

De wereld van

# het jonge kind



**Ruimtekisten: Samen Ontwikkelen,  
Ervaren en Beleven**

**Wat te verwachten van een peuter-test?**

**STOP lastig gedrag**

# Een witte is een poes, een zwarte een kat ...

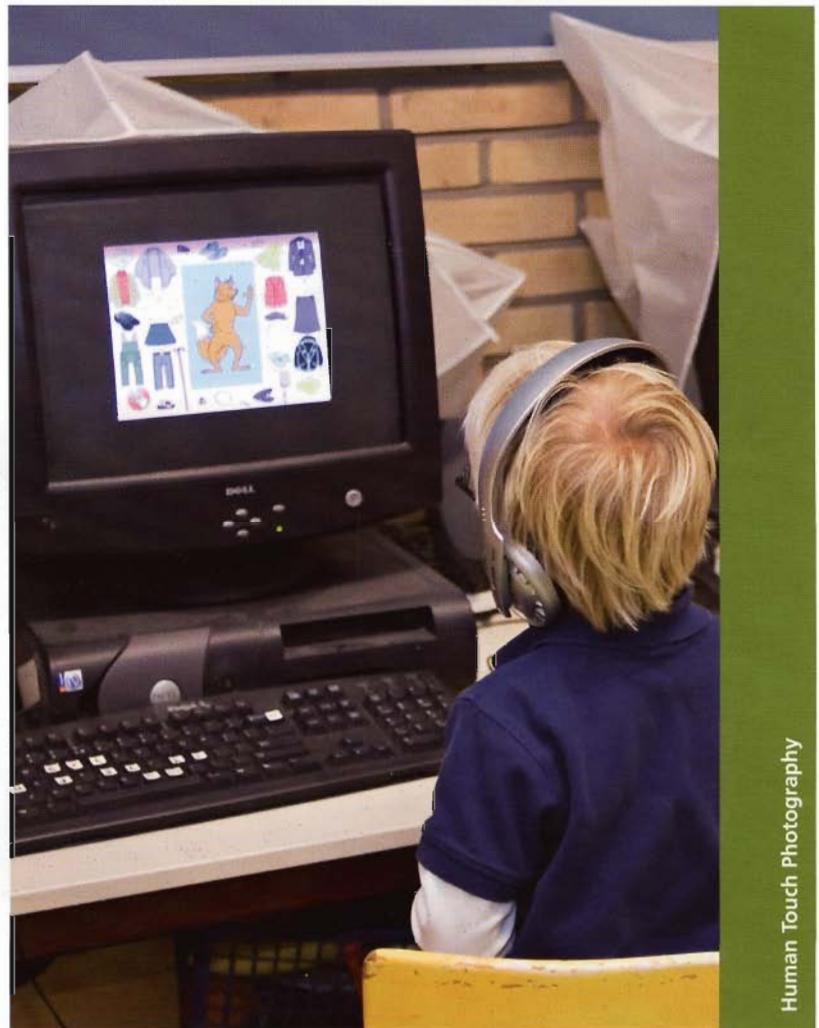
Adriana Bus en Maria de Jong

Er verschijnen steeds meer multimedaversies van prentenboeken – ook wel levende prentenboeken genoemd. Het traditionele oordeel is dat bewegende beelden, geluid en muziek enkel afleiden van de tekst, en dus contraproductief werken in taalonderwijs. Of zijn deze levende boeken juist een welkom middel om de woordenschat uit te breiden?

Kinderen uit de laagst opgeleide gezinnen hebben een verhoudingsgewijs kleine woordenschat. Hiervoor zijn verschillende verklaringen. Een belangrijke oorzaak is dat deze kinderen in de eerste drie levensjaren per uur half zoveel woorden horen als kinderen uit de hoogst opgeleide gezinnen (Hart en Risley, 2002). Een andere oorzaak is dat kinderen uit de laagst opgeleide gezinnen ook veel minder ervaring opdoen met boeken. Kunnen multimediboeken hier een stimulerende rol spelen?

## Prentenboeken

Nergens is woordgebruik zo gevarieerd en rijk als in boeken! Omdat ook in prentenboeken een verhaal vooral door taal wordt verteld, moet de tekst situaties en



Human Touch Photography

gebeurtenissen tot in de details beschrijven. En dat stelt bijzondere eisen aan het taalgebruik. Het woordgebruik in boeken is dan ook gedifferentieerder en gevarieerder dan woordgebruik in de dagelijkse communicatie. Door samen met volwassenen boeken te lezen, leren kinderen om nuances in taal aan te brengen. 'Een witte is een poes, een zwarte een kat,' hoorden we een peuter zeggen – een interessante hypothese van een nog heel jong kind over subtiele variaties in woordgebruik! Uit de literatuur komt 'book sharing' (samen met een volwassene van boeken genieten) naar voren als een van de beste manieren om de woordenschat van jonge kinderen uit te breiden. De frequentie waarmee kinderen tussen nul en zes jaar door een volwassene worden

voorgelezen, bleek een aanzienlijk deel van de verschillen in woordenschat te kunnen verklaren (Bus, Van IJzendoorn en Pellegrini, 1995).

