te groot is om uit de grond te trekken, is in veel talen vertaald, vaak met grappige prenten. Een bijzondere vertel*vorm*, die oorspronkelijk uit Japan komt maar ook bij ons bekend is geworden, is de *kamishibai*. Dit is een houten verteltheatertje waarin prenten geschoven worden. De verteller toont de prenten ('kami', papier) terwijl het publiek luistert naar het verhaal ('shibai', drama).[2]

2 Door het gebruik van een theatertje is de kamishibai een aantrekkelijke manier om te vertellen of voor te lezen. Bovendien heeft een kamishibai praktische voordelen voor gebruik in de klas. Door de grote prenten (uitgevers maken hiervoor speciale prenten op A3-formaat) kunnen meer kinderen tegelijk het verhaal volgen. En voor de leerkracht is het handig dat de tekst van het verhaal op de achterkant van de prenten staat.

Dat verhalen een wereldwijd verschijnsel zijn, wil nog niet zeggen dat het *voorlezen* van verhalen aan kinderen dat ook is; niet alle kinderen gaan naar school, er zijn ouders die niet kunnen lezen of er zijn geen boeken voor kinderen. Ook in Nederland lezen niet alle ouders voor. Dat komt bijvoorbeeld doordat er geen kinderboeken in de eigen taal beschikbaar zijn. Daarnaast zijn er ook in ons land ouders die zelf niet of nauwelijks kunnen lezen of wel kunnen lezen maar weinig vertrouwd zijn met (kinder)boeken. Dit komt zowel voor bij Nederlandse gezinnen als bij immigrantengezinnen. Uit onderzoek onder Nederlandse, Marokkaans-Berber en Turkse kinderen van drie tot zes jaar blijkt dat er sprake is van een voordelig effect wanneer ouders kinderen voorlezen in de moedertaal (Scheele, 2010). Het niveau van de moedertaal (de eerste taal) is namelijk voorspellend voor het niveau van de tweede taal (in dit geval het Nederlands). Bij het leren van Nederlands maken kinderen namelijk gebruik van hun kennis van de eerste taal, denk daarbij aan de woordenschat en vaardigheid in het verbinden van zinnen tot een vlot lopend geheel. Dus hoe beter ze hun eerste taal ontwikkelen, hoe vaardiger kinderen kunnen worden in het Nederlands. In de moedertaal voorlezen, gesprekken tussen ouders en kinderen en verhalen vertellen in de moedertaal hebben onder meer een positief effect op de woordenschat van de kinderen. Ook blijkt uit het onderzoek van Scheele dat het thuistaalaanbod voorspellend is voor verhaalbegrip en het gebruik van schooltaal. In gezinnen waar de ouders niet kunnen lezen, kan vertellen een zinvol alternatief zijn. Er zijn overigens organisaties die vrijwilligers laten voorlezen in gezinnen waar niet wordt (voor)gelezen. In Nederland is dat bijvoorbeeld de *VoorleesExpress*, in Vlaanderen de *Boekenkaravaan*. Door deze initiatieven ervaren kinderen, maar ook hun ouders, dat voorlezen fijn en leerzaam kan zijn.

Kinderen met weinig of geen voorleeservaring thuis moeten nog wennen aan het voorlezen in de klas en eerder al in de voorschool. In de klas leren ze rustig te luisteren en hun aandacht langere tijd bij het verhaal te houden. In het begin lukt dit het beste met niet te lange verhalen die aansluiten bij de leefwereld van de kinderen. Dat kunnen verhaalthema's zijn als naar de winkel gaan met mama of op familiebezoek gaan. Dankzij dit soort 'dicht-bij-huis'-onderwerpen kunnen kinderen bij het volgen van het verhaal terugvallen op hun eigen ervaringen. Voorlezen op school kan de grote verschillen in voorleeservaring thuis verkleinen. Of een kind op school komt met veel of met weinig voorleeservaring, elk kind profiteert ervan wanneer het in de klas wordt voorgelezen.

Als je de multiculturaliteit van een klas laat terugkomen in de keuze van voorleesboeken, ontdekken kinderen de rijkdom en verscheidenheid van verhalen. Een verhaal uit Ghana over een vliegende moerasschildpad is immers heel anders dan een sprookje over de dappere daden van de held Dsambolat uit Georgië. Vooral oudere kinderen zijn eraan toe via verhalen andere landen, gewoonten en levenswijzen te ontdekken. Gespecialiseerde websites geven boeksuggesties uit de 'wereldbibliotheek', vaak met praktische leestips en ideeën voor hoe je met wereldliteratuur kunt werken in de klas.[3] Samen naar verhalen luisteren en ervaringen uitwisselen schept

3 Bijvoorbeeld O Mundo van Stichting Lezen Vlaanderen (http://omundo.be).

een band tussen kinderen en die verbondenheid is een belangrijke waarde in een multiculturele klas.

5.8.1 Waarden in boeken

Omdat ze zo diep verankerd zijn in een cultuur en opvoeding, zijn we ons vaak nauwelijks bewust van de waarden die we hanteren. Toch zijn waarden (opvattingen over wat we waardevol vinden) en normen (van waarden afgeleide, concrete gedragsregels) bijzonder belangrijk omdat ze invloed hebben op wat we doen of juist niet doen. Waarden beïnvloeden ons zelfbeeld en dus ons zelfvertrouwen en onze omgang met anderen, wat onder meer belangrijk is wanneer het gaat over burgerschap. Welke waarden we belangrijk vinden, hangt onder meer af van onze opvoeding en levensomstandigheden. In multiculturele klassen zijn heel wat verschillende waarden aanwezig. Kinderen met verschillende achtergronden zijn zich vaak extra bewust van de eigen waarden en normen, omdat zij dagelijks geconfronteerd worden met afwijkende en soms conflicterende waarden. We kunnen kinderen bewust maken van en leren omgaan met verschillende waarden. Het voorlezen van verhalen kan daarbij helpen.

