

COOSJE VAN DER POL

PRENTENBOEKEN LEZEN *ALS LITERATUUR*

EEN STRUCTURALISTISCHE BENADERING VAN HET CONCEPT
'LITERAIRE COMPETENTIE' VOOR KLEUTERS



STICHTING LEZEN REEKS 16

PRENTENBOEKEN LEZEN *ALS LITERATUUR*
EEN STRUCTURALISTISCHE BENADERING VAN
HET CONCEPT 'LITERAIRE COMPETENTIE'
VOOR KLEUTERS

Dit onderzoek maakt deel uit van het door NWO-PROO (Programmaraad Onderwijsonderzoek) gesubsidieerde project:
'Ondersteuning van ontwikkeling bij kleuters door prentenboeken'
dossiernummer 411-04-070, deelproject 411-04-073
oktober 2005 tot en met oktober 2009

Stichting Lezen Reeks

- 1] Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2] Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5] Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6] Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs
– HELMA VANLIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7] Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8] De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject – MIA STOKMANS
- 9] Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren – CEDRIC STALPERS
- 10] Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – MARIANNE HERMANS
- 11] Lezen in het vmbo – REDACTIE DICK SCHRAM
- 12] Het oog van de meester – THEO WITTE
- 13] Zwakke lezers, sterke teksten? – JENTINE LAND
- 14] De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen
– DAISY SMEETS EN ADRIANA BUS
- 15] Reading and watching. What does the written word have that images don't?
– EDITED BY DICK SCHRAM

ISBN: 978-90-5972-423-5

Basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Omslagillustratie en vormgeving binnenwerk: Djo Hasan

Prentenboek op omslag: *Watje Wimpie* (2007) J. Willis & T. Ross (Uitgeverij De Vries-Brouwers)

© Stichting Lezen 2010 / Coosje van der Pol

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

PRENTENBOEKEN LEZEN *ALS LITERATUUR*

EEN STRUCTURALISTISCHE BENADERING VAN
HET CONCEPT 'LITERAIRE COMPETENTIE'
VOOR KLEUTERS

Coosje van der Pol

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 16

INHOUD

Voorwoord	1
Introductie	3
Hoofdstuk 1 Literaire competentie: Structuur en betekenis	7
Introductie	7
Linguïstische competentie en literaire competentie Het systeem achter de verschijnselen	7
Ontwikkeling van een model De regels van het spel	10
Normatief en positivistisch Bedenkingen bij een structuralistische poëtica en literaire competentie	14
Kleuters en literaire competentie Mogelijkheden en beperkingen	16
Hoe werken prentenboeken? Een samenspel van tekst en beeld	23
Discussie, voorlopige visie en vooruitblik Prentenboeken, kleuters en literaire competentie	26
Hoofdstuk 2 Literaire competentie: Onderwijsbeleid en cultuurbeleid	29
Introductie	29
Literaire competentie in het voortgezet onderwijs Behoeftte aan een referentiekader	30
Literaire competentie in het basisonderwijs Geen 'literatuur' in de onderwijsdoelstellingen	33
Overheidsbeleid ten aanzien van literaire competentie Onderwijsbeleid en cultuurbeleid	36
Leesplezier Een 'romantisch' leesbevorderingsbeleid?	40
Discussie en conclusies Literaire competentie en leesplezier: 'wormcruyt met suiker'?	41
Hoofdstuk 3 Conceptualisering literaire competentie bij kleuters en de rol van prentenboeken	45
Introductie	45
Delphi-procedure 'Expert opinions' en intersubjectiviteit	45
Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters	51
Toepassing Wat maakt een prentenboek geschikt voor de ontwikkeling van literaire competentie?	54
Van model naar praktijk Suggesties voor het voorlezen van prentenboeken <i>als literatuur</i>	61
Discussie en conclusies	63
Hoofdstuk 4 Theoretische achtergronden thema's: Personages, spanning en ironische humor	67
Introductie	67
Personages	68

Spanning	71
Ironische humor	74
Hoofdstuk 5 Onderwijsontwikkelingsonderzoek: Kleinschalig onderzoek naar het lezen van prentenboeken als literatuur	87
Introductie	87
Onderwijsontwikkelingsonderzoek in theorie	87
Onderwijsontwikkelingsonderzoek in uitvoering	90
Personages	93
Spanning	101
Ironische humor	106
Verhalen evalueren	113
Discussie en conclusies	118
Hoofdstuk 6 Meetinstrumenten: De <i>Watje Wimpie</i>-taak en VLES-K	129
Introductie	129
'Narrative Comprehension Task' Uitgangspunt voor literaire competentie-taak	130
Keuze van het prentenboek voor de taakafname <i>Watje Wimpie</i>	134
Ontwikkeling taak voor literaire competentie De <i>Watje Wimpie</i> -taak	138
VLES-K Voorleeservaringschaal kleuters Hoeveel ervaring met verhalen hebben kleuters?	142
Testen van de instrumenten via proefafnamen	143
Betrouwbaarheid en validiteit van de <i>Watje Wimpie</i> -taak	144
Hoofdstuk 7 Experimenteel onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken als literatuur	147
Introductie	147
Vraagstelling en hypothesen	148
Opzet van het experiment	150
Uitvoering van het experiment	155
Scoren van de taken en data-invoer	159
Demografische gegevens en controle van randomisatieprocedure	160
Betrouwbaarheidsanalyses Interne consistentie en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid	162
Dataverkenning	164
Beantwoorden van de deelvragen met behulp van descriptieve statistiek	168
Methode	168
Resultaten	168
Discussie en conclusies descriptieve statistiek	176
Beantwoorden van de hoofdvraag met behulp van inferentiële statistiek	186
Methode	186
Resultaten	191
Conclusie en discussie inferentiële statistiek	196
Hoofdstuk 8 Samenvatting en discussie	203
Samenvatting	203
Evaluatie door leerkrachten van deelname aan het experiment	205
Het literaire lezen in de kleuterklas Waarom is het moeilijk om binnen het verhaal te blijven?	209
Richtingen voor verder onderzoek	214

Summary	219
Bibliografie	223
Bijlagen	237
Bijlage 1 Vragen ronde 1 Delphi-procedure	237
Bijlage 2 Overzicht prentenboekencorpus en thema's	238
Bijlage 3 24 leesaanwijzingen	239
Bijlage 4 Vragenlijst en beoordelingscriteria <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie	263
Bijlage 5 Overzicht deelnemende scholen experiment	269
Bijlage 6 Voorbeelden van antwoorden op de <i>Watje Wimpie</i> -taak	270
Bijlage 7 Statistische excursie	277

VOORWOORD

‘Kinderen kunnen het,’ zo luidde een paar jaar geleden het motto van een internationale bijeenkomst voor pedagogen. Nu levert Coosje van der Pol met dit voor de praktijk van leesbevordering belangrijke proefschrift nieuw bewijs voor deze stelling. Kleuters kunnen prentenboeken lezen *als literatuur*. Het gaat niet vanzelf, ze moeten ertoe uitgenodigd en aangemoedigd worden, leidsters en leerkrachten moeten ze bij de les houden – maar het kan.

Stichting Lezen heeft als taak de kennis van het lezen en leesgedrag te vergroten – vooral wanneer daardoor tegelijkertijd een brug naar de praktijk kan worden geslagen. Dit onderzoek slaagt daarin volledig. Dat gebeurt allereerst door helder onderscheid te maken tussen leesbevordering en literatuureducatie enerzijds en taal- en leesonderwijs anderzijds. Voor Stichting Lezen is het van belang een duurzame relatie te leggen tussen onderwijs en culturele instellingen, waardoor een optimale wisselwerking tussen leesbevordering en leesonderwijs kan worden bewerkstelligd en onnodige tegenstellingen worden vermeden. Voor Stichting Lezen staat binnen de vele betekenissen die het containerbegrip leesbevordering omvat het bevorderen van leesplezier, het vergroten van de leesbereidheid en het vergroten van de literaire competentie voorop.

De doorgaande leeslijn is het uitgangspunt van alle activiteiten van Stichting Lezen. Voor elke leeftijdsgroep en voor elk niveau een passend aanbod. Letterlijk vanaf het jongste begin dienen kinderen in contact te komen met boeken, met literatuur. Tot dusver werd het begrip literaire competentie vooral in verband gebracht met het voortgezet onderwijs. Daar leren kinderen teksten begrijpen, plaatsen, analyseren en ervaren.

In 2010 organiseerde Stichting Lezen een symposium over literaire competentie in het basisonderwijs, met als vertrekpunt een verkenning van de binnen- en buitenlandse wetenschappelijke literatuur rond dit thema. Deze studie sluit aan bij de bevindingen van het symposium: kinderen kunnen al op jonge leeftijd beginnen met het ontwikkelen van literaire competentie. De nauwkeurig beschreven experimenten, inclusief de reactie van leerkrachten in deze studie, tonen dat niet alleen in wetenschappelijke zin overtuigend aan. Wie het leest, ziet het gebeuren.

Stichting Lezen krijgt wel eens het commentaar te veel aandacht te besteden aan leesplezier. Sterker nog, volgens sommigen is leesbevordering een zaak van softe romantici. Wiskundeplezier bestaat toch ook niet, heet het dan. Dit proefschrift laat zien dat een plezierig voorleesuurkje meer kan zijn dan een plezierige tijdspassing of om bepaalde onderwerpen te bespreken. Prentenboeken kunnen een belangrijke eerste stap in de ontwikkeling van literaire competentie vormen – én plezier bezorgen. Met andere woorden: leesplezier is een serieuze zaak, maar zeker geen doel op zich zelf.

Aan Stichting Lezen de uitdaging de nieuw verworven inzichten uit dit proefschrift verder uit te werken en een plaats te geven in de praktijk. Als kinderen het kunnen, moet dat Stichting Lezen zeker lukken.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen

INTRODUCTIE

Twee belangrijke kenmerken waarmee de mens zich onderscheidt van andere wezens zijn ons vermogen de wereld te zien in symbolische termen en de behoefte de tekens die ons omgeven te begrijpen binnen betekenisvolle patronen of structuren. Kort gezegd: mensen zijn symbolisten en structuralisten (Stott 1987). Symbolen zoals letters of daaruit gevormde woorden en zinnen kennen geen natuurlijke betekenissen maar krijgen betekenis via afspraken die mensen daarover maken. Onze omgang met tekens is dus volledig conventioneel bepaald. Conventies of afspraken rondom het gebruik van tekens moeten worden geïnternaliseerd wil men succesvol kunnen participeren in een cultuur. Door de alomtegenwoordigheid van tekens speelt het - doorgaans onbewust - identificeren en duiden van symbolen een grote rol in ons dagelijks leven. De *homo significans* vraagt zich voortdurend af welke betekenisvolle relaties er tussen die tekens bestaan en wat de waargenomen symbolen betekenen. Deze activiteit lijkt misschien vanzelfsprekend maar symbolisch denken en het kunnen redeneren in termen van structuren is iets dat ieder mens ooit heeft moeten leren.

Wat hier is opgemerkt over tekens en structuren in het algemeen, geldt ook voor het voorlezen van prentenboeken aan kleuters. Kinderen hebben kennis nodig van hoe tekst en beeld samen een verhaal vertellen, of te wel van de mogelijke structuren van verhalen en van vertelconventies. Interessante studies - met veelzeggende titels - in dit verband zijn: *How picturebooks work* (Nikolajeva & Scott 2001) en (niet specifiek voor kinderliteratuur) *Literair mechaniek* (Van Boven & Dorleijn 1999). Deze twee publicaties bieden inzicht in hoe prentenboeken en - in ruimere zin - literaire teksten 'werken'. Zij bespreken de samenstellende elementen van verhalen aan de hand van verhaalcategorieën als personages, tijd en plaats, en hoe die samen een betekenisvol en in esthetisch opzicht aantrekkelijk geheel kunnen vormen. Deze werken, evenals vergelijkbare publicaties, besteden echter nauwelijks aandacht aan het literaire communicatieproces, aan de manieren waarop reële lezers kunnen ontdekken hoe deze teksten werken. Voor de kleuterleeftijd geldt zonder meer dat er nauwelijks empirisch onderzoek wordt gedaan naar literaire leesprocessen vanuit een structuralistisch perspectief.

STRUCTURALISTISCHE BENADERING

In dit boek wordt het concept 'literaire competentie' structuralistisch benaderd. Aan een structuralistische literaturopvatting kleeft echter een risico dat een verhaal wordt gereduceerd tot een structuur, net zo als een röntgenfoto een persoon terugbrengt tot een geraamte. Zeker voor jonge kinderen zou dit een 'klinische' of kille benadering van

verhalen kunnen opleveren. Maar al vertelt een röntgenfoto niets over het karakter of de stijl van het afgebeelde individu, noch over zijn of haar relatie tot de wereld, deze aspecten blijven natuurlijk wel deel uitmaken van die persoon. Over een structuralistische literaturopvatting kan hetzelfde worden opgemerkt. Bij deze opvatting gaat de aandacht vooral uit naar de verhaalstructuur, maar dat betekent niet dat andere aspecten van het verhaal bij het literaire communicatieproces buiten beschouwing blijven.