Bladerend door de onder peuters populaire Muisverhaaltjes (Leopold, Amsterdam) van Lucy Cousins komen we woorden tegen als *lek zijn, melken, honger hebben, opruimen, precies op tijd, een boel boodschappen, binnenkant, buitenkant* en nog vele andere voor deze leeftijdsgroep complexe woorden en uitdrukkingen. Deze woorden die vaker voorkomen in boeken dan in de dagelijkse communicatie, horen bij een categorie woorden waarmee je vertrouwd moet zijn om straks op school succes te kunnen hebben. Het is dus belangrijk om tijdens voorlezen de taal van het boek te gebruiken en niet, zoals soms wordt gesuggereerd, verhalen in eigen woorden te gaan vertellen om gebeurtenissen aanschouwelijker te maken (Broekhof, 2006). Kinderboekenschrijvers zijn bij uitstek deskundig in het beschrijven van situaties en gebeurtenissen met eenvoudig taalgebruik zonder concessies te doen aan nauwkeurigheid en precisie.

## Computerisering

De omgeving van de allerjongsten is de laatste jaren in hoog tempo gecomputeriseerd. Dat heeft geleid tot grote verschuivingen in tijdsbesteding van jonge kinderen. Volgens het SCP-rapport *Kinderen in Nederland* brengen kinderen onder de zes meer tijd voor de televisie of computer door dan lezend. Ze kijken 1 à 2 uur per dag naar het scherm, terwijl ze gemiddeld een half uur per dag besteden aan (voor)lezen. De computerisering van de dagelijkse omgeving heeft ook geleid tot veranderingen in de wijze waarop verhalen voor jonge kinderen beschikbaar komen. Momenteel zijn veel prentenboeken niet alleen als boek beschikbaar maar ook als multimediasversie op tv, dvd, cd-rom en internetsites. We spreken ook wel van levende boeken. De eerder genoemde Muisverhaaltjes, bijvoorbeeld, zijn niet alleen als prentenboek verkrijgbaar maar ook op cd-rom aangevuld met animaties, muziek en geluiden. *Mijn mooiste pren-*

*tenboek*, een educatief televisieprogramma van de KRO, bestaat uit een serie geanimeerde prentenboeken van bekende Nederlandse schrijvers. Aan aansprekende en bekroonde prentenboeken uit de Nederlandse kinderliteratuur zijn animaties, geluiden en muziek toegevoegd (zie bijvoorbeeld: [www.hetwoestewoud.nl](http://www.hetwoestewoud.nl)).

Op de cd-roms met Muisverhalen staan dezelfde verhaaltjes als in de boekjes van Lucy Cousins. Het verschil is dat de statische platen bewegende beelden zijn geworden, er ook toepasselijke muziek is en de beelden zijn aangevuld met passende geluiden (kinderstemmen, een loeiende koe of vallende druppels). De eerste illustratie in het prentenboekje *Het badje van Muis* toont Muis en haar vriendinnetje Kora. De zon staat hoog aan de hemel. Ze zitten loom in het gras. De tekst vertelt dat ze het warm hebben. Door middel van beweging, geluid en muziek versterkt de cd-rom over hetzelfde verhaal (*Badje*) de indruk dat Muis en Kora het warm hebben. We zien Muis en Kora eerst achter elkaar aan rennen, maar met steeds minder animo. De kinderstemmen klinken steeds matter tot Kora uitgeput neerzakt. De steeds tragere muziek ondersteunt de indruk die de beelden oproepen: het is te warm om rond te rennen.

Uit studies bleek dat additionele informatiebronnen in multimediasversies van verhalen functioneren als intermediair tussen kind en tekst. Door kenmerken als beweging, geluid en muziek verbetert zowel verhaalbegrip als begrip van taal. Met een subsidie van NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) voerden we een experiment uit onder ruim 180 driejarigen naar effecten van herhaalde ontmoetingen met een Muisverhaal. In dit experiment wisselden we voorlezen van statische Muisprentenboekjes af met een cd-rom met daarop een geanimeerde versie van dezelfde Muisverhaaltjes - een mix van media die zich in het dagelijkse leven steeds vaker voordoet. Thuis kijken kinderen naar een televisieprogramma met Muisverhaaltjes, op de peuterspeelzaal wordt hetzelfde verhaal-*tje* voorgelezen. Zowel ouders als kinderen

lijken deze mix van media te waarderen. Series prentenboeken worden bijvoorbeeld beter verkocht als er ook televisieprogramma's of dvd-versies van bestaan (Robinson en Mackey, 2003).