In elk boek komen waarden voor. We kunnen dus zeggen dat boeken nooit waardenvrij zijn. Er zijn waarden die wereldwijd gedeeld worden, zoals verbondenheid en gastvrijheid

Maar veel van die waarden worden in verschillende culturen op uiteenlopende wijze ingevuld en hebben tot andere normen geleid. Zo is in de ene cultuur het geven van een hand bij een ontmoeting de norm, want een teken van respect, terwijl dat in andere culturen niet het geval is en daar bijvoorbeeld het samenvoegen van de handen voor de borst, met een lichte buiging, de manier van groeten is. Hetzelfde geldt voor iemand tijdens het spreken in de ogen kijken, wat in de ene cultuur een teken van betrokkenheid en respect is en in de andere cultuur wordt gezien als een teken van brutaliteit.

Juist omdat culturen er verschillende waarden op na houden, is het nodig bij het uitkiezen van voorleesboeken voor een multiculturele klas goed te bekijken welke waarden een boek communiceert en op welke manier. Dat geldt overigens ook wanneer je multiculturaliteit behandelt in een klas die zelf niet multicultureel is. Bij sommige boeken is het eenvoudig waarden op het spoor te komen. Dit is het geval wanneer een boek een waarde, zoals *eerlijkheid*, expliciet behandelt. Maar in veel gevallen is de behandeling van waarden minder openlijk. Dat is in (kinder)literatuur zelfs vaak het geval, omdat het expliciet uitdragen van een boodschap meestal geen aantrekkelijk verhaal oplevert maar al snel leidt tot een moralistisch lesje, zoals in de achttiende en negentiende eeuw heel gewoon was (zie ook hoofdstuk 1). Nadat is vastgesteld welke waarden in een verhaal voorkomen, kun je nagaan op welke manier ze worden behandeld. Dit is niet altijd eenvoudig, maar het helpt om te weten dat de behandeling van waarden meestal op een van deze vier

Figuur 5.4 Uit: Max Velthuijs, Kikker en de vreemdeling, *Uitgeverij Leopold, Amsterdam (1995)*

manieren gebeurt: een verhaal kan waarden bevestigen, in stand houden, nuanceren of bekritiseren.

- *Bevestigen*. Een verhaal bekrachtigt een bepaalde waarde. Dat gebeurt bijvoorbeeld in verhalen over samenwerken; die bevestigen dat je problemen beter samen kunt oplossen dan alleen.
- *In stand houden*. Kinderen leren dat eerlijkheid een belangrijke waarde is. Maar er zijn situaties waarin het verleidelijk is oneerlijk te zijn. We zijn bijvoorbeeld soms oneerlijk om iets te krijgen wat we graag willen. Eerlijkheid houden we in stand door elkaar erop aan te spreken of door na te denken over wat er gebeurt wanneer we niet eerlijk zijn. Verhalen kunnen daarbij een rol spelen.

- *Nuanceren*. Nuance ontstaat door het aanbrengen van details. Details geven een vollediger beeld van een waarde zodat we haar van verschillende kanten kunnen bekijken. Denk bijvoorbeeld aan de vrijheid om te zeggen (schrijven, tekenen enzovoort) wat we denken of vinden. Dit is een belangrijke waarde (een recht zelfs), maar dat betekent nog niet dat je maar mag zeggen wat je wilt. Er is een belangrijke nuance: je mag geen dingen zeggen waarmee je een ander discrimineert. Verhalen kunnen via plaatsvervangende ervaringen (zie de paragraaf over leerzaamheid) kinderen helpen nuances te zien en aan te brengen.
- *Bekritiseren*. Weinig kinderboeken zullen waarden opzettelijk bekritiseren. Ze zullen waarden eerder nuanceren of bijvoorbeeld via humor relativeren. Bedenk echter wel dat wat niet als afkeurende kritiek *bedoeld* hoeft te zijn, door lezers wel zo kan worden opgevat. Rondom beleefdheid, een universele waarde, bestaan zeer uiteenlopende normen. Denk bijvoorbeeld aan een verhaalpersonage dat 'netjes een hand geeft' bij een ontmoeting. Kinderen met een thuiscultuur waarin een hand geven niet gebruikelijk is, kunnen dit ervaren als afkeurende kritiek op de eigen omgangsvormen, terwijl de auteur dat zo niet bedoeld heeft.

Door in verhalen op zoek te gaan naar 'verstopte' waarden kom je diepere betekenissen op het spoor. Onderliggende waarden kunnen ervoor zorgen dat bepaalde kinderen een verhaal meer of juist minder waarderen. Wanneer voor hen belangrijke waarden bevestigd worden, zullen ze het verhaal eerder positief ervaren. Ze zullen het verhaal eerder negatief ervaren wanneer voor hen belangrijke waarden kritisch worden behandeld. Dat laatste is geen reden om die verhalen dan maar niet voor te lezen. Het is precies een kracht van verhalen dat ze, juist in multiculturele klassen, aanleiding kunnen zijn voor gesprekken over overeenkomsten en verschillen tussen culturen.