Een röntgenfoto is inzichtgevend. Door naar de foto te kijken wordt duidelijk hoe iemand of iets in elkaar zit en hoe alle 'onderdelen' samen een geheel vormen. Aan iemand die deze beelden kan 'lezen', biedt een röntgenfoto informatie over het systeem van het menselijk lichaam. Dat kan het systeem zijn van één specifieke persoon, of wanneer veel foto's worden bekeken, van het menselijk lichaam in meer algemene zin. Kleuters bevinden zich in een ontwikkelingsstadium waarin ze steeds meer geïnteresseerd raken in hoe dingen werken. Een structuralistische leeswijze gaat op zoek naar het systeem achter de verschijnselen en kán voor kleuters dus een interessante benadering van verhalen vormen. Het komt er op aan voor hen interessante structurelementen aan de orde te stellen op een manier die impliciet didactisch, spannend, uitdagend en zeker niet 'kil' is.

LEESPLEZIER

Tijdens mijn promotieonderzoek - dat aan de basis ligt van dit boek - stelden verschillende mensen mij de vraag: "Waarom literaire competentie bij kleuters? Laat die kinderen toch gewoon plezier beleven aan verhalen!" Uit deze opmerking spreekt het idee dat literair competent worden of zijn en plezier hebben in het lezen van verhalen niet goed samengaan. Deze assumptie, naast andere factoren die in dit boek aan bod komen, maakt dat er geen of nauwelijks onderzoek wordt gedaan naar de mogelijkheden van literaire competentie bij kleuters. Het is daarom interessant om na te gaan of een structuralistische benadering van literaire competentie en leesplezier voor kleuters wél een gelukkige en leerzame combinatie kunnen vormen. In het onderzoek waarvan dit boek verslag doet, is geprobeerd een structuralistisch gedefinieerd concept van literaire competentie te operationaliseren op een manier die kleuters aanspreekt. Hierbij wordt het perspectief van het kleuteronderwijs opgezocht en stilgestaan bij de daarbinnen gangbare opvattingen over het lezen van verhalen en over 'leesplezier'.

Kleuters kunnen veel plezier beleven aan verhalen, onder meer door met de personages mee te leven en helemaal in de verhaalwereld op te gaan. Ook vinden kinderen het vaak leuk via verhalen kennis te vergaren, zoals weten waarom er water ligt rondom een kasteel en waarom een ridder een harnas draagt ("Omdat hij anders geen ridder is", zei een kleuter die deelnam aan dit onderzoek). Daarnaast vertellen de meeste kleuters tijdens of na afloop van het voorlezen graag over wat ze zelf hebben meegemaakt. In het kleuteronderwijs zijn deze leeswijzen en de daarmee gepaard gaande vormen van leesplezier heel gebruikelijk. Sommige leerkrachten reageerden dan ook verbaasd toen hen werd gevraagd of ze wilden meewerken aan een onderzoek naar een structuralistische leeswijze voor kleuters. De verbazing betrof niet alleen de doelgroep, kleuters, maar ook

de boeken. "Prentenboeken zijn toch eenvoudig, en literatuur is juist ingewikkeld" was een regelmatig gehoorde redenering. Door hun verschijning, veel beeld en weinig tekst, lijken sommige prentenboeken misschien eenvoudig, maar ze zijn dat meestal niet. Vaak is er in prentenboeken sprake van een cognitief uitdagend samenspel tussen tekst en beeld, dat vraagt om bekendheid met een groot aantal conventies. Kortom: het lezen van prentenboeken iets dat jonge kinderen moeten leren.¹

HET BELANG VAN (ONDERZOEK NAAR) LITERAIRE COMPETENTIE

De meeste kleuters zullen een verhaal herkennen als een verhaal en kunnen meestal zelf ook al een verhaaltje (na)vertellen. Men mag dus veronderstellen dat zij al enige kennis hebben van hoe verhalen werken of zijn opgebouwd. Maar wat is het precies dat kinderen (her)kennen als kenmerken van de verhaalopbouw? Onderzoek bij kleuters naar kennis van verhaalstructuren en vertelconventies is van belang voor het kunnen beantwoorden van vragen als: wat gaat er mis wanneer kinderen een verhaal niet kunnen volgen? En waarom kan een verhaalopbouw (te) moeilijk of eenvoudig zijn voor kleuters? Het is duidelijk dat naarmate ze ouder worden, kinderen steeds complexere verhalen kunnen volgen. Maar wat is het precies dat ze daarbij leren? En waarom ervaren kleuters bepaalde verhaalkenmerken (niet) als spannend of grappig? Een structuralistische benadering van het voorlezen van prentenboeken aan kleuters kan deze en andere vragen helpen te beantwoorden en biedt inzicht in hoe het literaire ontwikkelingsproces zich bij jonge kinderen voltrekt. Daarnaast levert onderzoek naar deze manier van voorlezen praktische werkwijzen en didactische inzichten op.

Op school is er onvoldoende tijd om kinderen te laten kennismaken met alle verschijningsvormen van voor hen bestemde verhalen. Dat is echter geen probleem, net zoals niet alle mogelijke sommen hoeven worden uitgerekend, noch alle mogelijke zinnen moeten worden gelezen of geschreven om te leren rekenen, lezen en schrijven. Vergelijkbaar met de manier waarop kinderen regels voor rekenen en taal leren, is het belangrijk dat leerlingen kennis opdoen van het systeem en de regels en conventies van verhalen. Wanneer kinderen al op jonge leeftijd inzicht kunnen ontwikkelen in hoe verhalen werken, neemt hun literaire competentie toe en groeit het vertrouwen betekenis aan die verhalen te kunnen toekennen en er ook veel plezier aan te beleven.

¹ In dit boek wordt gesproken over het lezen van prentenboeken door kleuters ook al kunnen kinderen op deze leeftijd nog niet (echt) lezen. Met dit 'lezen' wordt echter steeds bedoeld dat kleuters door hun leerkrachten uit prentenboeken worden *voorgelezen*.

HOOFDSTUK 1

LITERAIRE COMPETENTIE: STRUCTUUR EN BETEKENIS

[...] knowledge of a language and a certain experience of the world do not suffice to make someone a perceptive and competent reader. That achievement requires acquaintance with a range of literature and in many cases some form of guidance. (Culler 2002:140-141)

INTRODUCTIE

In het kleuteronderwijs vormen prentenboeken een vaste waarde. Bij het voorlezen van prentenboeken aan kleuters wordt echter zelden stilgestaan bij de vraag hoe deze verhalen werken en of jonge kinderen oog hebben voor de literaire middelen, conventies en strategieën die betekenis mogelijk maken. Dit onderzoek gaat na of de voorleespraktijk van het kleuteronderwijs, op een wijze die voor kleuters impliciet didactisch is, verbonden kan worden met een structuralistische literatuuropvatting en in het bijzonder met het concept 'literaire competentie' (Culler 2002 (1975)). De vragen die in hoofdstuk 1 aan bod komen zijn daarom: Wat is literaire competentie? Zou literaire competentie een bruikbaar concept kunnen zijn voor het kleuteronderwijs? En welke rol kunnen prentenboeken hierbij spelen?

LINGUIÏSTISCHE COMPETENTIE EN LITERAIRE COMPETENTIE | Het systeem achter de verschijnselen

Bij het tot stand komen van het concept 'literaire competentie' heeft analogievorming een belangrijke rol gespeeld. Geschetst in hoofdlijnen is het ontwikkelingsproces als volgt verlopen: de taalkundige Chomsky introduceerde in 1965 het concept 'linguïstische competentie' (Chomsky 1965). Daarbij baseert hij zich op het werk van de Zwitserse taalkundige en grondlegger van het structuralisme, De Saussure (1857-1913). De Saussure beschouwt talen als tekensystemen² en onderscheidt aan het taalteken twee kanten: de uiterlijke vorm of het gerealiseerde teken (*signifiant*) en de betekenis of het mentale concept waaraan de *signifiant* refereert (*signifié*). De relatie tussen de twee kanten van het teken is arbitrair, en beide kanten van het teken zijn abstract. Bij het gerealiseerde teken is de klankvorm zoals die gehoord wordt van belang en niet zoals die wordt uitge-

² De bespreking van het tekensysteem van De Saussure is gebaseerd op Neijt et al. 1994.

sproken, want de uitspraak kan immers van spreker tot spreker verschillen terwijl het gehoorde constant blijft.³ Betekenis is op vergelijkbare wijze abstract: het taalteken staat niet voor een bepaald ding in het hier en nu maar voor een mentaal concept van een groep vergelijkbare dingen. Het taalteken is daarom eigenlijk een psychische eenheid. Het onderscheid tussen abstract en concreet brengt De Saussure aan via het begrippenpaar *langue* en *parole*. *Langue* is het systeem of de abstracte structuur van een taal en *parole* heeft betrekking op concrete uitingen (mondeling of schriftelijk) van dat systeem. De waarde van een taalteken ligt niet in het teken zelf maar wordt bepaald door de onderlinge relaties tussen tekens uit datzelfde systeem. De belangrijkste relatie binnen het structuralistische systeem is die van verschil (of te wel een binaire oppositie, bijvoorbeeld 'aan' en 'uit').

Naar analogie van het onderscheid tussen *langue* en *parole* ontwikkelde Chomsky het begrippenpaar *competence* en *performance*. *Competence* heeft betrekking op de impliciete kennis die men heeft van het systeem van de eigen taal en *performance* betreft de concrete uitingen van sprekers van die taal. Voor het produceren of begrijpen van een reeks tekens *als een zin* - en niet als een betekenisloze opeenvolging van klanken, heeft iemand impliciete kennis nodig van het systeem, ofwel de onderliggende structuur, van die taal. Het is dus de structuur die betekenissen mogelijk maakt. Het bestuderen van *performance* biedt informatie over de impliciete kennis die sprekers hebben van het onderliggende taalsysteem en vormt de basis voor het beschrijven van een grammatica. Een grammatica bevat een beperkt aantal regels (is eindig) maar reikt verder dan het corpus taaluitingen waarop zij gebaseerd is. Hierdoor kan een grammatica ook van toepassing zijn op zinnen die nog nooit zijn geproduceerd maar die kunnen worden voortgebracht door sprekers van die taal en die in de ogen van andere sprekers van die taal correct of acceptabel zijn. Met een eindig aantal regels en afspraken kan dus een oneindig aantal grammaticale zinnen worden geproduceerd, waardoor we kunnen zeggen dat een grammatica generatief is. Fouten in de *performance*, zoals het produceren van een ongrammaticale zin, zijn in dit verband bijzonder informatief. Een spreker die een (eigen) fout tegen de grammatica constateert en corrigeert, geeft blijk van *competence* en bevestigt tevens de werking van het systeem. Chomsky stelt dat een belangrijk deel van onze taalkundige competentie bestaat uit een aangeboren vermogen taal te kunnen gebruiken en voor het overige deel uit regels die zijn aangeleerd. Ook heel jonge kinderen kunnen zinnen begrijpen en voortbrengen die ze nog nooit eerder hebben gehoord of geproduceerd. In Chomsky's theorie is *competence* dus zowel de bron van het menselijk vermogen zinnen te kunnen produceren en begrijpen, als een beschrijving van de daarbij geldende afspraken en regels.⁴

³ Of 'huis' nu met een Noord- of met een Zuid-Nederlands accent wordt uitgesproken, men blijft 'huis' horen. De hoorder beschouwt de klankvarianten van 'huis' als weergaven van één woord (Neijt et al. 1994).

⁴ Chomsky's concept van linguïstische competentie is later (zwaar) bekritiseerd, onder meer omdat taalgebruik niet alleen wordt geregeld door linguïstische regels maar ook door communicatieve. Zie voor vervolg voetnoot volgende pagina

De Amerikaanse literatuurtheoreticus Jonathan Culler ontwikkelde het begrip literaire competentie naar analogie van Chomsky's linguïstische competentie. In 1975 verscheen *Structuralist Poetics. Structuralism, linguistics, and the study of literature* (Culler 1975 (2002⁵)). Het idee dat de structuralistische taalkunde van belang kan zijn voor het bestuderen van andere cultuurverschijnselen, zoals literatuur, baseert Culler op twee inzichten. Ten eerste, cultuurverschijnselen hebben geen intrinsieke betekenis maar zijn tekens. Ten tweede, culturele objecten en gebeurtenissen krijgen hun betekenissen binnen een systeem van relaties, of te wel binnen een structuur. Wil men naar analogie van de structuralistische taalkunde werken, dan moet men dus aan de hand van concrete verschijnselen (*performance*) de abstracte basis die daaraan ten grondslag ligt (*competence*) proberen te reconstrueren en beschrijven.