## Meerwaarde

We vonden in het bijzonder statistisch significante effecten als we de kinderen vergeleken met hun kennis van complexe kernwoorden uit de verhalen zoals *buitenkant, lek zijn, melken, honger hebben of kookboek*. Hoe is te verklaren dat de peuters in dit onderzoek beter wisten wat *melken* is als ze ook de multimediasversie van het betreffende Muisverhaaltje hadden gezien? Hoewel in beide versies een vergelijkbare tekst in combinatie met gedetailleerde illustraties beschikbaar is, heeft de cd-rom versie als extra voordeel dat de beelden door filmische trucs aan de tekst worden gekoppeld. We zien bijvoorbeeld hoe Muis naar de koe toeloopt. Gelijktijdig zegt de tekst: 'Goedemorgen koe! Tijd om gemolken te worden.' Muis zet haar melkkrukje bij de koe en gaat zitten. De verteller zegt: 'Zet 'm op Muis!' Vervolgens zie je Muis melken. De camera zoomt in op de uier van de koe om duidelijk te laten zien hoe Muis zachtjes aan de spenen trekt. Ter geruststelling wordt even op de kop van de koe ingezoomd. Die kauwt tevreden op een grassprietje - kennelijk doet melken geen pijn (een nieuwe, niet onbelangrijke connotatie bij het woord melken!). Vervolgens zoomt de camera in op de emmer. We zien hoe de emmer gestaag vol raakt als de druppels melk erin vallen. 'Kijk eens wat een melk, hmm. Dank je wel lieve koe, tot gauw,' zegt de verteller.

In eerdere studies naar voorlezen aan heel jonge kinderen, zagen we hoe volwassenen ditzelfde doel - de tekst koppelen aan relevante onderdelen van de illustraties - proberen te bereiken door tijdens het voorlezen van de tekst met hun vinger te wijzen naar onderdelen van de illustratie als die in de tekst ter sprake komen of door commentaar dat tekst en illustraties verbindt (*Kijk, daar zie je Muis melken!*). Als beelden op deze manier aan taal worden gekoppeld, slagen

kinderen er waarschijnlijk beter in om de betekenis van onbekende zinfrazen en woorden te achterhalen. Bij multimedieverhalen neemt de camera deze bemiddelende rol van volwassenen over en die wordt daardoor intermediair tussen kind en tekst. De camera stuurt de blik van kinderen van het éne naar het andere detail in de illustratie, terwijl de tekst gelijktijdig over de gebeurtenissen verhaalt. Daardoor slagen kinderen er beter in de juiste koppelingen te maken tussen beelden en taal. Bovendien wordt de aandacht zo minder snel afgeleid van de hoofdlijn.

## De kracht van verhalen

In het onderwijs overheerst het idee dat jonge kinderen een tekst beter begrijpen als ook andere middelen worden aangewend om de kernwoorden in het verhaal begrijpelijk te maken. Neem bijvoorbeeld de *Taallijn VVE* – een taalstimuleringsprogramma voor peuters en kleuters ontwikkeld door Sardes/Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen. De als onderdeel van de Taallijn VVE ontworpen voorleescyclus start met een sessie rond voorwerpen uit een verhaal: een bot, een wortel, een stuk kaas, een boterham en een tomaat (Broekhof, 2006). Door de woorden uit een prentenboek eerst aan de hand van deze voorwerpen te bespreken hoopt men te ondervangen dat kinderen hun interesse verliezen doordat woorden in de tekst onbekend zijn. De kinderen mogen de voorwerpen - die bij voorkeur tastbaar aanwezig zijn - beetpakken en ze worden aangemoedigd erop te reageren. De volwassene stelt vragen en gaat uitgebreid in op het commentaar van kinderen. Zo nodig wordt het gebruik van voorwerpen nagespeeld (Stolwijk en Peters, 2006).