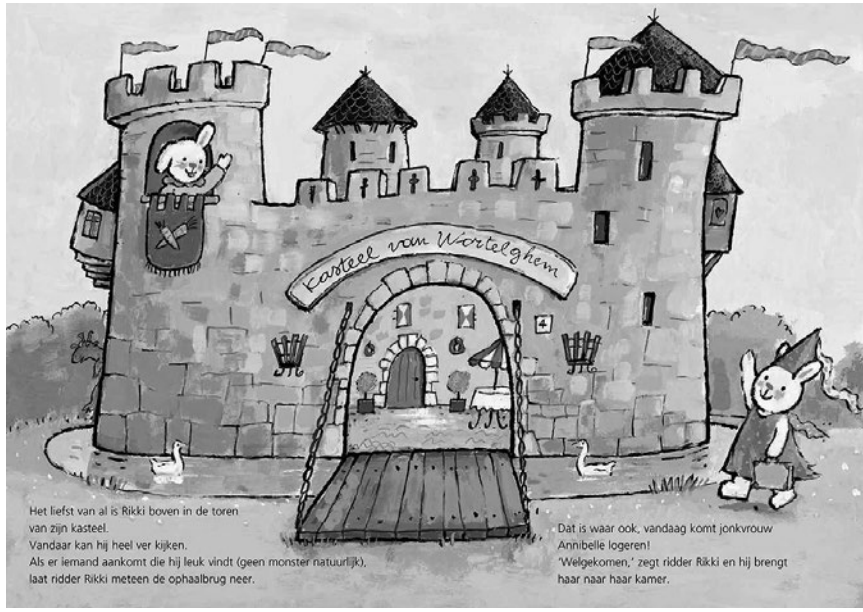
5.8.2 Voorlezen en meertaligheid

Het voorlezen in een meertalige klas gaat natuurlijk pas goed wanneer kinderen voldoende kennis hebben van de taal waarin wordt voorgelezen. Soms is die kennis ontoereikend en is het moeilijk kinderen bij het voorlezen te betrekken. Een aansprekend onderwerp kan voor kinderen een extra aanmoediging zijn om (nog meer) energie te steken in het leren van de taal. Prentenboeken zijn in dit verband zeker interessant omdat de prenten nieuwsgierig maken naar het verhaal. Bovendien is het niet erg wanneer een kind niet elk woord begrijpt omdat de prenten ook een belangrijk deel van het verhaal vertellen. Ook is het goed te beseffen dat het volgen van verhalen voor alle kinderen moeilijk kan zijn, dus ook voor kinderen die de voorleestaal al verder beheersen. Dit komt doordat de taal van verhalen verschilt van alledaags taalgebruik. Een belangrijk verschil is dat de

lezer niet zelf op de plaats is waar het verhaal zich afspeelt. De gebeurtenissen spelen zich ergens anders af, misschien wel ver weg, of in een fantasiewereld, in het verleden of in de toekomst. De verhaalwereld moet dus in woorden en beelden worden opgeroepen. Boekentaal is daardoor meer beschrijvend en wat grammatica betreft formeler dan spreektaal. In verhalen komen we beschrijvingen tegen van wat de verhaalfiguren doen, wanneer, waar, waarom enzovoort. Dit betekent dat we veel *verwijs*woorden, zoals aanwijzende voornaamwoorden, tegenkomen ('ik zou *dat* niet doen'). Ook zijn er *signaal*woorden nodig om bijvoorbeeld tijd te verduidelijken ('*ondertussen* hadden ze gegeten') of om een oorzaak of gevolg uit te drukken ('de mol was bijziend *waardoor* hij niemand kon ontdekken'). Deze woorden zijn van groot belang voor een goed verhaalbegrip. Een fragment uit een bladzijde uit het prentenboek *Ridder Rikki* laat zien hoe lastig (schijnbaar eenvoudige) boekentaal kan zijn:

Dat is waar ook, vandaag komt jonkvrouw Annibelle logeren!
'Welgekomen', zegt ridder Rikki en hij brengt haar naar haar kamer.

'Dat is waar ook' is een typische spreektaaluitdrukking en komt ook voor in verhaaldialogen die op spreektaal willen lijken. 'Dat' verwijst in deze uitdrukking meestal niet naar iets concreets. Iemand kan, schijnbaar uit het niets, zeggen: 'Dat is waar



Figuur 5.5 Uit: Guido van Genechten, Ridder Rikki, *Clavis uitgeverij, Hasselt (B) (2006)*

ook'. Heel verwarrend voor wie de uitdrukking niet kent. Uitdrukkingen, spreekwoorden en ander niet-letterlijk taalgebruik vormen een grote uitdaging voor mensen die een taal leren.

En dan is er 'Welgekomen', een oude manier, of in dit geval riddertaal, om 'Welkom' te zeggen. En wat te denken van het einde van de tweede zin? Een moedertaalspreker van het Nederlands weet dat 'hij' slaat op Rikki, dat het eerste 'haar' terugslaat op Annibelle en het tweede 'haar' ook maar dan als bezittelijk voornaamwoord. Verwarrend, helemaal omdat 'haar' als zelfstandig naamwoord nog iets heel anders betekent. Tussen 'haar' en 'haar' staat bovendien 'naar', dat bijna hetzelfde klinkt. Een leerkracht moet goed voorbereid zijn op dit soort moeilijkheden. Dat kan door het verhaal eerst grondig door te lezen en te zoeken naar woorden of uitdrukkingen die problemen kunnen opleveren. Een moeilijk woord dat belangrijk is voor het verhaalbegrip, kan worden benadrukt en herhaald. Ook het gebruiken van gebaren of het aanwijzen van zaken in de illustraties kan het begrip vergroten. Moeilijke woorden kunnen via een synoniem verduidelijkt worden, onbekende uitdrukkingen kunnen kort worden uitgelegd.

Dan is er ook nog de verhaalomgeving; in het verhaal droomt Rikki dat hij 'een ridder is in de middeleeuwen'. Niet elk kind is vertrouwd met wat de middeleeuwen zijn en dat kan het verhaalbegrip in de weg staan. De verhaalomgeving kan daarom eerst kort geïntroduceerd worden, eventueel gevolgd door een nabespreking zodat kinderen met enige achtergrondkennis naar het verhaal kunnen luisteren.

Meertaligheid in de klas kan problematisch zijn, maar de aanwezigheid van verschillende talen biedt ook mogelijkheden, zoals praten over verschillen en overeenkomsten tussen talen. Meertalige kinderen kunnen vertellen hoe je in hun thuistaal tot tien telt of hoe je iets te drinken vraagt bijvoorbeeld. Zo maakt de klas kennis met andere talen. Bovendien geeft het kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn, een indruk hoe moeilijk het is wanneer er in de klas een andere taal wordt gesproken dan thuis.

Literatuur

Bree, R. van & Bree, H. van (2012). *Met rekenogen gelezen*. Leuven: Acco.