The description of *langue* or *competence* is the explicit representation, by a system of rules or norms, of the implicit knowledge possessed by those who successfully operate within the system. (Culler 2002:10)

Men kan net als in de taalkunde hypotheses formuleren over hoe het literaire systeem werkt en die toetsen aan reacties van personen die, volgens de consensus, succesvol opereren binnen het systeem. De poëtica die Culler in *Structuralist Poetics* ontwikkelde, heeft dan ook als doel de regels, conventies en strategieën te beschrijven die het mogelijk maken dat literaire werken bepaalde betekenissen of effecten hebben voor hen die het systeem beheersen. Tegenover deze poëtica plaats Culler de hermeneutiek:

In principle, these two enterprises are diametrically opposed: poetics starts with attested meanings or effects and seeks to understand what structures or devices make them possible, whereas hermeneutics argues about what the meanings are or should be. (Culler 2002:vii)

In deze tegenstelling ligt opnieuw de analogie met linguïstiek besloten: bij taalkunde gaat het immers ook niet in de eerste plaats om het vaststellen van de juiste betekenis van een zin, maar om het achterhalen van de regels, conventies en de structuur van de taal, die het mogelijk maken dat de reeks woorden betekenis krijgt voor sprekers van die taal. Op vergelijkbare wijze wil een structuralistische poëtica niet de betekenis(sen) van

regels. Linguïstische competentie zou daarom moeten worden ingebed in een bredere communicatieve competentie (*communicative competence* (Hymes 1972)). Mensen kunnen niet alleen grammaticaal correcte zinnen produceren, maar kunnen die zinnen ook afstemmen op, en interpreteren binnen een specifieke communicatie-situatie (zie ook: Kress & Hodge 1981; Halliday 1978; Harris 1980).

⁵ In 2002 verscheen een heruitgave van *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature* met een nieuw voorwoord door de auteur. In dit boek zijn verwijzingen naar *Structuralist Poetics* gebaseerd op deze heruitgave (Culler 2002), tenzij dat leidt tot anachronismen. In die gevallen is de verwijzing: Culler 2002 (1975).

een literaire tekst achterhalen maar de regels en conventies expliciteren die het mogelijk maken dat die tekst betekenis(sen) krijgt voor hen die het systeem beheersen.

Voor zijn structuralistische poëtica heeft Culler zich gebaseerd op de ideeën van de Russisch formalist Jakobson en de Praagse linguïstische kring (of Praagse school) (1926-1948). Deze groep taalkundigen heeft verdere uitwerking gegeven aan de ideeën van De Saussure, door te stellen dat niet alleen linguïstische maar ook literaire fenomenen uitsluitend begrepen kunnen worden binnen de structuur waarvan ze deel uitmaken. In deze opvatting zijn andere, buiten-literaire, bronnen voor betekenisgeving, zoals de levensloop van de auteur of levensbeschouwelijke interpretaties, dus uitgesloten. Literatuuronderzoek behoort zich volgens het Russisch formalisme bezig te houden met het specifiek literair-zijn, of de 'literariteit' (in het Russisch *literaturnost*) van teksten die gelden als literatuur. Aansluitend op het Russisch formalisme speelt in *Structuralist Poetics* het werk van de Franse literatuurtheoreticus Barthes (1915-1980) een centrale rol. Barthes is belangrijk geweest voor de verdere uitwerking van de ideeën van de Praagse school voor de analyse van literatuur. Een structuralistische poëtica moet volgens Barthes gericht zijn op het expliciteren van de onderliggende structuur die literaire effecten mogelijk maakt. Deze poëtica is daarom geen "science of contents" - die op hermeneutische wijze interpretatievoorstellen doet - maar een "science of the conditions of content, that is to say of forms" (Barthes 1966, geciteerd in Culler 2002:137). Indien structuur een voorwaarde is voor betekenis, heeft een literaire tekst - net als een zin - alleen maar betekenis voor iemand die het werk leest volgens de regels van het literaire systeem, of te wel iemand die de tekst leest *als literatuur*:

To speak of the structure of a sentence is necessarily to imply an internalized grammar that gives it that structure. We also tend to think of meaning and structure as properties of literary works, and from one point of view this is perfectly correct: when the sequence of words is treated as a literary work it has these properties. But that qualification suggests the relevance and importance of the linguistic analogy. The work has structure and meaning because it is read in a particular way, because these potential properties, latent in the object itself, are actualized by the theory of discourse applied in the act of reading. [...] To read a text as literature is not to make one's mind a *tabula rasa* and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literary discourse which tells one what to look for. (Culler 2002:131-132)

ONTWIKKELING VAN EEN MODEL | De regels van het spel

De linguïstische analogie reikt dus een methodologisch model aan voor de conceptualisering van literaire competentie. In het geval van een taal zijn er volgens Culler (2002) drie zaken helder. Ten eerste, de meeste mensen beheersen een ingewikkeld systeem van regels en normen waardoor we zinnen kunnen produceren en begrijpen (ook zinnen die we nog nooit eerder hebben gesproken of geschreven, of nooit eerder hebben gehoord of gelezen). We weten echter niet exact wát het is dat we geleerd hebben of beheersen en weten dus niet precies waaruit deze competentie bestaat. Ten tweede, er valt dus 'iets' te analyseren en te beschrijven. Ten derde, iedere beschrijving van het systeem moet ook rekening houden met zaken die afwijken van het systeem: naast

betekenis bestaat er ambiguïteit, naast welgevormdheid (grammaticaliteit) bestaan er afwijkende vormen. Omdat deze kwesties binnen de linguïstiek reeds uitgebreid zijn onderzocht, biedt de taalkunde volgens Culler methodologische uitgangspunten voor het systeem van literatuur, dat specialistischer is en daardoor moeilijker valt te beschrijven. De linguïstiek kan de literatuurwetenschap bovendien een model aanreiken dat generatief is, dat wil zeggen dat via een eindig aantal regels verklaringen kan bieden voor een oneindig aantal verschijnselen of effecten. Bij een structuralistische poëtica gaat het dus niet om een uitputtende beschrijving van tekstenkenmerken maar om de conventies en strategieën die aan de omgang met literaire teksten ten grondslag liggen. Bijvoorbeeld, in plaats van te stellen dat fictionaliteit een kenmerk is van literaire teksten, kunnen we dus stellen dat om een tekst te lezen *als literatuur* we hem lezen als fictie. Deze omkering mag triviaal lijken maar Culler wijst op de vergaande gevolgen die zij kan hebben. Om te beginnen hangt de vraag of een tekst literatuur is dus af van de manier waarop hij wordt gelezen. De ene tekst leent zich weliswaar beter voor een literaire leeswijze dan de andere maar een structuralistische poëtica is niet zozeer in dit verschil geïnteresseerd, dan in wat een lezer moet weten en doen om een tekst te lezen *als literatuur*. Een tweede consequentie is dat het literaire lezen geen argeloze activiteit is; een literaire tekst leest men niet 'zomaar' maar wordt gelezen binnen het literaire systeem en volgens de regels en conventies van dat systeem. Een lezer die zich bewust is van de binnen het systeem geldende gebruiken, heeft oog voor de eigenheid van literatuur, voor het feit dat literatuur geen gewone vorm van communicatie over de wereld is. Deze lezer staat open voor 'vreemdere' teksten die bijvoorbeeld qua zinsbouw afwijken van alledaags taalgebruik. Tot besluit leidt de omkering van het perspectief tot interpretaties die aannemelijk moeten zijn volgens de conventies van het literaire systeem en niet (primaire) volgens de mores van de buiten-literaire wereld. Deze laatste gedachte is cruciaal voor een literaire leeswijze:

Though it [structuralism's reversal of perspective, *CvdP*] does not, of course, replace ordinary thematic interpretations, it does avoid premature foreclosure - the unseemly rush from word to world - and stays within the literary system for as long as possible. (Culler 2002:151)

WANNEER IS EEN LEZER LITERAIR COMPETENT?

Het concept van literaire competentie leent zich ervoor het lezen van het ene werk te zien als een 'opstapje' naar het lezen van een volgend, moeilijker, werk. Culler stelt dat een lezer bij iedere nieuwe leeservaring gebruik maakt van eerdere leeservaringen en daardoor beter weet hoe hij of zij een tekst kan lezen *als literatuur*. Als we weten wat deze opgedane kennis en leesstrategieën precies inhouden, kunnen we beginnen met het formuleren van een theorie, of grammatica, van literaire competentie aldus Culler. Het is daarbij vooral belangrijk te letten op de vragen die een lezer (zichzelf) stelt tijdens het lezen en op de aandacht die hij of zij heeft voor potentieel betekenisvolle relaties binnen en tussen werken. Het ontwikkelingsproces van het literaire lezen ziet Culler als het uitbouwen van een impliciet repertoire van vragen en strategieën die voor de leespraktijk van belang zijn en door de lezer als productief worden ervaren. Culler zelf is

minder geïnteresseerd in wat feitelijke lezers doen, dan in welke impliciete kennis een *ideale* lezer (een theoretisch construct) heeft. Maar of het nu gaat over feitelijke lezers of een ideale lezer, het probleem is hetzelfde:

The major obstacle would seem to be that of determining what will count as evidence about literary competence. (Culler 2002:142)

De vraag wat geldt als een aanwijzing voor de aanwezigheid van literaire competentie, is volgens Culler lastiger te beantwoorden dan uitmaken of een persoon beschikt over linguïstische competentie. Ook al bestaan er verschillende niveaus van grammaticaliteit, het is relatief eenvoudig welgevormde zinnen van niet-welgevormde zinnen te onderscheiden. En via parafrasering valt ook vrij gemakkelijk te achterhalen wat iemand meent dat een zin betekent, waarna kan worden vastgesteld of die betekenis door andere, competente, sprekers van die taal wordt onderschreven. Bij het lezen van literaire teksten kan het vermogen een welgevoerd (of 'grammaticaal') verhaal te onderscheiden van een verhaal dat niet-welgevoerd is, echter niet gelden als een criterium voor literaire competentie zolang we het erover eens zijn dat er geen heldere scheidslijn valt te trekken. Ook kunnen we niet zeggen dat iemand literair competent is wanneer hij of zij een werk juist interpreteert, omdat we er niet van uit gaan dat een literair werk één 'correcte' betekenis heeft. Op dit vlak voorziet de analogie met linguïstische competentie dus niet in een oplossing. Maar waar het volgens Culler bij het vaststellen van literaire competentie om gaat is, ten eerste, dat een lezer die literair competent is, doorheeft dat een tekst verschillende betekenissen kan hebben, maar niet om het even wat kan betekenen. Het tweede criterium is dat een lezer doorheeft dat bepaalde literaire werken een indruk geven van vreemdheid, onsamenvangendheid of onbegrijpelijkheid terwijl andere teksten meer coherent lijken, al hoeft hierover binnen een groep lezers geen consensus te bestaan.

Indien het kunnen onderscheiden van 'de juiste vorm' en 'de juiste betekenis' niet thuishoren in een theorie van literaire competentie, wat dan wel? Een model van literaire competentie moet een reeks feiten bevatten ("a set of facts, of whatever kind" (Culler 2002:142)) waarvoor de competente lezer speciale aandacht heeft. Deze feiten zijn van uiteenlopende aard, zoals de lezer kan de plot van een verhaal herkennen, weet dat verhaalpersonages vaak in contrasterende paren voorkomen en weet dat de ene (symbolische) interpretatie aannemelijker is dan de andere. Een belangrijke vraag is vervolgens: hoe stelt men vast dat een lezer zich van deze feiten bewust is? Culler is sceptisch over het nut van het onderzoeken van de respons van reële lezers:

The question is not what actual readers happen to do but what an ideal reader must know implicitly in order to read and interpret works in ways which we consider acceptable, in accordance with the institution of literature. (Culler 2002:144)

Omdat Cullers belangstelling uitgaat naar de ideale lezer, een theoretisch construct, doet hij slechts beperkt uitspraken over hoe het theoretisch model van literaire competentie empirisch getoetst kan worden.