Deze aanbevelingen stroken niet met het onderzoek naar effecten van voorlezen. Daaruit blijkt namelijk dat luisteren naar verhalen en niet allerlei activiteiten rond verhalen het effect op woordenschat veroorzaken. Beter dan een tastbaar voorwerp of een speelsituatie, helpen de verhalen zelf om moeilijke woorden te gaan begrijpen en onthouden (Bus e.a., 1995). De multimediversies zijn nog geschikter dan de statische versies om nieuwe woorden uit te plussen en onthouden. Voorbeelden om dat te illustreren liggen voor het oprapen. In de statische versie van *Muis bakt koekjes* zien we een kookboek op het aanrecht liggen als Muis koekjes gaat bakken. Hoewel het kookboek wordt genoemd in de tekst, is allerminst zeker dat kinderen de link tussen de gebeurtenissen en de afbeelding leggen. Daar staat een multimediversie tegenover, die demonstreert hoe Muis het kookboek gebruikt als ze koekjes gaat bakken. De camera zoomt telkens in op de bladzijde als muis een nieuw ingrediënt aanwijst en volgt Muis op de voet als ze uit de kast of koelkast pakt wat ze volgens het recept allemaal nodig heeft. Herhaald zien van deze scène in combinatie met de tekst helpt jonge kinderen om relevante associaties met het woord *kookboek* te vormen.

## Interactief voorlezen

Ook als de camera als intermediair tussen kind en tekst functioneert, blijven jonge onervaren lezertjes toch deels afhankelijk van ondersteuning van volwassenen. Doordat er veel moeilijke woorden

Het onafhankelijke onderzoeksbureau Sardes heeft in opdracht van Kennisnet ICT op School, Edict en Stichting lezen onderzocht of Levende Boeken een geschikt middel zijn om taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. Leerkrachten oordelen unaniem dat het werken met interactieve digitale prentenboeken een versterking van hun onderwijs is. Zo blijkt uit een persbericht van 10 april 2007. Deze soort boeken verhogen de concentratie, stimuleren het denken en geven taalzwakke leerlingen een extra taalimpuls. Een van de bezwaren is dat de thema's niet altijd goed aansluiten bij de thema's in groep 1 en 2.

in de teksten staan, ontgaat peuters veel, vooral gedurende de eerste keren dat ze het verhaal horen. Dit verkleint de kans dat ze het verhaal nog eens willen horen. Studies naar voorlezen aan jonge kinderen suggereren dan ook dat volwassenen voortdurend op zoek zijn naar middelen om de interesse van kinderen vast te houden en hen te motiveren aandachtig te blijven luisteren (Van Kleeck, 2003). Met dat doel verwijzen volwassenen bijvoorbeeld naar eigen bezittingen (*Zo'n kleur fiets heb jij ook*) of eigen ervaringen (*Net als bij oma*) en gebruiken ze vertrouwde taal (*Dat is poekie*). Ze vermijden echter didactische vraag- en antwoordspelletjes om hiaten in woordenschat of verhaalbegrip op te vullen.

Uit een onderzoek met kinderen van elf tot veertien maanden oud bleek bijvoorbeeld dat moeders hun kinderen alleen vragen om woorden aan te wijzen of benoemen als die er blijk van hebben gegeven dat leuk te vinden. Pas als hun kind spontaan dingen begint aan te wijzen en op voorwerpen of gebeurtenissen reageert met geluidjes of gebaren, stellen moeders *wat-* of *waar-*vragen (Bus en Van IJzendoorn, 1997). Al evenmin zijn volwassenen geneigd vragen over onderdelen van een plaatje te stellen als ze niet zeker weten dat hun kind die vraag correct kan beantwoorden. DeLoache en DeMendoza (1987) rapporteren bijvoorbeeld dat moeders pas naar woorden vragen als ze er praktisch zeker van zijn dat hun kind het antwoord kent. Ook vragen ze niet naar woorden als kinderen die volgens de moeder al wel begrijpen maar nog niet spontaan gebruiken.

Dit aspect van sessies in de thuissituatie kan moeilijk worden gerealiseerd tijdens de groepsessies in peuterspeelzalen en kleuterklassen. Om kinderen te enthousiasmeren voor een verhaal en hun aandacht vast te houden, mogen ze net als thuis reageren op wat ze zien en horen. Ze worden aangemoedigd om te commentariëren wat vertrouwd is of juist onbekend (Stolwijk en Peters, 2006). Doorgaans is het echter niet mogelijk in



Hanneke Verkleij

groepssessies individuen op persoonlijke ervaringen aan te spreken door te verwijzen naar eigen bezittingen of ervaringen en vertrouwde taal te gebruiken en alleen wat en waar-vragen te stellen over bekende voorwerpen. In groepssessies commentaar uitlokken en daarop reageren resulteert vooral in een hoop lawaai, aldus concludeert Goorhuis-Brouwer (2006) uit een demonstratievideo voor interactief voorlezen in peuter- of kleutergroepen. 'Juf praat op verhoogde en luide toon en de kinderen roepen luid terug als ze iets weten.'