Crain-Thoreson, C., M.P. Dahlin & T.A. Powell (2001). Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts: Variation in Style and Strategy. In: P.R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emergent Literacy Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elsäcker, W. van & L. Verhoeven (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, jrg. 74, nr. 2, pp. 117-129.

Gosen, M.N. (2012). *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picturebooks at kindergarten*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Heuvel-Panhuizen, M. van den & Loomans, H. (2012). Rekenen met prentenboeken. *Jeugd in School en Wereld (JSW)* 2, pp. 32-35.

Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Stichting Lezen Reeks 18. Delft: Eburon.
Mooren, P. (2000). *Het Prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: Sun.
Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen Reeks, deel 21. Delft: Eburon.
Pol, C. van der (2009). Een verhaal dat in een boekje is gefilmd. Hoe kleuters hun kennis van tekenfilms gebruiken bij het lezen van prentenboeken. *Didaktief* (39) 6, pp. 16-18.
Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Proefschrift Universiteit Tilburg. Stichting Lezen Reeks 16. Delft: Eburon.
Scheele, A. (2010). '*Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-olds*'.
Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G. & Jong, M.T. de (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
Stichting Lezen (2015a). *Kwestie van lezen deel 7: Digitale kinderboeken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
Stichting Lezen (2015b). *Kwestie van lezen deel 8: Ouders betrekken bij (voor)lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Websites

De Boekenkaravaan: http://leesweb.org/leesweb/
O Mundo van Stichting Lezen Vlaanderen: http://omundo.be
SLO-docentenhandleiding *Visuele geletterdheid*: http://www.slo.nl/downloads/archief/doc-handl_vg.pdf
De VoorleesExpress: http://voorleesexpress.nl/

Kinderboeken

Dematons, C. (2007). *Sinterklaas*. Rotterdam: Lemniscaat.
Genechten, G. van (2006). *Ridder Rikki*. Hasselt/Amsterdam: Clavis.
Holzwarth, W. & Erlbruch, W. (1989). *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*. Antwerpen/Rotterdam: De Vries-Brouwers.
Jagtenberg, Y. (2003). *De Vlieger*. Amsterdam: Uitgeverij Hillen.
Kitamura, S. (2005). *Igor, de vogel die niet zingen kon*. Amsterdam: Mercis.
Kuyper, H. (2014). *Achter de draad*. Amsterdam: Leopold.
Pfister, M. (2013 (1997)). *Max en de toverstenen*, Rijswijk: De Vier Windstreken.
Smit, P. (2013). *Fred het (heel erg eigenwijze) hert*. Amsterdam: De Harmonie.
Stein, M. & Hout, M. van (2006). *Van mij!* Rotterdam: Lemniscaat.
Timmers, L. (2006). *Ik ben de koning*. Hasselt/Amsterdam: Clavis.
Tjong-Khing, T. (2015). *Kunst met taart*. Tielt: Lannoo.

Trivizas, E. & Oxenbury, H. (2012) (1993). *Drie kleine wolfjes en het vreselijk valse varken*. Haarlem: Gottmer.
Veldkamp, T. & Linden, G. van der (2001). *De Lievelingstrui*. Rotterdam: Lemniscaat.
Velthuijs, M. (1994). *Kikker is bang*. Amsterdam: Leopold.
Velthuijs, M. (1995). *Kikker en de vreemdeling*. Amsterdam: Leopold.
Velthuijs, M. (1996). *Kikker is Kikker*. Amsterdam: Leopold.

11 Meer dan lezen: een nabeschouwing

Maaike Pulles en Jan Berenst[1]

1 Met dank aan René Berends en Roelien Linthorst voor hun ideeën.

11.1 Inleiding

Leesonderwijs in de 21e eeuw heeft als doel kinderen voor te bereiden op het functioneren in de informatiemaatschappij, waarin tekst – in allerlei verschijningsvormen, en vaak ook in combinatie met beeld – een essentiële rol speelt, niet alleen om informatie te krijgen, maar ook om meningen te vormen, kennis uit te breiden, identiteit te vormen en te genieten van de schoonheid van taal en het verhaal. Al deze aspecten, alsook de individuele cognitieve vaardigheid van het lezen, zijn in de voorgaande hoofdstukken van dit boek aan de orde gekomen. Het ging in dit boek dus om meer dan lezen. Het ging om geletterdheidspraktijken in brede zin, met het accent op leespraktijken. In dit laatste hoofdstuk blikken we kort terug op de hoofdstukken en richten we onze blik meteen ook op de toekomst van het leesonderwijs.

In dit boek over lezen en leesonderwijs hebben we laten zien dat we het niet over 'de leesvaardigheid' kunnen hebben, maar dat lezen in allerlei vormen, met allerlei doelen en daarmee in allerlei praktijken voorkomt in de echte wereld. Dat zou ook richting moeten geven aan het leesonderwijs. Natuurlijk moeten jonge kinderen hun individuele leesvaardigheden ook ontwikkelen, en daar speelt het onderwijs een essentiële rol in, maar de schoolse en contextloze praktijken geven kinderen nu vaak een heel beperkte blik op geletterdheid en zijn daardoor niet motiverend. Het belang van die motiverende aanpak, ook voor de individuele ontwikkeling van kinderen, heeft in dit boek dan ook ruim aandacht gekregen. Daarbij is zowel de aanzet tot geletterdheid als de fase van de beginnende geletterdheid met aspecten van lezen met begrip en plezier in alle fasen van de leesontwikkeling aan de orde geweest. Deze aanpak in combinatie met zorgvuldige observaties van wat de ontwikkeling van leerlingen bedreigt, zou ook de kans op uitval en op het ontstaan van nieuwe generaties laaggeletterden moeten voorkomen. Daarbij hebben we gezien hoe voorlezen bijvoorbeeld al van groot belang is voor onder andere de ontwikkeling van tekst- en verhaalbegrip, maar ook kan bijdragen aan kennisontwikkeling. Maar ook in de fase van het beginnend lezen geldt dat het altijd gaat om de context waarin gelezen wordt en wat de lezer doet met de tekst; alleen, maar vooral ook in interactie met anderen. We zagen dat die benadering ook betekenis heeft voor de manier van evalueren van de leesvaardigheid, namelijk dat je er niet komt met het enkel afnemen van standaardtoetsen, maar dat ook andere manieren van evalueren van de leespraktijken van leerlingen veel inzicht geven in hoe kinderen zich ontwikkelen. Dat inzicht hebben leerkrachten ook nodig om kinderen te kunnen begeleiden in die ontwikkeling.