The ideal reader is, of course, a theoretical construct, perhaps best thought of as a representation of the central notion of acceptability. [...] Though there is no automatic procedure for determining what is acceptable, that does not matter, for one's proposals will be sufficiently tested by one's readers' acceptance or rejection of them. If readers do not accept the facts one sets out to explain as bearing any relation to their knowledge and experience of literature, then one's theory will be of little interest; and therefore the analyst must convince his readers that meanings or effects which he is attempting to account for are indeed appropriate ones. (Culler 2002:144)

'Echte lezers' kunnen opvattingen over wat aanvaardbaar⁶ is bij een literaire leeswijze en wat niet dus accepteren of verwerpen. Als lezers de als aanvaardbaar voorgestelde reacties verwerpen en de voorkeur geven aan reacties die beter aansluiten bij hun eigen opvattingen over literatuur, dan heeft de theorie weinig zin. Opvallend is dat deze afwijzing door de lezer van wat geldt als 'literair competent' voor Culler niet leidt tot aanpassing van de theorie (wat bij een descriptieve grammatica wel het geval zou zijn), maar dat lezers ervan "overtuigd" moeten worden dat bij het lezen van een tekst *als literatuur* andere reacties aannemelijker en meer gerechtvaardigd zijn:

The meaning of a poem within the institution of literature is not, one might say, the immediate and spontaneous reaction of individual readers but the meanings which they are willing to accept as both plausible and justifiable when they are explained. (Culler 2002:144)

In dit "uitleggen" en "overtuigen" ligt volgens Culler de kern en het bestaansrecht van het literatuuronderwijs. Het is belangrijk dat lezers leren waarom de ene reactie bij een literaire leeswijze (conform Culler 2002) wel aanvaardbaar is en de andere niet of minder acceptabel is. Een geoperationaliseerde theorie van literaire competentie, waaraan lezers hun reacties kunnen toetsen, is hierbij onmisbaar. Culler ziet de ontwikkeling daarvan als volgt:

If he [the analyst, *CvdP*] began by noting his own interpretations and reactions to literary works and succeeded in formulating a set of explicit rules which accounted for the fact that he produced these interpretations and not others, one would then possess the basis of an account of literary competence. Adjustments could be made to include other readings which seemed acceptable and to exclude any readings which seemed wholly personal and idiosyncratic, but there is every reason to expect that other readers would be able to recognize substantial portions of their own tacit knowledge in this account. To be an experienced reader of literature is, after all, to have gained a sense of what can be done with literary works and thus to have assimilated a system which is largely interpersonal. (Culler 2002:148-149)

⁶ Aanvaardbaarheid of 'acceptability' is een centraal begrip in Chomsky's theorie van linguïstische competentie (Chomsky 1965). Deze theorie maakt onderscheid tussen 'acceptability' en 'grammaticalness' (grammaticaliteit). Aanvaardbaarheid is een concept dat hoort bij *performance* en grammaticaliteit is een concept dat hoort bij *competence*.

Het ontwikkelen van een model begint dus met een deskundig analist die de eigen interpretaties en reacties bij het lezen van literaire werken als norm neemt en op basis daarvan een reeks regels expliciteert. Reacties van 'gewone' lezers, die ook als aanvaardbaar gelden kunnen het model steeds verder uitbreiden en verfijnen.

NORMATIEF EN POSITIVISTISCH | Bedenkingen bij een structuralistische poëtica en literaire competentie

Uit het voorafgaande blijkt dat Cullers structuralistische poëtica een aanzienlijke normatieve component bevat. Sinds de introductie in 1975 zijn er dan ook critici geweest die het literaire competentie-concept van Culler zien als "an attack on the spontaneous, creative and affective qualities of literature" (Culler 2002:140). Zevenentwintig jaar na het verschijnen van *Structuralist Poetics* (1975) staat Culler in het voorwoord van de heruitgave van zijn werk stil bij deze kritiek:

The notion of literary competence was frequently criticized in reviews or later discussions of *Structuralist Poetics* – generally for presuming that there was one proper (competent) way to read literature, but in fact the notion need not entail any such presumption. If in our society the conventions of the literary institution, of the practice of reading literature, are that readers may interpret works in a variety of ways, then that is a fact about literary competence, and the analyst's task is to try to make explicit the kinds of operations that are involved in generating the sorts of inferences that readers do make. The only presumption is that there is learning involved, in coming to read literature, as in learning a language – that readers do acquire both sets of categories and procedures for their application, so that there is something – call it "competence" – to be described. (Culler 2002:XI)

Het is opmerkelijk dat er voor veel menselijke activiteiten - zeker die van het onderwijs - regels en criteria voor succes bestaan, dat men onderscheid maakt tussen iets wel of niet beheersen, tussen wel of niet competent zijn, maar dat dat niet zou gelden voor het lezen van literatuur. Als het niet uitmaakt *hoe* men literatuur leest en iedere reactie even veel waard is, vraagt Culler zich af, waarom investeren we dan in literatuuronderwijs?

De kritiek op een structuralistische poëtica en het daarvan afgeleide literaire competentie-begrip, betreft niet alleen het normatieve karakter maar ook de positivistische aanspraken⁷ van deze literatuuropvatting. Volgens het structuralisme bestaat er geen betekenis zonder een feitelijke vorm of een systeem dat betekenissen mogelijk

⁷ In de Verenigde Staten vormde(n) misverstanden over) het gebruik van het begrip 'science' een bron van scepsis over de mogelijkheden van een structuralistische benadering van literatuur. Vooral Barthes gebruikte zeer regelmatig het woord 'science' (als in: "la science de la littérature" (Barthes 1966)) dat in het Frans, net als in het Duits en het Nederlands 'wetenschap' betekent (zoals in natuurwetenschap maar ook in cultuurwetenschap of literatuurwetenschap). Omdat het Engels onderscheid maakt tussen 'arts' (alfawetenschappen) en 'sciences' (natuurwetenschappen) kan 'a science of literature' in die taal een oxymoron lijken (Culler 2002).

maakt. Het deconstructivisme, echter, ontkent het bestaan van feiten en vastliggende structuren in literaire teksten. Volgens deze literaturopvatting kan een tekst daarom niet opgevat worden als een product of een manifestatie van een onderliggend systeem (onder andere Norris 1982). Het deconstructivisme bepleit een leeswijze waarbij de nadruk ligt op de creatieve respons van de lezer in plaats van op een min of meer statisch systeem van (arbitrair geachte) normen, regels en conventies. Binnen een deconstructivistische literaturopvatting kan men een tekst bijvoorbeeld lezen vanuit een marxistische, feministische of postkoloniale ideologie. Iedere tekst bevat daardoor, afhankelijk van hoe men hem leest, vele structuren. Teksten onttrekken zich dus aan een stabiele of centrale structuur en daarom hanteert het deconstructivisme een open tekstbegrip waarin elke lezer een andere structuur kan aanwijzen (Bertens & D'Haen 1988; Herman & Vervaeck 2005). Dit maakt de praktijk van het deconstructivisme zeer heterogeen en zonder welbepaalde analyseprocedures (onder andere Norris 1982).

Volgens Culler gaat kritiek op de structuralistische literaturopvatting als zijnde een poging teksten te willen inpassen in een alles omvattend systeem, voorbij aan het streven van literatuurtheoretici als Barthes en Genette. Zij waren immers bijzonder geïnteresseerd in de wijze waarop literaire teksten hun effecten bereiken juist door af te wijken van het systeem, bijvoorbeeld door conventies te schenden of verwachtingen ten aanzien van de traditionele verhaalopbouw te doorkruisen. Uit zijn werk na *Structuralist Poetics* (2002 (1975)) wordt echter ook duidelijk dat Culler niet helemaal ongevoelig was voor de kritiek op de structuralistische literaturopvatting en op zijn eigen structuralistische poëtica. Onder meer in *On deconstruction* (Culler 1983) is hij kritisch op zijn eerdere 'neutrale' of 'objectieve' uitwerking van literaire competentie. In deze studie besteedt Culler wel aandacht aan politieke en positionele aspecten van het lezen (zo heet een van de hoofdstukken uit dit werk 'Reading as a woman'⁸).

Al is het binnen een structuralistische poëtica dus in de eerste plaats het systeem dat betekenissen mogelijk maakt, de lezer wordt zeker niet buiten spel geplaatst. Hij of zij is dan wel niet de bron van betekenissen, maar kent via structureringsprocessen betekenissen toe aan literaire werken:

But though structuralism may always seek the system behind the event, the constitutive powers behind any individual act, it cannot for all that dispense with the individual subject. He may no longer be the origin of meaning, but meaning must move through him. Structures and relations are not objective properties of external objects; they emerge only in a structuring process. And though the individual may not originate or even control this process - he assimilates its rules as part of his culture - it takes place through him, and one can gain evidence about it only by considering his judgment and intuitions. (Culler 2002:35)

Tegenover de (relatieve) normativiteit en systeemgebondenheid van een structuralistische poëtica staat de pedagogische potentie van deze literaturopvatting. Cullers struc-

⁸ Zie Meijer 1988 voor een bespreking.

turalistische poëtica profiteert van de methodologische helderheid van het linguïstisch model en biedt daardoor inzicht in het systeem waarin zowel de tekst als de lezer participeren. Behalve een globaal zicht op de tekst als systeem, staat deze poëtica eveneens een minutieuze visie op de details toe (Herman & Vervaeck 2001). Het zijn precies deze kenmerken die ervoor zorgen dat het structuralistische literaire competentie-begrip zich in potentie leent voor een uitwerking op maat van jonge kinderen.

KLEUTERS EN LITERAIRE COMPETENTIE | Mogelijkheden en beperkingen

De mogelijkheden voor en beperkingen van het ontwikkelen van een literaire leeswijze voor kleuters kunnen niet los worden gezien van de ontwikkelingsfase waarin deze kinderen zich bevinden. Twee perspectieven zijn daarbij van belang: de ontwikkeling van hun cognitieve structuur en de invloed van de omgeving op het leren. Deze twee invalshoeken worden hier kort besproken aan de hand van enkele belangrijke inzichten van de grondleggers van de moderne ontwikkelingspsychologie: Piaget en Vygotsky.

COGNITIEVE STRUCTUREN Veel gangbare ontwikkelingsschema's zijn gebaseerd op de ontwikkelingstheorie van Piaget (1972). Hij beschreef de ontwikkeling van de menselijke geest in termen van een samenhangend geheel van begrippen en inzichten en noemde dat de cognitieve structuur. In Piagets theorie voltrekt de ontwikkeling van het denken zich van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar een vermogen zich te verplaatsen in de situatie van iemand anders en van absoluut naar meer relativerend (onder andere Dietvorst & Van Velthoven 1997; Verhofstadt-Denève et al. 2003). In de leeftijdsfase van nul tot ongeveer vier jaar is het kind naar eigen beleven het centrum van de wereld. Er is dan nog weinig onderscheid tussen het 'zelf' en de buitenwereld. In deze fase van ontwikkeling, die Piaget 'pre-logisch' noemt, vinden kinderen bijna alles vanzelfsprekend omdat er voor hen nog geen objectieve logica bestaat (bijvoorbeeld wanneer een kind zijn knie stoot aan de tafel kan het opmerken: 'Stoute tafel'). Tussen vier en zeven jaar leert het kind onderscheid aanbrengen tussen het 'zelf' en de buitenwereld. Dit leidt, via een proces dat zich spelenderwijs voltrekt, tot nadenken over zichzelf en over de situatie waarin het kind verkeert. Bij kleuters is het denken in eerste instantie nog pre-logisch, al raken kinderen in deze fase wel steeds meer geïnteresseerd in het begrijpen van wat er om hen heen gebeurt. In deze periode ontwikkelt het kind een groeiend inzicht in de complexiteit van de wereld en in relaties van oorzaak en gevolg, wat onder meer blijkt uit de waarom-vragen die het stelt. Kinderen in deze fase van ontwikkeling willen weten waarom dingen gebeuren en hoe dingen werken, ze zijn met andere woorden op zoek naar het systeem achter de gebeurtenissen. Tegen het einde van de kleuterleeftijd verlaten kinderen het stadium van het pre-logische denken en begint het concrete en logische denken. Vanaf dit punt in hun ontwikkeling kunnen kinderen de wereld ook steeds beter beschouwen vanuit een perspectief los van zichzelf. Kinderen leren zich verplaatsen in anderen (*perspective taking* (onder andere Selman 1980)) en ervaren dat er verschillende perspectieven op de werkelijkheid mogelijk zijn.

