

## De weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken

**Adriana G. Bus**

**Universiteit Leiden**

Prentenboeken stimuleren de leesontwikkeling. Dat bleek duidelijk uit een meta-analyse die we tien jaar terug uitvoerden en waarbij we onderzoek naar 3.410 kinderen onder de loep namen (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Kinderen die vanaf heel jonge leeftijd geregeld zijn voorgelezen, leren op school sneller en met veel minder moeite lezen. Voorleesroutines zijn belangrijk omdat kinderen veel oefening nodig hebben om vertrouwd te raken met het speciale taalgebruik in boeken: de zinswendingen, het woordgebruik en de opbouw van verhalen. Ooit deed Annie M. G. Schmidt de gevleugelde uitspraak: de weg naar het Stedelijk Museum begint bij de prentenboeken. Vrij naar Schmidt zou ik in de context van dit symposium willen stellen: de weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken. Nog belangrijker zijn prentenboeken voor kinderen met aanleg voor dyslexie. Voor kinderen met aanleg voor ernstige leesproblemen zijn vroege ervaringen met verhalende teksten essentieel. Voorlezen werpt als het ware een buffer op tegen leesproblemen. Wie in de beginfase moeite heeft met woordherkenning – het belangrijkste probleem van dyslectische kinderen - maar wel enigszins kan raden wat er staat leert sneller lezen en kan uiteindelijk ondanks problemen met woordherkenning uitgroeien tot een redelijk goede lezer die literatuur apprecieert. Een literaire en educatieve canon voor peuters en kleuters is daarom misschien nog wel belangrijker dan één voor oudere kinderen. Kennis die basaal is voor leren lezen, ontstaat via *Max en de Maximonsters*, *Rokko krokodil*, *De Gruffalo*, *Kikker en pad*, *Woeste Willem* en nog vele andere exotische beesten en boeken.

### *Informatietechnologie verdringt het prentenboek*

In het onderzoek naar ontluikende geletterdheid ging tot nu toe praktisch alle aandacht uit naar effecten van ervaringen met voorlezen maar wellicht zijn er ook alternatieve wegen waarlangs kinderen vertrouwd raken met verhalen en de speciale taal van verhalen. Steeds meer komen verhalen via andere media dan het klassieke boek beschikbaar. Naast boeken zijn er verhalen op tv, video, dvd, in de vorm van videogames en elektronisch speelgoed. Het is niet overdreven te spreken van een explosie in beschikbaarheid en betaalbaarheid van elektronische informatietechnologie en te veronderstellen dat het aandeel van dergelijke technologie de komende decennia alleen nog maar groeit, misschien zelfs in een nog hoger tempo. In het verlengde daarvan mogen we verwachten dat (papieren) prentenboeken steeds meer plaats inruimen voor multimedia verhalen met naast tekst en illustraties: video, animaties, filmbeelden en geluidseffecten. De eerste voortekenen zijn er al. Er zijn onmiskenbaar verschuivingen in tijdsbesteding van de allerjongsten. Kijkroutines verdringen voorleesroutines.

Volgens een Amerikaanse survey onder meer dan 1000 ouders (Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003) brengen kinderen tussen 0 en 6 meer tijd door voor het scherm (ze kijken 1-2 uur per dag) dan lezend (gemiddeld lezen ze ruim een half uur per dag). Uit het SCP rapport *Kinderen in Nederland* doemt een vergelijkbaar beeld op voor Nederlandse kinderen tussen 3 en 6 (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp, & Reijneveld, 2005). In lager opgeleide gezinnen neemt tv en video een nog prominentere plaats in: de 3.5 uur tv of video op doordeweekse dagen loopt op tot 6 uur in het weekend. Daartegenover staat minder dan 15 minuten voorlezen. Computerervaring start steeds vroeger: ouders rapporteren dat kinderen van twee op schoot voor het computerscherm zitten terwijl de ouder de muis hanteert (Calvert, Rideout, Woolard, Barra, & Strouse, 2005); het merendeel (60%) van de vier tot zesjarigen speelt al zonder ouders spelletjes op de computer (Rideout et al., 2003). Ouders en

leerkrachten typeren tv als een “gemakkelijk” medium dat minder mentale inspanning vraagt dan voorlezen (Salomon, 1986) en alleen daarom al verwachten ze meer van voorlezen dan van tv of video. Voor computers ligt het anders: maar weinig situaties lokken meer concentratie en aandacht van jonge kinderen uit dan een computergame. Wat betreft computers zijn de verwachtingen daarom hoog gespannen ook bij experts (Calvert et al., 2005). “Als je al die energie eens kon mobiliseren voor leren lezen!” stelt Seymour Papert (1996), een tycoon op het gebied van computer-educatie die het beroemde programma *Logo* ontwikkelde.