Door al deze aspecten van lezen en leesonderwijs in de verschillende hoofdstukken vanuit een breder perspectief te bezien en daarbij ook geregeld te verwijzen naar onderzoek op dit gebied, hoopt dit boek bij te dragen aan de professionalisering van (beginnende) leerkrachten en hun handvatten te hebben aangereikt om zelf vorm te geven aan onderwijs waarin leespraktijken – in brede zin – een

centrale rol hebben en daarmee leerlingen te motiveren voor het onderwijs, maar ook voor leesactiviteiten buiten de school.

We zijn in dit boek niet uitgebreid ingegaan op probleemlezers bij wie individuele stoornissen zoals dyslexie of taalontwikkelingsstoornissen (waaronder ook slechthorendheid en doofheid) de oorzaak van de problemen zijn; daarmee hebben we de hele thematiek van 'passend onderwijs' nu ook buiten beschouwing gelaten. De specifieke ondersteuning die deze leerlingen nodig hebben, gaat de reikwijdte van dit boek ver te buiten. We verwijzen voor die thematiek graag naar de veelheid van literatuur op dit vlak. Wel hebben we uitgebreid aandacht besteed aan problemen die niet op individuele stoornissen zijn terug te voeren, maar waarvan de oorzaken sociaal van aard zijn, omdat ze een mismatch betreffen tussen de verwachtingen, visies en praktijken van de school en de verwachtingen en praktijken van de leerlingen.

In het boek is ook veel aandacht besteed aan de variatie aan tekstsoorten die leerlingen tegenkomen, in de wereld en op school, en hoe verschillend met die teksten omgegaan wordt. Of het nou gaat om lezen om te beleven, lezen om ervan te leren of lezen om ideeën te ontwikkelen, samen met anderen, het zijn allemaal vormen van lezen. We hebben gezien dat de geletterdheidspraktijken verschuiven door de digitalisering van de samenleving en dat het onderwijs daar rekening mee moet houden. Soms wordt gezegd dat mensen minder zijn gaan lezen. Maar dat blijkt toch ook weer niet zo te zijn: mensen zijn ànders gaan lezen.[2] Als wordt gezegd dat mensen minder zijn gaan lezen, wordt vaak gedoeld op dat er minder boeken, tijdschriften en kranten worden gelezen. Daarentegen wordt er op internet en sociale media meer gelezen. Er vindt dus een verschuiving plaats. Deze verschuiving heeft wel tot gevolg dat er minder lange teksten worden gelezen en dat de manier waarop met teksten omgegaan wordt, verandert. Digitale teksten zijn vaak fragmentarischer van aard en dus zijn de teksten die gelezen worden korter. Je zou misschien kunnen zeggen dat de basis van het 'moderne' lezen is om een snelle verkenning te maken van de (korte) tekst; op basis van die verkenning kiest de lezer vervolgens welke teksten of tekstdelen hij gaat lezen. Dit kan uiteraard wel leiden tot het lezen van ook langere teksten, digitaal dan wel van papier, maar dit is veel nadrukkelijker een keuze van de lezer zelf dan voorheen. Dat kan dus betekenen dat het lezen van langere teksten minder tot de leespraktijken gaat behoren, zeker wat betreft het genre van de informatieve teksten. Fictionele teksten zijn vanwege het narratieve karakter veelal sowieso al langer, voor zover ze tenminste niet tot het subgenre van het ZKV (zeer korte verhaal) behoren.

2 www.leesmonitor.nu/ontlezing

11.2 Overgang basisonderwijs naar voortgezet onderwijs

In dit boek hebben we er uitdrukkelijk voor gekozen om de leespraktijken en het leesonderwijs van zowel het basisonderwijs als de onderbouw van het voortgezet onderwijs met elkaar te verbinden, omdat het leesonderwijs natuurlijk niet stopt aan het eind van de basisschool en opnieuw begint in de brugklas. De wenselijkheid dat aankomende en ervaren leerkrachten in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs meer op de hoogte zijn van wat er aan de andere kant van de overgang speelt op het gebied van lezen, wordt in allerlei kringen al heel lang naar voren gebracht. Dit boek probeert nadrukkelijk een bijdrage te leveren aan een perspectief op een doorgaande lijn ten aanzien van het leesonderwijs in brede zin. Ook de invoering van het referentiekader taal, waar op verschillende plekken in dit boek aan gerefereerd wordt, heeft die mogelijkheden versterkt. Een van de al eerder genoemde kwesties rondom leespraktijken die dan speelt, betreft de lengte van teksten die gelezen worden. Zolang we in het voortgezet onderwijs van leerlingen vragen om informatieve en beschouwelijke teksten van enige omvang te lezen en te bestuderen, zou ook het onderwijs in het basisonderwijs leerlingen moeten oriënteren op en begeleiden bij het lezen van wat langere teksten. De kunst is natuurlijk om dat binnen functionele kaders te doen. Tegelijkertijd zou men zich in het voortgezet onderwijs veel meer moeten oriënteren op de leespraktijken die in het basisonderwijs zijn ontwikkeld. Die wederzijdse oriëntatie zou de overgang voor kinderen aanmerkelijk minder problematisch kunnen maken!