SOCIALE OMGEVING De ontwikkelingstheorie van Vygotsky legt de nadruk op de betekenis van de sociale omgeving voor het leren door het kind. Hij was daarbij vooral geïnteres-

seerd in de omgang tussen kind en volwassene, die zinvolle deelname aan het sociaal-culturele leven mogelijk maakt en bij het kind de behoefte tot leren opwekt. Vygotsky introduceerde het idee van de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky 1978) waarbinnen hij onderscheid maakt tussen wat een kind kan zonder hulp en wat het kan met hulp. Een kind heeft op een bepaald moment een zeker niveau van cognitieve ontwikkeling bereikt, het actuele ontwikkelingsniveau. Dit niveau is echter maar een gedeelte van de ontwikkelingsstand, want het kind kan méér als het ondersteuning krijgt bij de uitvoering van een activiteit en dat noemt Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling. Volgens Vygotsky zouden kinderen voortdurend op hun tenen moeten staan en taken aangereikt moeten krijgen waaraan ze bijna maar nog niet helemaal toe zijn. Met de hulp van een volwassene, bijvoorbeeld een leerkracht maar het mag ook een meer ervaren leeftijdsgenoot zijn, kan het kind de kloof naar de zone van de naaste ontwikkeling overbruggen. Om hierin te slagen zou de leraar ervoor moeten zorgen dat kinderen optimaal gebruik kunnen maken van de verworvenheden van het actuele ontwikkelingsniveau. Vygotsky's ideeën vormen nog steeds een inspiratiebron voor ontwikkelingsgericht onderwijs (onder andere Van Huizen et al. 2005; Leseman & Van der Leij 2004; Van Oers 2000). Bij ontwikkelingsgericht onderwijs bieden leerkrachten hun leerlingen ervaringen aan die zich in de zone van de naaste ontwikkeling bevinden, bijvoorbeeld door het stellen van gerichte vragen en te zorgen voor positieve interacties. Hierdoor wordt gevormde kennis door vernieuwing, verdieping of verbreding verder ontwikkeld.

DE JONGE LEZER

De ontwikkelingspsychologie, in het bijzonder de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, is tevens een basis voor het ontwerpen van leesstadiumtheorieën of fasemodellen. De meeste van deze modellen volgen een diachrone benadering en koppelen een bepaalde leeftijdsfase aan een bepaald stadium van literaire ontwikkeling. Het oudste en tevens meest bekende model beschrijft de leeftijdsspecifieke voorkeuren van kinderen voor bepaalde genres (Bühler 1918). Bühler vroeg een groot aantal kinderen naar hun lievelingsboek en beschreef aan de hand van die data vijf stadia van literaire ontwikkeling. Deze stadia strekken zich uit van de Struwelpeterleeftijd (twee tot vier jaar) via de sprookjesleeftijd (vier tot acht à tien jaar), de Robinsonleeftijd (9 tot 11 à 12 jaar), de heldenleeftijd (12 tot 15 jaar) tot aan de lyrische en romanleeftijd (tussen de 15 en 20 jaar). In navolging van Bühler zijn er, vooral in Duitsland, tot in de jaren zestig inspanningen gedaan om de leesontwikkeling in fasen te modelleren (zie onder andere Ghesquiere 2000; Schram 2005b). Voor het literatuuronderwijs hebben deze modellen waarde omdat men er tot op zekere hoogte uit kan afleiden welke soorten boeken in de opeenvolgende fasen van ontwikkeling gelezen kunnen worden. De stadiumtheorieën hebben echter ook steeds kritiek gekregen. Dit commentaar heeft vooral betrekking op de rechtlijnigheid van de modellen (onder andere Breeuwsma et al. 2005; Ghesquiere 2000). De modellen zouden te nadrukkelijke claims plaatsen op de leeftijdsgebondenheid en op de eenduidigheid van de onderscheiden stadia (binnen een stadium zou de literaire ontwikkeling gedomineerd zijn door één aspect, bijvoorbeeld een voorkeur voor realisme). Daarnaast bestaan er tussen de theorieën verschillende, soms met elkaar strijdige, op-

vattingen over de duur en de volgorde van stadia. Zo laten sommige onderzoekers de eerste fase bij het jonge kind beginnen terwijl andere een vergelijkbare fase beschrijven voor de adolescent. Ontwikkelingsschema's dienen daarom altijd met enige reserve en zeker niet normatief geïnterpreteerd te worden (Ghesquiere 2000).

Nog een ander probleem met leesstadiumtheorieën is hun eenzijdige oriëntatie op cognitieve stadia uit de ontwikkelingspsychologie. Hierdoor houden de modellen weinig rekening met de sociale context, met de lezer als maatschappelijk wezen. Leesgedrag wordt immers medebepaald door de 'sociale leeftijd' van kinderen (Baudoin 1981). Een sociaal-culturele oriëntatie op lezen heeft daarom ook aandacht voor de samenleving waarin jonge kinderen tot lezers opgroeien. In onze huidige samenleving doen kinderen veel verhaalervaring op via televisie, dvd's of het internet. Functies, zoals het opdoen van kennis van verhaalpatronen, die vroeger exclusief verbonden waren met het lezen van boeken (of mondeling vertelde verhalen), behoren nu ook tot het domein van andere media. Jonge kinderen zijn vaak al zeer bedreven in het gebruik van 'nieuwe' media. Ze kunnen bijvoorbeeld zelf de televisiekanalen opzoeken waarop tekenfilms worden uitgezonden, kunnen een dvd uitkiezen en starten en weten vaak ook al waar ze op het internet leuke filmpjes kunnen vinden (bijvoorbeeld via *You Tube* of op speciale websites voor kinderen). Op deze manier hebben kinderen toegang tot een bijna oneindige verzameling 'verhalen', wat van grote invloed is op hun leesgedrag (Mackey 1993; Perkins 1995; Van der Pol 2009a, 2009b; Robinson & Mackey 2003).

Behalve in fases kunnen leesvoorkeurmodellen ook in termen van lezerstypen worden geformuleerd (een synchrone benadering). Een heldere typologie is ontwikkeld door Giehl (1977). Hij onderscheidt vier typen lezers en bijbehorende leeshoudingen: de functioneel-pragmatische, emotioneel-fantastische, rationeel-intellectuele en literair-esthetische lezer. De respectievelijke leeshoudingen zijn 'informatief', 'evasief' (lezen als 'dagdroom', een tijdelijke vlucht uit het leven van alledag), 'cognitief' en 'literair'. Binnen de typologie van Giehl worden jonge kinderen doorgaans gezien als emotioneel-fantastische en functioneel-pragmatische lezers. De emotioneel-fantastische lezer identificeert zich sterk met de personages en gaat tijdens het lezen volledig op in de avonturen van de verhaalfiguren. De functioneel-pragmatische lezer wil via het lezen informatie opdoen over onderwerpen die zijn of haar belangstelling hebben (zoals dinosaurussen of paarden). De twee andere lezerstypes, rationeel-intellectueel (waarbij de lezer de informatie uit het verhaal kritisch verwerkt) en literair-esthetisch (waarbij de lezer naast een kritische houding ten opzichte van de inhoud van een verhaal ook aandacht heeft voor de vorm), zijn voor jonge lezers meestal secundair maar kunnen door socialisatie verworven worden (onder andere Ghesquiere 2000).

Onderzoek naar literaire competentie bij kleuters kan dus uitgaan van een model van leesfasen of van lezerstypes. Er is echter nog een derde mogelijkheid om onderzoek te doen naar de ontwikkeling van lezers. Deze benadering onderzoekt de respons van lezers vanuit een welbepaalde vraagstelling, met behulp van aan de sociale wetenschappen ontleende methoden. Hierbij kijkt men naar de rol die variabelen als leeftijd, sociale achtergrond en de mate waarin respondenten aan literatuureducatie zijn blootgesteld, hebben op de ontwikkeling van het lezen (Schram 2005b, 2006). Deze werkwijze volgt

dus eigenlijk de omgekeerde weg: de resultaten van dergelijk onderzoek kunnen bijdragen aan theorievorming over de literaire ontwikkeling van kinderen. Wanneer dit soort onderzoek binnen een onderwijscontext wordt uitgevoerd, is het, om te beginnen, van belang te weten hoe de te onderzoeken leeswijze zich verhoudt tot de in het (kleuter)onderwijs gangbare (voor)leespraktijken.

VOORLEZEN IN DE KLEUTERKLAS

Bij het voorlezen van boeken in de kleuterklas vormt het paradigma van 'beginnende geletterdheid' een belangrijk kader. De begrippen 'beginnende geletterdheid' (bij aanvang van de basisschool) en 'ontluikende geletterdheid' (in de daaraan voorafgaande periode) verwijzen naar de vroegste kennismaking met geschreven taal (onder andere Bus 1995; Van Lierop-Debrauwer 1990; Sulzby 1985; Teale & Sulzby 1986; Verhoeven 1994). Het centrale idee bij deze vroege vormen van geletterdheid is dat nul- tot en met zesjarigen al veel over lezen en schrijven leren vóórdat ze daar in het onderwijs formeel mee kennismaken. Ontluikende en beginnende geletterdheid kennen geen strikte hiërarchie van ontwikkelingsfasen, maar volgen de ontwikkeling van spontane en aangeemoedigde acties van het kind (een *bottom-up*-benadering, onder andere Verhoeven 1994). De onderwijsdoelstellingen voor beginnende geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse 1999) bestaan uit: boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal, de relaties tussen gesproken en geschreven taal, taalbewustzijn, het alfabetisch principe, functioneel 'schrijven' en 'lezen' en het begin van technisch lezen en schrijven⁹ (voor een bespreking van deze doelstellingen zie hoofdstuk 2). Vooral de onderdelen 'boekoriëntatie' en 'verhaalbegrip' kunnen in verband worden gebracht met literaire competentie. Boekoriëntatie houdt onder meer in dat de leerkracht met de kinderen stilstaat bij de titel van het verhaal en bij de namen van de schrijver en van de tekenaar, maar bijvoorbeeld ook bij het feit dat regels van links naar rechts gelezen worden. In verhouding tot 'boekoriëntatie' is de doelstelling 'verhaalbegrip', die onder andere gaat over verhaalcomposities, veel abstracter en daardoor minder eenvoudig te vertalen naar vragen en opdrachten op maat van kleuters. Leerkrachten maken daarom onder meer gebruik van de 'vragen van het verhaalschema' van het Expertisecentrum Nederlands (Van Kleef & Tomesen 2002¹⁰), van lessuggesties uit taalmethodes (zie onder meer SLO Nationaal

⁹ Het Expertisecentrum Nederlands dat verantwoordelijk is voor het opstellen van de tussendoelen, ziet het ontwikkelings- en leerproces als een cyclisch proces. Het is dan ook niet de bedoeling de onderdelen van de tussendoelen één voor één en in de gegeven volgorde uit te voeren. In de onderwijspraktijk werkt men meestal aan verschillende doelen tegelijk (<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/>)

¹⁰ Vragen van het verhaalschema: de 'Wie-waar-wat-pictogrammen' (Van Kleef & Tomesen 2002) kunnen houvast bieden bij het bespreken van de verhaalopbouw. Vóór, tijdens en na het voorlezen kan de leerkracht aan de hand van pictogrammen met de kinderen spelenderwijs een verhaalschema maken. Hierdoor leren kinderen dat een verhaal zich ergens afspeelt, gaan ze de volgorde van gebeurtenissen zien en begrijpen en leren zij een verhaal samen te vatten.

Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) en van programma's gericht op voor- en vroeg-schoole educatie (zie voor een overzicht van deze programma's Nap-Kolhoff et al. 2008).

Een enquête onder leerkrachten naar het voorlezen in de kleuterklas (Ghonem-Woets 2008) biedt een goede indruk van de gangbare praktijken. Uit de enquête blijkt dat ruim negentig procent van de kleuterleerkrachten minstens drie keer per week voorleest, waarvan een derde elke dag. In het kleuteronderwijs is het prentenboek veruit het populairste genre om uit voor te lezen: bijna zeventig procent van de leerkrachten leest vaker een prentenboek voor dan een ander genre. Taalontwikkeling, vooral het uitbreiden van de woordenschat, is de belangrijkste reden om voor te lezen. In ruimere zin gaat het, volgens de leerkrachten, bij taalontwikkeling ook om 'boekpromotie' en 'leesbevordering' (betreft zaken als ervaren dat boeken leuk zijn en de waarde van lezen bijbrengen). De tweede reden waarom leerkrachten verhalen voorlezen, is dat men daarmee de 'sociaal-emotionele ontwikkeling' van kinderen wil stimuleren. Belangrijk is dat kinderen zich leren verplaatsen in verhaalfiguren, maar ook de interactie tussen kinderen en het voorlezen als sociale activiteit is van belang. Als derde reden geldt dat prentenboeken voorgelezen worden ter introductie, ondersteuning en uitdieping van een thema. Deze thema's bevinden zich op het vlak van wereldoriëntatie en kunnen betrekking hebben op de wereld dicht bij huis maar ook op vreemde landen en andere culturen. Voor te lezen prentenboeken worden bijna altijd uitgekozen op basis van het thema dat op dat moment in de klas centraal staat. Deze thema's worden aangereikt door taalmethodes maar ook door de Openbare Bibliotheek, organisaties voor leesbevordering en educatieve televisieprogramma's. Het voorlezen in de kleuterklassen kent min of meer vaststaande praktijken. Voorafgaand aan het voorlezen van een prentenboek worden er vragen gesteld die verband houden met 'boekoriëntatie'. Het doel daarvan is kinderen aan te spreken op hun ervaringen met eerder gelezen boeken, op hun taalkennis en hun kennis van de wereld. Dit mobiliseren van ervaringen en kennis brengt een verwachtingspatroon tot stand waartegen het voorlezen kan plaatsvinden. Tijdens het voorlezen krijgen de kinderen doorgaans nog meer gelegenheid om gebeurtenissen te voorspellen en vragen te stellen en opmerkingen te maken. De leerkracht licht tijdens het voorlezen moeilijke woorden toe, stelt vragen over de illustraties en over het thema waarbij het boek hoort. Na het voorlezen mogen kinderen hun mening over het verhaal geven, hun persoonlijke ervaringen met het thema inbrengen en opnieuw vragen stellen en opmerkingen maken. Tot besluit brengt de leerkracht het voorgelezen verhaal in verband met de vooraf geformuleerde verwachtingen. Als 'verwerkingsvorm' is het later zelf nog eens 'lezen' van het boek in de boekenhoek de meest populaire praktijk, maar er wordt bijvoorbeeld ook gezongen of geknutseld naar aanleiding van een voorgelezen boek. Bij een typische voorleessessie duurt het vooraf bespreken ongeveer vijf minuten, het (interactief) voorlezen ongeveer vijftien minuten en het nabespreken ongeveer tien minuten. De totale voorleesduur van een interactief voorgelezen prentenboek is dus plusminus een half uur.