#### *Stimuleren Teletubbies (ontluikende) geletterdheid?*

De invloed van nieuwe media op het begrip voor verhalende teksten bij jonge kinderen is onderwerp van een reeks Leidse experimenten. In de resterende tijd wil ik u daarover iets meer vertellen. We zijn onder meer geïnteresseerd in de effecten van de extra informatiebronnen in nieuwe media. Multimedia prentenboeken op tv of dvd bevatten naast statische illustraties ook video, animaties, filmbeelden en geluidseffecten. Deze extra informatiebronnen kunnen bijdragen aan tekstbegrip maar zijn mogelijk ook afleiders. Een veel gehoorde klacht is immers dat kinderen alleen maar kijken en niet luisteren. Voor deze theorie, de *visuele superioriteitshypothese*, vonden we weinig empirische steun in een gerandomiseerd experiment op scholen in de Haagse schilderswijk (Verhallen, Bus, & De Jong, 2004). Vier keer luisterden de kinderen naar het verhaal *Heksenpul*. Alle kleuters zaten voor een computerscherm. Een deel kreeg statische illustraties te zien tijdens het luisteren, een ander deel een geanimeerde versie. Met simpele filmische middelen zijn de illustraties dynamisch gemaakt. Als de kat snorrend uit de boom komt zien we dat echt gebeuren. Er is toepasselijke muziek en we horen de kat snorren. In de multimedia conditie nam verhaalbegrip het meest toe en in het verlengde daarvan hun taalvaardigheid. Door een half

uur kijken leerden ze zes nieuwe woorden, ruim de helft van het aantal woorden dat deze kinderen er gemiddeld per week bijleren. De studie is uitgevoerd onder kleuters die Nederlands als tweede taal leren. Misschien is vooral voor deze risicogroepen een grotere intensiteit van de interventie – meer dan één modaliteit – belangrijk. Door gebrekkige voorkennis valt in gewone prentenboeken te veel betekenis weg en lukt gokken naar wat wegvalt niet meer. Met de extra informatiebronnen lukt dat wel. Of multimedia verhalen ook voordeel hebben voor kinderen met Nederlands als eerste taal moet nog blijken.

Sommige televisieprogramma's verschillen niet echt van multimedia verhalen. Veel kinderen uit achterstandswijken kijken regelmatig en vaak zelfs overmatig televisie. Waarom is een groot deel van de televisiegeneratie dan toch zo slecht voorbereid op leren lezen en blijft hun taalbegrip zo achter? De Amerikaanse onderzoekster Deborah Linebarger vond positieve effecten van educatieve tv shows rond prentenboeken. Als jonge Amerikaanse kinderen regelmatig kijken naar dergelijke educatieve programma's – en in de VS zijn er heel wat: *Between the Lions*, *Blue's Clues*, *Arthur* of *Dragon Tales* - veroorzaakt dat meetbare effecten op woordenschat en expressieve taal bij kinderen van 30 maanden oud. Ook in de *Teletubbies* – een tv show voor de allerjongsten - staat een verhaal centraal maar de formule van dit programma lijkt minder goed te werken. Kinderen die dat type programma's frequent bekijken, hebben een relatief kleine woordenschat vermoedelijk als gevolg van het armzalige taalgebruik (Linebarger & Walker, 2005). *Teletubbies* gebruiken een soort babytaaltje. Voorts valt op dat in tegenstelling tot programma's als *Arthur* visuele beelden overheersen, verhalende taal naar de achtergrond gedrongen is en de beelden geen ondersteuning vormen van de taal. Opvallend is ook dat kinderen die vaak kijken meer dan kinderen die zelden kijken, zich net als de *Teletubbies* gaan gedragen, en met kreetjes communiceren (O-OOH). In andere woorden, als tv negatief uitwerkt, heeft dat te maken met de programma-inhoud (Anderson & Pempek, 2005). Het medium tv op zichzelf verdient geen negatief predikaat.