11.3 Leesonderwijs voor de toekomst

Hoe ontwikkelen zich de leespraktijken in de samenleving nu verder en hoe ziet goed leesonderwijs er dan uit in de toekomst? Op die vragen zijn geen eenvoudige antwoorden te geven, maar we weten wel dat al het onderwijs en wellicht in het bijzonder het leesonderwijs een transitie zal moeten doormaken om de leerlingen uit te rusten met de vaardigheden die in de 21e eeuw nodig zijn. In dit boek hebben we ons steeds georiënteerd op die toekomst. Tegelijkertijd zullen ideeën over wat goed is, altijd gevoed maar ook geëvalueerd moeten worden door nieuw onderzoek, hoe veel we ook al weten over leespraktijken, over sociale en cognitieve processen rondom lezen, informatie verwerken en leesonderwijs. Zo kan bijvoorbeeld verder onderzoek met betrekking tot dialogisch leren (en daarmee *dialogisch lezen*) nieuwe inzichten geven in leespraktijken die leerlingen verder helpen.

Voor het verder in beeld brengen van individuele leesprocessen worden nieuwe technieken, zoals *eye-tracking* (het volgen van oogbewegingen), ingezet; in hoeverre de inzichten uit dergelijk onderzoek consequenties zouden kunnen hebben voor de begeleiding van individuele leerlingen in het onderwijs, weten we (nu) nog niet.

Een andere belangrijke ontwikkeling in het onderwijs is de rol van ICT. Steeds meer zien we dat ook leesonderwijs via individuele, digitale leerroutes wordt aangeboden. Daarbij bevat de software niet alleen een leesmethode, maar zijn toetsing en evaluatie ook geïntegreerd. Die ontwikkeling is echter niet zonder gevaar. De functionaliteit van het lezen kan erdoor onder druk komen te staan. Het benutten van digitale leerroutes kan wellicht ondersteunend werken voor sommige leerlingen, maar zou zeker geen doel op zich moet worden. Kinderen passen niet in een algoritme. Het moeten daarom altijd middelen in handen blijven van leraren. Zij zouden zich in het algemeen niet moeten laten degraderen tot 'doorgeefluik' van een methode, maar de regie in handen moeten houden. Uiteindelijk gaat het om de afstemming op de individuele, unieke kinderen. En die afstemming is alleen te bewerkstelligen door een vrij en autonoom handelende, deskundige leraar.

Gelukkig worden dergelijke ideeën door velen gedeeld en ook ondersteund door het recente rapport Onderwijs2032,[3] dat een curriculumverandering beoogt om leerlingen voor te bereiden op hun functioneren in de 21e eeuw. Daarbij gaat het er nadrukkelijk om dat ze zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige, kritische mensen met een goede basis aan kennis en vaardigheden en dat ze die kunnen verdiepen op basis van hun eigen interesses en mogelijkheden. Een vernieuwde inrichting van het leesonderwijs zal daarbij een grote rol hebben te spelen. In dit boek hebben we verschillende ideeën naar voren gebracht om (beginnende) leerkrachten daarbij op weg te helpen en vooral ook het vertrouwen te geven dat ze het (lees)onderwijs weer in eigen hand kunnen nemen om zich zo ook zelf verder te ontwikkelen tot kritische, autonoom handelende leraren wier professionaliteit gerespecteerd wordt.

3 onsonderwijs2032.nl

Over de auteurs

René Berends studeerde na zijn opleiding aan de Pedagogische Academie in Deventer onderwijskunde aan de Universiteit in Nijmegen. Hij specialiseerde zich op het terrein van de taaldidactiek en het vernieuwingsonderwijs. Tegenwoordig is hij werkzaam als docent Nederlands aan de pabo van Saxion in Deventer en is hij onderzoeker bij het aan deze pabo verbonden lectoraat Vernieuwingsonderwijs, met als onderzoeksthema 'brede vorming'. Hij publiceerde recent onder andere over taaldidactiek en daltononderwijs en hij publiceerde een aantal historische kinderboekjes over zijn geboortestad Deventer. René is bestuurslid van de Vereniging van Taalspecialisten en eindredacteur van het tijdschrift *DaltonVisie*.

Jan Berenst is sinds 2010 als lector Taalgebruik & Leren werkzaam aan de NHL Hogeschool. Tot 2012 werkte hij (ook) als senior onderzoeker en docent aan de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen, met name op de gebieden gespreksanalyse en taalgebruiksontwikkeling. Hij publiceerde onder andere over interculturele communicatie, medische interactie, lerarenvergaderingen, taalgebruiksontwikkeling van kinderen, klasseninteractie en geletterdheid en begeleidde (en begeleidt) een reeks van proefschriften op die laatste terreinen. Tevens ontwikkelde hij met anderen onderwijsmateriaal voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs (NT2, begrijpend en studerend lezen). Binnen het lectoraat Taalgebruik & Leren richt het onderzoek zich vooral op de vraag hoe het taalgebruik in de klas, vooral in peer-interactie, kan bijdragen aan de kennisconstructie van leerlingen.

Itie van den Berg begon als leerkracht in het basisonderwijs. Daarna studeerde ze onderwijspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en werkte ze als begeleider van lees- en schrijfgroepen voor volwassenen. Na haar studie werd ze coördinator voor een Steunpunt Alfabetisering. Innovatieve projecten en materialen ontwikkelen bleef haar passie, met als rode draad taalontwikkeling en lezen. Voor laaggeletterde volwassenen ontwikkelde ze lesmateriaal en nog steeds schrijft ze

makkelijk-lezenboeken voor uitgeverij De Stiep. Verder schreef ze mee aan het *Handboek NT1*. Ze was ontwikkelaar van BoekenPret voor jonge kinderen en hun (laagopgeleide) ouders. Met Anita Middel schreef ze *Voorlezen, gewoon omdat het leuk is* en ze bedacht de tv-serie *Bas en de Boekenbeer*. Samen met het collectief Jules Plus schrijft ze toneelleesverhalen. Talentontwikkeling is een speerpunt in haar werk. Hoe kinderen gemotiveerd raken als ze hun taal en talent inzetten bij ondernemend leren lees je in haar boek *Ondernemende kinderen op komst!* Itie is redacteur bij het taaltijdschrift *MeerTaal*.