## Bereslim

Typerend voor de multimediasversies van prentenboeken is dat er behalve tekst in gesproken vorm ook andere informatiebronnen zijn: video, muziek en geluiden. Een goed voorbeeld is de multimediasversie van *Tim op de tegels* op de internetsite Bereslim ([www.bereslim.nl](http://www.bereslim.nl)) - een gezamenlijk product van computerexperts, vormgevers en pedagogen. Het oorspronkelijke boekontwerp is grotendeels gehandhaafd doordat de animaties gecreëerd zijn met uit het boek geknipte figuren en voorwerpen en met achtergronden die eveneens aan het prentenboek zijn ontleend. Onze experimenten tonen aan dat de kwaliteiten van deze levende prentenboeken jonge kinderen helpen om de gebeurtenissen en daardoor ook de taal beter te begrijpen en hun woordenschat verder uit te breiden. We verwachten dan ook dat sites als Bereslim met een selectie van goede multimediasverhalen nieuwe kansen bieden voor onderwijs aan de allerjongsten en in het bijzonder voor onderwijs aan risicogroepen.

De collectie boeken op de site van Bereslim is nog klein, maar zal met nieuwe series prentenboeken worden uitgebreid. De ontwikkeling van dit soort internetsites met een ruim aanbod aansprekende verhalen voor heel jonge kinderen, zou de komende jaren een topprioriteit in ons onderwijs moeten worden. Dergelijke sites bieden nieuwe kansen voor een zinvol gebruik van ICT in de onderbouw maar gebruik ervan vereist wel een cultuuromslag in het onderwijs. Hoewel het Bereslim-materiaal van hoge kwaliteit is en we hebben aangetoond dat dit materiaal een extra stimulans is voor de woordenschat van jonge kinderen, wordt in het onderwijs nog vaak de voorkeur gegeven aan boeken boven computers. Men typeert de computer als een 'gemakkelijk' medium dat kinderen afhoudt van actief leren. Boeken daarentegen zouden - indien goed (interactief?) geïntroduceerd - kinderen juist activeren. Ook zou de aandacht voor de bewegende beelden ten koste gaan van aandacht voor taal - een ongewenste uitkomst vooral als het om risicoleerlingen gaat met een (te) kleine woordenschat. Deze gratuite maar hardnekkige vooroordelen weerhouden leerkrachten en leidsters ervan om levende boeken in de klas te gaan gebruiken, zelfs nu er steeds meer computers in de onderbouw beschikbaar komen.

Een goede mix van media is cruciaal. Wellicht kunnen kinderen in de klas of thuis, alleen of samen met andere kinderen of een volwassene, kijken naar verhaaltjes op cd-rom of via internet, nadat die thuis of in de klas een of meerdere keren zijn voorgelezen. Deze mix kan bevorderen dat beide aspecten

van voorlezen voldoende uit de verf komen: zowel interesse in een verhaal oproepen als hulp bieden om moeilijke woorden en zinsfrasen te gaan begrijpen. Zo ontstaan niet alleen nieuwe kansen voor kinderen om ervaring met verhalen op te doen en hun woordenschat uit te breiden, maar ook om verhalen vaker te herhalen en ouders bij dit onderdeel van het onderwijs aan de allerjongsten te betrekken.

**Adriana G. Bus is hoogleraar Orthopedagogiek, Maria T. De Jong universitair docent Orthopedagogiek, beiden aan de Universiteit Leiden.**

## Literatuur

- Broekhof, K. (2006), Een boekintrodactie zonder boek: bibliothecarissen aan de slag met de Taallijn. In: *Leeskraam*, 3.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn (1997), Affective dimension of mother-infant picturebook reading. In: *Journal of School Psychology*, 35.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn, A.D. Pellegrini (1995), Storybook reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. In: *Review of Educational Research*, 65.
- DeLoache, J.S., O.A.P. DeMendoza, (1987), Joint picturebook interactions of mothers and one-year-old children. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2006), Interactief voorlezen. In: *De wereld van het jonge kind* 33; juni.
- Hart, B., T.R. Risley, (2003), The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3. In: *American Educator*, spring 2003.
- Robinson, M., M. Mackey, (2003), Film and television. In: N. Hall, J. Larson, J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*. Sage, London.
- Stolwijk, D., S. Peters (2006). Taallijn VVE. Investeren in woordenschat. In: *De wereld van het jonge kind*, 34; oktober.
- Kleeck, A. van (2003), Research on book sharing: another critical look. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (eds.), *On reading books to children*. Parents and teachers. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.