Integendeel, het onderzoek van Deborah Linebarger suggereert juist dat we bepaalde kijkroutines zouden moeten aanmoedigen al zitten er nog wel enige haken en ogen aan haar bevindingen. Ze kan niet uitsluiten dat juist kinderen die veel zijn voorgelezen, een voorkeur hebben voor tv shows rond prentenboeken. We kunnen dus niet met zekerheid stellen dat hun hogere scores op tekstbegrip inderdaad het resultaat zijn van tv kijken, en niet de oorzaak ervan. Ook ben ik er niet zeker van dat de positieve effecten van de Amerikaanse series eveneens gelden voor gelijksoortige Nederlandse tv-series zoals *Mijn Mooiste Prentenboek*. Deze tv-show rond prentenboeken bestaat uit tien afleveringen terwijl de Amerikaanse series dagelijks het hele jaar rond uitgezonden worden. Analoog aan voorlezen verwacht ik meer van ingesloten kijkroutines dan van incidentele kijkervaringen. Herhaling baart tekstbegrip. Ook is nog niet precies duidelijk wat de werkzame bestanddelen zijn van de effectieve programma's. Zo is opvallend dat Uchikoshi (2005) meer verhaalbegrip vaststelt bij kinderen die actief aan een tv show participeren. Ze vond de beste resultaten als verhaalfiguren de kijkertjes tijdens het programma uitdagen objecten te benoemen of mee te denken over problemen zoals in sommige programma's gebeurt, in feite zoals een goede voorlees-ouder de kinderen door vragen aanspoort de tekst actief te lijf te gaan.

#### *De overeenkomst tussen computerprogramma's en keukenmachines*

Uit het voorleesonderzoek weten we hoe belangrijk het is kinderen actief te laten meedoen. In een reeks experimenten bleek dat de bereidheid naar verhalen te luisteren niet afhangt van kindkenmerken maar van de kwaliteit van interactie met de volwassene. De ene ouder is sensitiever dan de andere en voelt beter aan wat een kind leuk vindt en waar uitleg nodig is en verhaalelementen moeten worden toegevoegd om de aandacht vast te houden. Sensitieve volwassenen slagen er daarom beter in kinderen actief te betrekken bij het verhaal en zo de weg te bereiden voor tekstbegrip. Een jaar of vijf terug zijn we gaan experimenteren

met zogenaamde digitale boeken op de computer. Net als gewoon voorlezen lijken deze computerprogramma's erin te slagen reacties op verhaal of illustraties uit te lokken en betrekken ze kinderen actiever bij het verhaal dan menig tv programma ooit gedaan krijgt. Onze verwachtingen waren dan ook hoog gespannen. Interactieve boeken op de computer zouden zelfs vergelijkbaar kunnen zijn met voorlezen. Een uitgebreide speurtocht in catalogi, boekwinkels, computerstores, speelgoedwinkels, drogisten, supermarkten en bibliotheken leverde een vijftigtal elektronische boeken op (De Jong & Bus, 2003). De schermen van deze computerprogramma's lijken veel op bladzijden uit een prentenboek. Behalve gedrukte tekst is er ook de gesproken tekst die met een enkele muisklik opstart. Als het kind een tekst niet goed begrepen heeft kan het die nogmaals oproepen. Net als bij voorlezen kan het kind de illustratie uitgebreid bekijken maar het is ook mogelijk er snel aan voorbij te gaan om de volgende bladzijde te lezen. Het kind kan op elk scherm naar behoefte hulp invoeren bijvoorbeeld door filmpjes in de statische illustraties te activeren of animaties op te starten. Kinderen kunnen teruggaan naar een eerdere bladzijde en die nogmaals lezen.

Toch waren de eerste uitkomsten teleurstellend. Dit was niet het gevolg van tekorten in fijne motoriek. Vanaf een jaar of drie levert het hanteren van de muis (het toetsenbord wordt niet gebruikt) zelden een probleem op. Evenmin leek onbekendheid met het medium kinderen in verlegenheid te brengen. Toch leerden kinderen weinig van het elektronische boek waarmee we ze lieten spelen (De Jong & Bus, 2002). Het boek riep geen leeshouding op. Achter de computer namen de kleuters direct een spelletjeshouding aan en hopten kriskras door het boek op zoek naar leuke animaties. Na zes keer een kwartier met het programma te hebben gespeeld had maar één van de 16 kinderen in onze computergroep het complete verhaal gehoord en dan nog niet in juiste volgorde. Kinderen speelden met het programma zonder dat het verhaal uit de verf kwam. De leereffecten waren navenant. Als we het verhaal gewoon voorlezen wisten de kinderen er meer over te vertellen en hadden ze veel meer

woorden en zinnen onthouden. Als het digitale boek minder keuzes bood hoorden ze weliswaar meer van het verhaal maar ook dan grepen ze iedere kans om lukraak te zappen, vooral als het verhaal even minder boeide (De Jong & Bus, 2004).