EEN LITERAIRE LEESWIJZE VOOR HET KLEUTERONDERWIJS

Een belangrijke uitdaging van dit onderzoek is hoe het structuralistische concept van literaire competentie gebruikt kan worden in het kleuteronderwijs, of te wel hoe deze *top-down*-benadering aansluiting kan vinden bij de *bottom-up*-werkwijze van beginnende geletterdheid. Het aantal relevante onderzoeken of leespraktijken dat een *top-down*-benadering volgt, is zeer beperkt maar de weinige (buitenlandse) onderzoeken die er zijn bieden enkele interessante aanknooppunten.

De Canadees Stott, hoogleraar Engelse taal- en letterkunde en leerkracht aan een basisschool, ontwikkelde op basis van structuralistische uitgangspunten verschillende voorleesmethodes voor kinderen (Stott 1981; 1982; 1987; 1990; 1994). Stott is van mening dat niet tot de middelbare school hoeft te worden gewacht om leerlingen op *systematische* wijze te laten kennismaken met hoe literaire werken zijn georganiseerd. Bovendien ervaren middelbare scholieren literatuuronderwijs soms als een sprong in het diepe, aldus Stott. Sommigen zinken naar de bodem en niet iedereen slaagt er even goed in weer boven water te komen. Een vraag die als een rode draad door het werk van Stott loopt, is hoe academisch literatuuronderzoek van betekenis kan zijn voor het lezen van literatuur in de onderbouw van het basisonderwijs. Het doel dat Stott - aanvankelijk impliciet en later ook expliciet verwijzend naar Culler (2002 (1975)) - nastreeft, is kinderen via de beginselen van een structuralistische poëtica inzicht te bieden in hoe prentenboeken werken:

What is specifically true of literature is, of course, true of all language. To understand a speaker or writer you must know the language being used: its vocabulary and grammatical structure. [...] It is just that in literature the codes are more specialized and require greater effort by the reader if they are to be understood. If they are not understood, the stories using the codes cannot be fully read. (Stott 1987:150)

Stott geeft concrete invulling aan zijn streven door tijdens het voorlezen van prentenboeken stil te staan bij literaire verschijnselen en door samen met zijn leerlingen te onderzoeken hoe die verschijnselen tot bepaalde effecten, zoals humor, leiden. De prentenboeken die Stott daarbij gebruikt, moeten "both good *and* teachable" zijn (Stott 1981:198). Dat wil zeggen dat de werken literair hoogstaand moeten zijn en zich lenen voor het bespreken van literaire verschijnselen en het stellen van vragen. De individuele werken plaatst Stott in een volgorde waarbinnen ieder verhaal op minstens één specifieke manier aansluit bij het voorafgaande. Dit verband kan thematisch zijn (bijvoorbeeld een held die op de proef wordt gesteld) maar ook formeel (bijvoorbeeld betekenisvol kleurgebruik). De op deze manier ontwikkelde *Spiralled Sequence Story Curriculum* (Stott 1987) laat kinderen kennismaken met basiselementen en -methoden van literaire analyses. Stotts veronderstelling is dat kinderen verhalen daardoor beter zullen begrijpen en er ook meer plezier aan kunnen beleven. Op basis van zijn ervaringen met het curriculum geeft Stott de volgende vragen ter overweging:

Generally, what interpretive skills or literary competencies do I wish to develop? Which stories, interesting and well written themselves, illustrate the story elements I wish students to understand? What is the best order for arranging or sequencing the stories so that students can see the relationships between them and thus strengthen their literary competencies? Finally what presentation activities (questions, discussions, writing, dramatics, etc.) can be devised to help the students develop those skills and so increase their understanding and enjoyment? (Stott 1994:251)

Het werk van Stott biedt bruikbare inzichten die ook binnen dit onderzoek naar literaire competentie bij kleuters een plaats zullen krijgen (zie hoofdstuk 4). Een 'nadeel' van zijn curriculum is dat het relatief veel expliciet didactische elementen bevat (zoals 'analyse-schema's' die op het schoolbord worden uitgetekend) terwijl voorliggend onderzoek als doel heeft een (voor leerlingen) informele en impliciete benadering te ontwikkelen.

Een tweede bruikbare bron van informatie over hoe zes- en zevenjarige kinderen een literaire leeshouding kunnen aannemen, komt van de Amerikaan Sipe. Net als Stott combineert Sipe een functie als onderzoeker van jeugdliteratuur met een achtergrond als leerkracht in het basisonderwijs. Sipe (2000) onderzocht het literaire inzicht (*literary understanding*) van kinderen uit één schoolklas, op basis van een corpus van ruim vierduizend uitspraken tijdens en na het voorlezen van prentenboeken in de klas. De boeken zijn voorgelezen door de eigen leerkracht en er is geen gebruik gemaakt van een speciale methode of van speciaal voor dit doel geselecteerde boeken. Vanuit verschillende perspectieven (bijvoorbeeld *reader response theory*, structuralistische en poststructuralistische theorieën) beschrijft Sipe hoe kinderen tot *literary understanding* komen en van welke aard dat begrip is. Vanuit het structuralistische perspectief houdt *literary understanding* in dat kinderen inzicht tonen in onderliggende verhaalstructuren en betekenisvolle verbanden tussen verhalen kunnen aanbrengen. Na analyse van het corpus, vanuit de verschillende perspectieven, kwam Sipe tot een model dat de reacties van kinderen in vijf categorieën verdeelt. De grootste categorie bestaat uit opmerkingen van analytische aard (73%). Deze opmerkingen gaan over het boek als cultureel artefact (geproduceerd door een schrijver, illustrator, uitgever, drukker), over de taal van het verhaal, de illustraties, narratieve interpretaties en de verhouding tussen fictie en werkelijkheid. Daarna volgen opmerkingen van intertekstuele aard (10%). Hierbij verbinden kinderen het voorgelezen verhaal op associatieve, analytische of synthetiserende wijze met andere cultuuruitingen zoals boeken, films of tekeningen in de klas. Opmerkingen van persoonlijke aard vormen 10% van het corpus. Hierbij brengen kinderen de tekst in verband met hun eigen leven en andersom. Opmerkingen waaruit blijkt dat de grens tussen de echte wereld en verhaalwereld voor de kinderen (tijdelijk) was weggefallen, bijvoorbeeld wanneer kinderen spontaan gingen praten tegen de personages, vormen 2% van het corpus. Acties zoals opspringen en dansen, vormen 5% van het totale corpus. Sipe concludeert uit zijn analyses dat kinderen op zes- en zevenjarige leeftijd al heuse 'literary critics' kunnen zijn. De kleuterjaren (vier tot en met zes jaar) lijken dus mogelijkheden te bieden voor het ontwikkelen van een literaire leeshouding.

Stott en Sipe laten zien dat kinderen al op jonge leeftijd beschikken over een spontane kritische gave die via het stellen van gerichte vragen en door positieve interac-

ties tot verdere ontwikkeling kan worden gebracht. Hier ligt dus een belangrijke rol voor een deskundige volwassene die kinderen aanmoedigt op literaire verschijnselen te letten, met hen op zoek gaat naar het systeem achter die verschijnselen en kinderen helpt hun inzichten te verwoorden. Verder is het belangrijk dat de voor te lezen boeken appelleren aan de kritische kwaliteiten van de jonge lezer: niet te moeilijk, maar - Vygotsky indachtig - zeker ook niet te gemakkelijk.

HOE WERKEN PRENTENBOEKEN? | Een samenspel van tekst en beeld

De door Culler (2002 (1975)) in *Structuralist Poetics* ontwikkelde poëtica beschrijft de middelen, conventies en strategieën die het mogelijk maken dat werken voor competente lezers bepaalde betekenissen of effecten hebben. Voor het prentenboekgenre, met zijn bijzondere gecombineerde vertelvorm van tekst en beeld, zijn vergelijkbare poëtica's beschreven (voor een bespreking van deze studies zie Nikolajeva 2003). Enkele centrale inzichten uit dit omvangrijke corpus die voor dit onderzoek naar kleuters en literaire competentie van belang zijn, zullen hier op hoofdlijnen worden besproken.¹¹

Een belangrijk uitgangspunt bij een bespreking van hoe het prentenboek werkt, is dat het genre een variëteit aan subgenres kent, zoals sprookjes-, fabel- en stapelverhaalprentenboeken¹² (Joosen & Vloeberghs 2008; Mooren 1983, 1994; Nikolajeva 2003; Nikolajeva & Scott 2001). Een kennismaking met de verschillende subgenres van het prentenboek geeft kinderen een indruk van de bandbreedte van het literaire systeem. Andere elementaire aandachtspunten rondom genres betreffen het inzicht dat de tekst van een prentenboek in proza of in versvorm kan zijn geschreven, dat er een verscheidenheid aan thema's bestaat (van realistische dicht-bij-huis-situaties tot fantastische verre reizen); dat personages verschillende vormen kunnen aannemen zoals mensen, (antropomorfe) dieren en geanimeerde objecten (opvallend vaak zijn dat antropomorfe machines (Schwarcz 1982)) en dat de stijl van verhalen kan variëren van fijnzinnig tot grotesk (Nikolajeva & Scott 2001). Een literaire lezer heeft zeker aandacht voor dit soort kenmerken:

The ability to recognize genre conventions is an important aspect of literary competence, and since picturebooks are the first written texts a child usually meets, the diversity of picturebooks sets the reader's genre expectations. (Nikolajeva 2003:239)

¹¹ Categorieën die hier niet aan bod komen zijn onder meer vertelperspectief, setting, tijd, figuurlijk taalgebruik en paratekst (zoals omslag, titel, schutbladen en titelblad). Voor deze zaken geldt dat ze in dit onderzoek óf apart worden besproken ('personages' en 'spanning' worden uitgebreid besproken in hoofdstuk 4) óf deel uitmaken van andere aandachtspunten (setting, tijd en perspectief, bijvoorbeeld, komen aan bod bij 'spanning').

¹² Dit onderzoek beperkt zich tot prentenboeken met een narratieve structuur. Andere subgenres zoals zoek-, tel-, en abc-prentenboeken kennen meestal geen narratieve structuur en blijven daarom in dit onderzoek buiten beschouwing.