Liesbeth de Boer is docent Nederlandse taal en communicatie bij de opleiding tot leraar basisonderwijs van Stenden in Leeuwarden. Betekenisvol taalonderwijs waarbij taal een middel is voor communicatie, expressie en kennis van de wereld is het uitgangspunt bij haar lessen. Jeugdliteratuur en verhalen (in allerlei vormen) zijn de rode draad in haar onderwijs. Tijdens haar studie aan de masteropleiding Kunsteducatie (en Taalcultuur) heeft zij onderzoek gedaan naar het belang van het vertellen van verhalen voor het stimuleren van de verbeelding. Haar grote passie voor het vertellen van verhalen hoopt ze over te brengen op de studenten: het verhaal als krachtig middel voor de verbeelding.

Sjoeke Faasse behaalde na haar studie aan de Pedagogische Academie in Leeuwarden haar tweede- en eerstegraads onderwijsbevoegdheid Nederlands. Ze is jarenlang als docent Nederlands werkzaam geweest in het voortgezet onderwijs. Sinds 2003 is ze verbonden aan de pabo van de NHL Hogeschool als docent Nederlandse taal en didactiek. Ze verzorgt colleges jeugdliteratuur, beginnende en gevorderde geletterdheid en taal in de vakken. Ook begeleidt ze studenten in de stage en bij het doen van onderzoek. Daarnaast is ze betrokken bij de kenniskring van het lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool. Als lid van deze kenniskring heeft ze meegewerkt aan het ontwikkelen van observatie-instrumenten voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden van kinderen.

Anke Herder behaalde in 1997 haar doctoraal Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Rijksuniversiteit Groningen met als specialisatie *Taalvaardigheidsontwikkeling in het onderwijs*. Daarnaast heeft zij een tweede- en eerstegraads lesbevoegdheid. Na haar opleiding werkte ze ruim twaalf jaar bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de Rijksuniversiteit Groningen. Hier heeft zij scholen (p.o. en vo) begeleid bij taalbeleidsontwikkeling, lesmaterialen ontwikkeld en onderzoek gedaan naar taalontwikkeling en taalstimulering in het onderwijs. Tussen 2010 en 2012 werkte ze onder meer als onderwijsadviseur en als auteur en didactisch eindredacteur van diverse schoolmethoden (p.o., vo, mbo). Tegenwoordig werkt ze aan de NHL Hogeschool als docente bij de lerarenopleiding Nederlands en als onderzoeker bij het lectoraat Taalgebruik & Leren. In het onderzoek binnen het lectoraat richt Anke zich vooral op kennisconstructie en interactie bij gezamenlijke schrijfactivitei-

ten van kinderen in het basisonderwijs. In het kader van deze studie is ze als externe promovendus verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Aletta Kwant is docent Nederlands aan de pabo van de Hanze Hogeschool Groningen. Daar houdt ze zich vooral bezig met jeugdliteratuur en het begeleiden van praktijkonderzoeken van studenten. Ze studeerde Onderwijskunde en Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen en promoveerde in 2011 aan diezelfde universiteit op een onderzoek naar de rol die prentenboeken kunnen spelen bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters: *Geraakt door prentenboeken*. Naar aanleiding van dit proefschrift zijn een aantal publicaties verschenen op het gebied van voorlezen aan kleuters.

Roelien Linthorst studeerde Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen, met als afstudeerrichtingen Taalvaardigheidsontwikkeling en Toegepaste Taalwetenschappen. Na het afronden van de eerstegraads lerarenopleiding werkte zij als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Daarnaast werkte ze ruim tien jaar bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de Rijksuniversiteit Groningen, waar ze zich bezighield met (taal)toetsontwikkeling, taalbeleid en nascholing van docenten. Tegenwoordig is ze werkzaam bij Cito als toetsdeskundige Nederlands, waar ze betrokken is bij de ontwikkeling van de eindexamens Nederlands vmbo. Ook werkt ze mee aan nieuwe vormen van (formatieve) evaluatie van taalvaardigheid, onder andere voor de Diagnostische Tussentijdse Toets (DTT).

Anita Middel is neerlandicus en werkt zelfstandig als auteur en redacteur voor uitgevers in het basisonderwijs en de volwasseneneducatie. Ze is eindredacteur van de digitale methoden *Alfabeter Lezen* en *Alfabeter Schrijven* voor laaggeletterde volwassenen en redacteur van de uitgave *Lezen, doe het maar* van Stichting Alfabeter. Ze is auteur en redacteur van diverse programma's voor laaggeletterden op de portal Oefenen.nl van ETV en heeft meegewerkt aan het *Handboek NT1*. Voor het basisonderwijs werkt ze als auteur voor diverse taal- en leesmethoden van Noordhoff Uitgevers bv, zoals *Tekst verwerken begrijpend en studerend lezen*, *Timboektoe voortgezet technisch lezen*, *Taal op maat* en *Spelling op maat*. Voor BoekenPret heeft ze samen met Itie van den Berg het handboek *Voorlezen, gewoon omdat het leuk is!* geschreven. Samen met Itie en het collectief Jules Plus maakt ze ook kinderboeken, zoals toneelleesverhalen en het jaarlijkse *ZomerTOPboek*, die worden uitgegeven bij uitgeverij Eduforce.