Veel computerprogramma's voor jonge kinderen zijn als keukenmachines, concludeerde mijn Amerikaanse collega Linda Labbo. Je kunt er allerlei instrumenten aankoppelen. De uitkomst is dan ook variabel: plakjes, blokjes of puree. Met interactieve boeken is het net zo. De keuzes zijn te vrijblijvend. Doelgerichte leesactiviteiten worden niet uitgelokt. Integendeel. Willekeurige klikken worden beloond met leuke animaties en geluiden. Doordat kinderen die telkens opnieuw willen zien of horen, komen ze nooit toe aan het verhaal. In andere woorden, interactieve computerprogramma's hebben misschien wel mogelijkheden om kinderen te activeren en zo tekstbegrip te ondersteunen maar op basis van de huidige generatie computerprogramma's valt dat niet te bewijzen omdat de keuzevrijheid te groot is.

#### *Van Heksenpul naar Harry Potter*

Computergames voor pubers laten onverwacht zien dat het ook anders kan. Sommige spelletjes blijken heel geschikt te zijn om doelgerichte reacties uit te lokken en leren te bevorderen. In *World of Warcraft*, een on-linegame, spreek je met een vriend af in een virtueel dorp en ga je samen op ontdekkingsstocht in een onbekende wereld. Als je vriend wat meer gevorderd is in het spel, en een niveau hoger zit, kan die je bijvoorbeeld leren hoe je in een vogel of beer kunt transformeren, blijkbaar een vurige wens van menige Warcrafter. Wat je eenmaal hebt geleerd beheers je nog steeds, ook als je na een korte nacht opnieuw inlogt. De spelers komen telkens nieuwe uitdagingen tegen, als waren het de moderne Ridders van de Ronde Tafel. Nieuwe uitdagingen zijn de beloning voor eerdere prestaties ("ik zit al op level

10,” hoor je ze zeggen) en prikkelen tot hernieuwde inspanningen. Dit lijkt een effectief leerprincipe te zijn, volgens Seymour Papert in de traditie van Piaget en andere leertheorieën.

Momenteel wordt geëxperimenteerd met vergelijkbare principes in programma's voor veel jongere kinderen. *Bereslim* bestaat uit een serie educatieve games rond vorm en kleur. Langs inductieve weg is gezocht naar geschikte vormen van hulp en feedback. Een virtueel speelmaatje geeft opdrachten: hij stapt naar voren, kijkt het kind vanaf het scherm aan en vraagt: “weet jij waar Sanne verstopt zit?” Als het niet lukt Sanne te vinden door op het juiste voorwerp te klikken schiet de knuffelbeer van het speelmaatje te hulp. De beer herhaalt de vraag of doet een suggestie als het dan nog niet lukt Sanne te vinden. Het programma ontmoedigt willekeurig klikken (“misschien heb je net niet zo goed geluisterd”) of passief gedrag (“probeer het maar”) en stemt de moeilijkheid van de opdrachten af op eerdere reacties. Samen met gamemakers en animatiespecialisten bouwen we momenteel prentenboeken om tot activerende computerprogramma's met vragen, hulp en feedback afgestemd op eerdere reacties van kinderen. Zo kunnen we misschien *World of Warcraft* nog productief maken voor ontluikende geletterdheid.

Ik stel voor in de Canon voor peuters en kleuters ook digitale verhalen op te nemen met verhalen parallel aan de Canon voor oudere kinderen. De scheiding tussen digitale en analoge teksten is vloeiend: van *Arthur het aardvarken* naar *Koning Arthur* en de ridders van de ronde tafel, van de duistere wereld van *Warcraft* naar *Ilios* van Imme Drost, van *Blue's Clues* naar *Pluk van de Petteflet*, van *Heksenspul* naar *Harry Potter* en van *Bereslim* naar *het Bittere Begin*, *het Doodenge Dorp*, *de Helse Houtzagerij* en andere (ellendige) verhalen van Lemony Snicket. Natuurlijk (al met al) blijft het ideaal de stille lezer van Herman de Conicnk (verwoord in zijn gedicht: Om echt te lezen...) die hooguit een bedlampje nodig heeft om een verhaal tot leven te wekken.

## *Referenties*

- Anderson, D.R., & Pempek, T.A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Calvert, S.L., Rideout, V.J., Woolard, J.L., Barra, R.F., & Strouse, G.A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. *American Behavioral Scientist*, 46, 590-670.
- De Coninck, H. (1997). *Herman de Coninck De Gedichten*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 145-155.
- De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147-164.
- De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.
- Linebarger, D.L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 46, 1-22.
- Mijn mooiste prentenboek*. Nederlandse Educatieve tv. KRO-Z@ppelin.
- Papert, S. (1996). *The Connected Family : Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press.
- Rideout, V.J., Vandewater, E.A., & Wartella, E.A. (2003). *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.

- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergartners: Can Arthur help? *Developmental Psychology*, 41, 464-478.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2003). *Elektronische Boeken in de Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: SCP -publication 2005/4