Het kenmerk dat van toepassing is op bijna alle subgenres van het prentenboek, is dat tekst en beeld samen, meestal op complementaire wijze, een verhaal vertellen (Moebius 1986; Mooren 2000; Nikolajeva & Scott 2001; Schwarcz 1982; Sipe 2001; Thiele 2003). Hierin onderscheidt het prentenboek zich van boeken met alleen maar tekst of enkel beeld en van geïllustreerde verhalen. In een geïllustreerd verhaal, zoals de Jip en Janneke-verhalen, kan de tekst op zichzelf gelezen worden en hebben de illustraties vooral een 'verluchtende' functie.¹³ De interactie tussen tekst en beeld wordt gezien als het centrale werkingsprincipe van het prentenboek (onder andere Nikolajeva & Scott 2001) en vormt daarom een sleutelconcept bij de ontwikkeling van literaire competentie:

[...] it is necessary to bear in mind that text/image interaction can be both relatively simple, and extremely complex, and that the reader's understanding of complex interaction is part of the literary competence that can and should be trained. (Nikolajeva 2003:238-239)

In *How picturebooks work* (Nikolajeva & Scott 2001) wordt de interactie tussen tekst en beeld uitgebreid en systematisch beschreven. De auteurs ontwikkelen categorieën voor verschillende typen van interactie en beschrijven tot welke effecten die leiden. De twee uiterste categorieën van deze indeling betreffen prentenboeken waarin tekst en beeld symmetrisch zijn en prentenboeken waarin in tekst en beeld ieder een eigen verhaal vertellen. Tussen deze twee uitersten bevinden zich de zogenaamde *counterpoint*-categorieën waarbij tekst en beeld complementair zijn of elkaar tegenspreken. In prentenboeken is *counterpoint* (conform contrapunt of 'tegenmelodie' uit de muziektheorie) een vaak voorkomend principe dat bijdraagt aan de dynamiek van een verhaal. *Counterpoint* zorgt voor een ironisch effect wanneer tekst en beeld zich met een 'knipoo' tot elkaar verhouden. Hoe meer spanning er in een prentenboek bestaat tussen tekst en beeld, des te groter de dynamiek van het verhaal. Door het contrast tussen tekst en beeld nemen de betekenis mogelijkheden toe en wordt de lezer aan het denken gezet. 'Open plekken', een centrale notie uit de *reader response theory* (Iser 1974; 1978), zijn voor de tekst-beeld-dynamiek van prentenboeken eveneens van groot belang. De tekst en/of de beelden laten informatie achterwege die voor een goed verhaalbegrip echter wel belangrijk is. Het is mogelijk dat tekst en beeld elkaars open plekken invullen, maar de invulling kan ook aan de lezer worden overgelaten. De lezer probeert op basis van zijn kennis, ervaring en verwachtingen deze open plekken in te vullen op een manier die voor het verhaal betekenisvol is. Boeken met een dynamische tekst-beeldrelatie zijn dus cognitief uitdagend; ze vragen om opmerkzaamheid en betrokkenheid van de lezer.

¹³ Om het verschil uit te drukken tussen de 'verluchtende' functie van illustraties en de *essentiële* functie van de tekeningen in prentenboeken, gaat bij het spreken over prentenboeken de voorkeur uit naar het begrip 'beeld' (Eng. 'image') in plaats van 'illustratie' (onder andere Nikolajeva & Scott 2001). Dit onderzoek volgt deze lijn wanneer er gesproken wordt over de combinatie 'tekst en beeld'. In andere gevallen wordt er gesproken over 'tekening' of 'illustratie', omdat het begrip 'beeld' in het Nederlands, zeker in een onderwijscontext, weinig ingang heeft gevonden.

Modaliteit is nog een andere categorie die voor het literaire lezen van belang is. Nikolajeva & Scott (2001) presenteren een model om verhalen in te delen op basis van meer of minder mimetische vormen van representatie. Modaliteit is de verhouding waarin, naar het oordeel van de lezer, de inhoud van een verhaal staat tot de werkelijkheid. De lezer moet dus op basis van de aanwijzingen die een verhaal geeft, een inschatting maken van de mate van waarschijnlijkheid van het verhaal. Het modaliteitsconcept staat allerlei genuanceerde niveaus van waarschijnlijkheid toe, en komt daardoor beter tegemoet aan de subjectieve realiteitscriteria van de lezer dan de tweedeling fictie en non-fictie. Bovendien spelen prentenboeken vaak een spel met verschillende modaliteiten, bijvoorbeeld door een verhaal realistisch te laten beginnen maar te laten overgaan in een droom.

Metafictie, *framing* en intertekstualiteit zijn vertelstrategieën die vooral voorkomen in prentenboeken die men kwalificeert als 'postmodern' (onder andere Anstey & Bull 2009; Lewis 2001, 1990; Pantaleo 2009; Nikolajeva & Scott 2001; Smith 2009). Wat de drie strategieën gemeen hebben, is dat ze uitnodigen tot reflectie op de opbouw van een verhaal. Metafictie is een stijlmiddel dat de illusie van de verhaalwerkelijkheid doorbreekt en de aandacht van de lezer vestigt op de fictionaliteit van een verhaal (Nikolajeva & Scott 2001). In prentenboeken kan metafictie verschillende vormen aannemen. Een regelmatig voorkomende verschijningsvorm is dat tekst en beeld wederzijds commentaar geven op elkaars modaliteit, bijvoorbeeld doordat de verteller zich rechtstreeks tot de lezer richt en opmerkt dat die niet moet geloven wat de tekeningen laten zien. Maar ook een aansporing door de verteller of een personage, zoals 'Wil je weten wat er nu gaat gebeuren? Sla dan snel de bladzijde om', is een metafictioneel middel en vormt voor kinderen bovendien een aantrekkelijk interactief element. Sommige prentenboeken thematiseren metafictie door de personages hun eigen verhaal (setting, medepersonages enzovoorts) te laten knippen of tekenen. Het belang van metafictionele elementen voor een literaire leeswijze is dat zij tegelijk participatie én kritische distantie uitnodigen. Metafictionele elementen leiden tot het stellen van vragen over het fictionele karakter van verhalen en vestigen de aandacht van de lezer op het systeem achter de gebeurtenissen.

De noties *framing* en het daarmee samenhangende *frame breaking* (Smith 2009; Nikolajeva & Scott 2001) hebben te maken met het kader of de rand die een illustratie omsluit (Smith 2009). Maar er kan ook sprake zijn van *framing* wanneer er geen rand is. In dat geval kan *frame* betrekking hebben op de ruimte rondom de illustratie of op de ruimte tussen het beeld en de tekst, maar ook op de 'onbestemde' ruimte tussen het verhaal en de lezer. Een *frame* is bepalend voor het kijken naar het verhaal: "Who sees? How do I see? What do I see?" (Meek 1996). *Frames* zijn tevens van invloed op de te kiezen leesstrategie. Een reeks van *frames*, als in een stripverhaal, vraagt om aandacht voor de opeenvolging, terwijl één groot *frame* dat een tekening met veel details omsluit uitnodigt tot nauwgezette aandacht. Een spel met *frames* dat in prentenboeken regelmatig wordt gespeeld, is een verhaalfiguur die uit een tekening stapt (*frame breaking*) en de ruimte tussen het verhaal en de lezer binnentreedt. Nog een vorm van *framing* die soms in prentenboeken voorkomt is de *mise-en-abyme* waarbij een (visuele of verbale) tekst als een replica (of een gedeeltelijke kopie) in miniatuurformaat is ingebed in een

andere tekst. Vaak dient de *mise-en-abyme* als metafictioneel commentaar op het verhaal, bijvoorbeeld door in een tekening een afbeelding op te nemen van de voorkant van het boek waarin die tekening zich bevindt.

Intertekstualiteit refereert aan alle mogelijke verbanden tussen twee of meer teksten ('tekst' opgevat in ruime zin, zodat bijvoorbeeld ook films en schilderijen daar onder vallen). Deze verbanden kunnen van uiteenlopende aard zijn, zoals citaten, allusies, imitaties en parodie. Intertekstualiteit kan eveneens tot de metafictionele middelen worden gerekend omdat het concept de aandacht van de lezer vestigt op 'realiteiten' buiten de gegeven tekst (Nikolajeva & Scott 2001). In prentenboeken werkt intertekstualiteit, net als alle andere middelen, op twee niveaus, het verbale en het visuele. Voor het bereiken van een effect is intertekstualiteit afhankelijk van de lezer die de intertekstuele connectie moet maken. Om hiertoe in staat te zijn moet de lezer natuurlijk wel bekend zijn met de tekst waarnaar verwezen wordt. Intertekstuele verwijzingen in prentenboeken betreffen daarom vaak teksten die bij veel kinderen bekend zijn (zoals *Roodkapje*).

DISCUSSIE, VOORLOPIGE VISIE EN VOORUITBLIK | Prentenboeken, kleuters en literaire competentie

Een literair werk heeft, net als een taal, een structuur die betekenissen mogelijk maakt. Maar die structuur en de daaruit voortkomende betekenissen heeft een werk alleen voor diegenen die bekend zijn met het systeem van literaire teksten, of te wel voor lezers die over literaire competentie beschikken. Om een tekst te kunnen lezen *als literatuur* moet de lezer impliciete kennis hebben van hoe die tekst is gestructureerd. Het lezen van verhalen *als literatuur* is dus een vaardigheid die geleerd moet worden. Kennis van taal en van de wereld zijn voor dat leren noodzakelijke maar onvoldoende voorwaarden. Door op voor kleuters impliciete wijze tijdens het voorlezen van prentenboeken aandacht te besteden aan literaire structuren, middelen en conventies, ontwikkelen kinderen een besef van het systeem dat schuilgaat achter een verhaal. Bekendheid met dit systeem zorgt ervoor dat betekenissen van verhalen vollediger gerealiseerd kunnen worden, wat kan resulteren in rijkere leeservaringen. In conceptueel opzicht kan een theorie voor literaire competentie bij kleuters worden gebaseerd op het *literary competence*-concept van Culler (2002). Inhoudelijk kan de theorie aansluiten op studies naar de manieren waarop prentenboeken werken (Nikolajeva 2003). Vervolgens is het van belang deze theoretische inzichten zodanig te operationaliseren dat zij in het kleuteronderwijs gebruikt kunnen worden. Een mogelijke complicatie hierbij is dat het voorlezen van prentenboeken *als literatuur* afwijkt van het in kleuterklassen gebruikelijke voorlezen. In het kleuteronderwijs ziet men het voorlezen van verhalen doorgaans als een middel om de taalontwikkeling (vooral woordenschat) te ondersteunen en de kennis van de wereld te vergroten (een functioneel-pragmatische leeshouding (Giehl 1977)). Daarnaast wil men via het voorlezen van verhalen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters stimuleren, of kinderen 'even laten wegdromen' bij een verhaal (een emotio-

neel-fantastische leeshouding (Giehl 1977)). Prentenboeken worden in het kleuteronderwijs doorgaans dus uitgekozen en 'ingezet' - een binnen het veld populaire term¹⁴ die het instrumentele karakter van het voorlezen onderstreept - in verband met niet-literaire (conform Culler 2002) doelstellingen. Eventuele problemen bij de ontwikkeling van een literaire leeswijze voor het kleuteronderwijs zijn dan ook vooral te verwachten op het vlak van de afwijkende leesdoelstelling en leeshouding van het lezen van prentenboek *als literatuur*.

Het literaire lezen kan worden geoperationaliseerd op een manier die vergelijkbaar is met de wijze waarop men in het kleuteronderwijs werkt aan beginnende geletterdheid: informeel, impliciet, en 'door het te doen'. Daarnaast is het belangrijk dat de voor te lezen prentenboeken uitnodigen tot het aannemen van een literaire leeshouding. Deze prentenboeken brengen bij de lezer structureringsprocessen op gang, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van 'open plekken' of metafictieve elementen. Volgens Culler (2002) faciliteert het lezen van het ene literaire werk het lezen van het volgende en ook bij de structuralistische leeswijze voor kinderen van Stott (1987) bevat ieder nieuw verhaal een moeilijker vraagstuk dan het voorafgaande. Een logische volgorde lijkt dus te beginnen met verhalen die zich lenen voor een kennismaking met enkele belangrijke literaire conventies, gevolgd door verhalen waarbij de kennis van conventies geconsolideerd wordt, om daarna verder te gaan met boeken die een spel spelen met die conventies of via metafictieve elementen de aandacht vestigen op de eigen verhaalopbouw. In deze laatste boeken is de structuur vaak niet 'netjes' verborgen onder het verhaaloppervlak. Net zoals in gebouwen de systemen (voor bijvoorbeeld water of elektriciteit) duidelijk zichtbaar kunnen zijn, laten sommige prentenboeken ook zien hoe ze in elkaar zitten en hoe 'alles' werkt. De verwachting is daarom dat juist boeken die de aandacht vestigen op hun eigen constructie, kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Op basis van wat er in dit hoofdstuk is besproken, kan worden geconcludeerd dat er weliswaar enkele knelpunten zijn, maar dat er vooral ook veel mogelijkheden liggen voor het ontwikkelen van een literaire leeswijze voor kleuters. De voorgestelde literaire leeswijze helpt kleuters betekenisvolle structuren te ontdekken. Kinderen krijgen daardoor oog voor hoe verschijnselen zich tot elkaar verhouden en betekenis krijgen binnen het grotere geheel van het literaire systeem. Kortom, een op structuralistische uitgangspunten gebaseerde leeswijze leidt tot *inzicht* en het belang daarvan reikt verder dan enkel literaire competentie:

In reading the stories, in understanding them and responding actively to them, children are not only developing their literary competencies, they are also fulfilling their need for narratives that better help them give shape and meaning to their own lives as individuals and members of their communities. (Stott 1994:252)

¹⁴ Eigen ervaring van de onderzoeker. Het wijdverbreide gebruik van de uitdrukking 'prentenboeken inzetten' blijkt ook wanneer men via een internetbrowser zoekt met deze woordcombinatie.