Anita Oosterloo, neerlandicus en onderwijskundige, werkte tien jaar als taalbeheerser bij de Rijksuniversiteit Groningen, waar ze medeoprichter was van het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc). Ook was ze opleider en onderwijskundig stafmedewerker bij een pabo en taalonderwijsadviseur bij een schoolbegeleidingsdienst. Ze werkte mee aan verschillende taal- en leesmethoden

voor p.o. en vo. Ze werkte tien jaar bij SLO. Daar richtte ze met Harry Paus het *Tijdschrift Taal* op en coördineerde zij met hem de landelijke netwerken voor taalspecialisten en taalcoördinatoren. Ze zat in de werkgroep die het Referentiekader Taal maakte en recentelijk ontwikkelde ze met Theun Meestringa het Referentiekader Fries. Ze is bestuurslid en medeoprichter van de Vereniging van Taalspecialisten. Als zelfstandig taalspecialist richt ze zich op de onderwerpen die haar grootste belangstelling hebben: lezen en meertaligheid, vanuit een visie waarbij professionalisering van leraren plaatsvindt door samen te werken aan de inhoud, met een gedeelde verantwoordelijkheid. Met Janke Singelsma ontwikkelde ze de zogenoemde leesgesprekken.

Coosje van der Pol is programmamaker Lezen en Literatuur bij De Bibliotheek Midden-Brabant. Ze studeerde Algemene Cultuurwetenschappen in Tilburg en promoveerde in 2010 aan Tilburg University op een onderzoek naar de rol die prentenboeken kunnen spelen bij de ontwikkeling van literaire competentie bij jonge kinderen. Ze geeft regelmatig gastlessen en workshops over prentenboeken en literaire competentie in Nederland en Vlaanderen en publiceert over deze onderwerpen.

Bea Pompert is werkzaam als nascholer en onderwijsontwikkelaar bij De Activiteit, Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Zij is auteur van *Thema's en Taal voor de bovenbouw* en medeauteur van *Met jou kan ik lezen en schrijven* en *Zoeken naar woorden*. Zij is specialist op het terrein van spel en geletterdheid in de onderbouw van de basisschool en publiceert daarover in verschillende vakbladen voor leerkrachten en begeleiders.

Aalt Prins is docentenopleider op de Hogeschool van Amsterdam. Jarenlang werkte hij als leraar Nederlands op middelbare scholen. Hij zette een particuliere school op in Amsterdam. Op de hogeschool verzorgt hij de vakken jeugdliteratuur, poëzie in de school, adolescentiepsychologie en leerlingbegeleiding. Binnen die vakken voert hij een kleine kruistocht tegen de dorre vorm van het boekverslag. Door leerlingen keuzevrijheid te bieden en nadruk te leggen op beleving van verhalen, wil hij fictieonderwijs de aandacht en de ruimte geven die het verdient. Naast boeken en gedichten zet hij films, strips en games in bij fictieonderwijs. Verder is hij betrokken bij een minor die digitale en technologische oplossingen onderzoekt die het fictieonderwijs versterken.

Maaike Pulles studeerde Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen, met als afstudeerrichting Taalvaardigheidsontwikkeling in het onderwijs. Daarna haalde zij haar eerstegraads lesbevoegdheid. Na haar opleiding werkte ze dertien jaar bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de Rijksuniversiteit Groningen. Daar begeleidde ze scholen bij taalbeleidsontwikkeling (basisonderwijs

en voortgezet onderwijs), ontwikkelde ze lesmaterialen en taaltoetsen en deed ze onderzoek. Daarnaast heeft ze ook lesgegeven aan pabo's en aan de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. Momenteel is ze als onderzoeker werkzaam bij het lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool en doet ze promotieonderzoek naar kennisconstructie in gesprekken rondom teksten bij kinderen in het basisonderwijs. Daarnaast is ze betrokken bij een project rondom de ontwikkeling van observatie-instrumenten voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid.

Janke Singelsma is taalcoördinator en leerkracht van groep 7/8 op basisschool De Opslach in Wommels. Daarnaast is ze lid van de kenniskring van het lectoraat Taalgebruik & Leren van NHL Hogeschool. Samen met Anita Oosterloo stond zij aan de wieg van de zogenoemde leesgesprekken en ervoer ze dat het houden van zulke gesprekken een schat aan informatie aan zowel leerkracht als leerling geeft. Bij het lectoraat werkt ze mee aan de ontwikkeling van een methodeonafhankelijk observatie-/evaluatie-instrument voor de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

Meer dan lezen

Om mee te kunnen doen in de maatschappij is het noodzakelijk dat mensen met informatie kunnen omgaan. Dat is de kern van wat we 'geletterdheid' noemen. Maar informatie is tegenwoordig niet alleen in teksten aanwezig; die is ook vaak visueel van aard of in een combinatie van tekst en beeld te vinden, zeker als we die via internet bekijken. Bovendien is die informatie er in allerlei genres, van prentenboeken tot krantenartikelen en van digitale instructies tot - soms ook verfilmde - verhalen. Leesonderwijs in een brede zin van het woord, is er dan ook op gericht leerlingen te helpen die informatiewereld om hen heen te doorgronden, te beleven, functioneel in te zetten en daar met elkaar over te communiceren.

Meer dan lezen laat (toekomstige) leerkrachten zien hoe hun leerlingen op zeer uiteenlopende manieren met teksten en met informatie in het algemeen om kunnen gaan en hoe je ze daarin kunt begeleiden. Maar vooral ook hoe je daarbij aan kunt sluiten op hun natuurlijke nieuwsgierigheid naar wat er in de wereld omgaat en op de praktijken die de leerlingen zelf al ontwikkeld hebben. Lezen en geletterdheid worden in dit boek behandeld als iets waar leerlingen het nut van zouden moeten ervaren, maar waar ze vooral ook plezier aan moeten beleven.

Het boek biedt (toekomstige) leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs op deze manier een dieper inzicht in geletterdheid en handvatten voor motiverend leesonderwijs in de brede zin van het woord. Ook besteden de auteurs veel aandacht aan de verschillen tussen leerlingen en de consequenties daarvan voor hun geletterdheidsontwikkeling, voor het belang van voorlezen en van leesbevordering. Maar ook de problematiek van laaggeletterdheid en van de manieren waarop leesvaardigheid kan worden geëvalueerd, komt aan de orde. De auteurs hebben zich daarbij georiënteerd op de kennisbases van de lerarenopleidingen voor basisonderwijs (pabo) en Nederlands voortgezet onderwijs.

9 789023 253501