HOOFDSTUKINDELING

In het volgende hoofdstuk wordt gekeken naar hoe het begrip 'literaire competentie' is geïnstitutionaliseerd in onderwijs- en beleidsdoelstellingen en welke betekenissen het concept daarbinnen heeft (hoofdstuk 2). Vervolgens wordt via een Delphi-procedure nagegaan hoe een panel van deskundigen aankijkt tegen de mogelijkheden van het concept 'literaire competentie' voor kleuters en twee prentenboeken analyseert met het oog op een literaire leeswijze. De ideeën van het panel, aangevuld met het theoretisch discours van Culler en inzichten over hoe prentenboeken werken, leiden tot een conceptueel model van literaire competentie bij kleuters (hoofdstuk 3). Uit dit conceptueel model worden drie thema's (of subdomeinen van literaire competentie) geselecteerd die centraal zullen staan in de rest van het onderzoek. Deze thema's worden besproken in literatuurtheoretische termen en ze worden geoperationaliseerd door na te gaan op welke kennis en vaardigheden van kinderen een beroep wordt gedaan (hoofdstuk 4). De geoperationaliseerde subdomeinen worden vervolgens 'vertaald' naar concrete leesaanwijzingen voor leerkrachten. Deze leesaanwijzingen bevatten vragen, opdrachten en strategieën om vierentwintig, speciaal voor dit doel geselecteerde, prentenboeken aan kleuters voor te lezen *als literatuur*. De leesaanwijzingen worden uitgetoetst bij twee kleutergroepen van één basisschool volgens de methode van 'onderwijsontwikkelingsonderzoek' (hoofdstuk 5). Na dit kleinschalig 'uitproberen' van het lezen van prentenboeken *als literatuur* zal worden nagegaan of deze leeswijze bij kleuters daadwerkelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van literaire competentie. Voor het kunnen vaststellen van literaire competentie is een 'meetinstrument' ontwikkeld, de *Watje Wimpie*-taak, dat gebruik maakt van een authentiek prentenboek (hoofdstuk 6). Vervolgens wordt het instrument gebruikt in een experiment waaraan achttien kleutergroepen deelnemen (hoofdstuk 7). De ene helft van de kleutergroepen volgt een 'interventie' (bestaand uit het lezen van de vierentwintig prentenboeken met de leesaanwijzingen), in de andere helft wordt voorgelezen zoals gebruikelijk. Hoofdstuk 8 sluit af met een discussie en richtingen voor verder onderzoek.

HOOFDSTUK 2

LITERAIRE COMPETENTIE: ONDERWIJSBELEID EN CULTUURBELEID

INTRODUCTIE

In hoofdstuk 1 is literaire competentie besproken tegen de achtergrond van de structuralistische taalkunde waarbinnen het begrip zijn oorsprong heeft (Culler 2002). Dit hoofdstuk plaatst literaire competentie binnen de ruimere context van actuele onderwijsdoelstellingen en cultuurbeleidsdoelstellingen met betrekking tot leesbevordering. Wanneer men kijkt naar de invullingen die literaire competentie krijgt binnen het literatuuronderwijs en bij leesbevorderingsactiviteiten, valt op hoe divers en informeel het begrip vaak wordt gehanteerd. Literaire competentie wordt bijvoorbeeld in verband gebracht met de canon, met smaakontwikkeling en met 'openstaan' voor literatuur. Ook treffen we het begrip regelmatig aan in samenstellingen als cultureel-literaire competentie of literair-historische competentie. In veel gevallen lijkt het begrip opgevat als een combinatie van het van 'literatuur' afgeleide adjectief en de algemene, niet specifiek taalkundige betekenis, van 'competentie' namelijk: deskundigheid of geschiktheid. Het gebruik van de meervoudsvorm 'literaire competenties' (bijvoorbeeld, leerlingen werken aan hun literaire competenties) is eveneens een aanwijzing dat met het begrip waarschijnlijk iets anders wordt bedoeld dan het structuralistisch gedefinieerde *competence*-concept dat geen meervoud kent. Er bestaan dus zeer uiteenlopende opvattingen over literaire competentie: van het begrip in enge structuralistische zin tot literaire competentie als een breed gedefinieerd verzamelbegrip:

Literaire competentie betekent: kunnen omgaan met literaire teksten. Hiertoe zijn nodig: kennis van leesstrategieën en van structuuranalyse, van literaire conventies, genres, stijlkenmerken, literaire stromingen en historische kennis. Literaire competentie omvat tevens kennis van de politieke en sociale context in relatie tot biografische gegevens over de auteur, cultuurhistorische situering en kennis van het literatuuraanbod. De transactie tussen tekst en lezer overstijgt echter het zuiver cognitieve en analytische. Literaire competentie betekent ook esthetisch of niet-esthetisch ervaren, meemaken, scheppen en herscheppen, vatten en gevat worden, genieten, zich identificeren, reflecteren en relativeren. (De Entiteit Curriculum 2010)¹⁵

¹⁵ De Entiteit Curriculum, voorheen Dienst voor Onderwijsontwikkeling en Pedagogische Begeleidingsdiensten, is verantwoordelijk voor het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het Vlaamse onderwijs (basis en secundair).

Uiteenlopende definities van het concept kunnen leiden tot verschillende opvattingen en mogelijk ook tot misverstanden over literaire competentie. Dit hoofdstuk besteedt daarom aandacht aan wat verschillende gebruikers onder literaire competentie verstaan en met welk doel zij het begrip hanteren. Wanneer binnen onderwijs- en cultuurbeleidsdoelstellingen over 'literaire competentie' gesproken wordt, klinkt daarbij vaak ook het begrip 'leesplezier'. Het verband tussen leesplezier en literaire competentie vormt daarom binnen dit hoofdstuk een apart aandachtspunt.

LITERAIRE COMPETENTIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS | Behoefte aan een referentiekader

In het Nederlandse literatuuronderwijs is het begrip 'literaire competentie' vooral verbonden met het voortgezet onderwijs. De eerste specifiek op het literatuuronderwijs gerichte publicatie die het begrip systematisch analyseert, is *Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?* (Coenen 1992).¹⁶ In deze publicatie beschrijft Coenen, onder verwijzing naar Chomsky (1965) en Culler (2002 (1975)) de theoretische achtergronden van het begrip. Daarnaast bespreekt zij relevante literatuur-didactische publicaties verschenen vanaf het midden van de jaren tachtig en vraagt zij deskundigen 'uit het veld' naar hun opvattingen over literaire competentie.

In het literatuuronderwijs van de tweede helft van de jaren zeventig tot begin jaren negentig van de vorige eeuw, signaleert Coenen een geleidelijke accentverschuiving. Mede onder invloed van de receptie-esthetica bestond er vanaf de jaren zeventig in het literatuuronderwijs veel aandacht voor de belevingswereld en de persoonlijke leeservaring van de leerling. De notie 'leesplezier' werd daarbij in toenemende mate van belang geacht omdat plezier hebben in lezen motiverend zou zijn voor het zelfstandig, buiten de klas en ook na het examen, kunnen en willen lezen van literatuur. Literatuurdidactici vreesden echter steeds meer een overaccentuering van de lezersrol en een leeshouding die vooral bepaald wordt door intuïtieve reacties. Wanneer er geen of slechts vage normen zijn voor het lezen van literatuur, zo redeneerde men, dan ontbreekt het de lezer aan een 'objectief' referentiekader om persoonlijke reacties aan te toetsen. De afwezigheid van een inter-persoonlijk kader en de toenemende nadruk op leesplezier zouden, zo meende men, leerlingen juist wel eens kunnen benadelen. Tegen deze achtergrond deed begin jaren negentig het voor het Nederlandse literatuuronderwijs nieuwe begrip 'literaire competentie' zijn intrede. Er waren in deze tijd volgens Coenen ook maatschappelijke ontwikkelingen die zij omschrijft als "back to basics" en "no nonsense" (Coenen

¹⁶ De studie van Coenen maakt deel uit van het onderzoek *Cognitieve strategieën bij de verwerking van literaire teksten in het moderne vreemde talen-onderwijs* van het Instituut voor de Lerarenop-leiding van de Universiteit van Amsterdam. Dit onderzoek gaat na welke cognitieve strategieën bij de verwerking van literaire teksten leiden tot literaire competentie, om vervolgens prototypen voor literatuurlessen te ontwerpen waarin deze strategieën worden onderwezen. Het onderzoek van Coenen was de eerste fase van het UvA-onderzoek en had betrekking op leerlingen uit 6-VWO.

1992:59) die het literatuuronderwijs in een positie brachten waarin het zich opnieuw moest legitimeren. *Soft* geachte doelen als leesplezier en beleving moesten plaats maken voor heldere en concrete doelstellingen met duidelijke maatschappelijke relevantie. Van het concept literaire competentie verwachtte men, ook al was er nog geen consensus over de inhoud, dat het in deze behoefte kon voorzien. Coenen ziet de derde Nijmeegse conferentie over het literatuuronderwijs (1989), met als thema toetsing in het literatuuronderwijs, als het moment dat literaire competentie een rol gaat spelen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het daaropvolgende jaar had diezelfde conferentie als titel *Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Niet veel later kwamen er definities van literaire competentie in omloop, variërend van korte, zoals: "literaire competentie is het vermogen om literaire teksten adequaat te lezen" (De Moor 1990) tot uitvoerige, met explicitering van kennisaspecten en vaardigheden. Coenen wijst in dit verband ook op de aanvulling die de Duitse empirische literatuurwetenschapper Schmidt gaf aan het door Culler ontwikkelde concept van literaire competentie. Schmidt (1982) benaderde het concept vanuit een literatuursociologisch perspectief door het te plaatsen binnen het literaire handelingssysteem van productie, distributie, kritiek en didactiek. Op deze wijze verbindt Schmidt literaire competentie aan de doelstellingen van het literatuuronderwijs: leerlingen opleiden tot competente en kritische deelnemers aan het literaire handelingssysteem.

Om zicht te krijgen op wat 'het veld' verstaat onder literaire competentie, vroeg Coenen mensen uit het onderwijs, de literatuurdidactiek en de literatuurwetenschap naar hun opvattingen over literaire competentie. De geïnterviewden waren het erover eens dat literaire competentie een potentieel vermogen is, dat zich in de loop van een heel leven kan ontwikkelen en waarvan de concrete invulling afhangt van verschillende contextuele factoren zoals de sociaal-economische status van het gezin waaruit een leerling afkomstig is. Bij het definiëren van literaire competentie onderscheidden de respondenten cognitieve vaardigheden en houdingsaspecten. De cognitieve vaardigheden houden in: de leerling begrijpt literaire teksten; de leerling onderscheidt eigenschappen van literaire teksten op grond waarvan deze teksten naar genre ingedeeld en als zodanig van niet-literaire teksten onderscheiden kunnen worden; de leerling brengt kennis van de politieke en sociaal-culturele context waarbinnen literaire teksten geschreven zijn, evenals biografische kennis van de auteur in verband met zowel vorm- als inhoudsaspecten van zulke teksten en, tot besluit, de leerling formuleert een persoonlijk waardeoordeel over literaire teksten en brengt de daarbij gehanteerde argumenten in verband met argumenten van andere individuen (bijvoorbeeld critici) en/of groepen. De houdingsaspecten betreffen: de leerling is bereid zich in een tekst te verdiepen, staat open voor mogelijke vreemde elementen daarbinnen en beleeft plezier aan het lezen. Leesplezier werd door de respondenten gezien als een motiverende factor en inherente eigenschap van een lezer die literair competent is. Op basis van deze kenmerken komt Coenen tot het volgende profiel:

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbren- gen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het consta- teren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders. (Coenen 1992:73)

Het door Coenen opgestelde profiel en de daarbinnen onderscheiden cognitieve vaar- digheden en houdingsaspecten, brachten de operationalisering van het begrip literaire competentie een belangrijke stap dichterbij. Maar wanneer het gaat om begripsverhel- dering, toch de doelstelling van haar onderzoek, moet worden vastgesteld dat Coenen het begrip bijzonder breed invult. Het lijkt erop dat Coenen heeft geprobeerd, op basis van wat de respondenten haar hebben aangeleverd, zoveel mogelijk doelstellingen in één algemene en voor alle betrokken partijen acceptabele doelstelling te verenigen. Culturele, esthetische en maatschappelijke vorming, en individuele ontplooiing krijgen allemaal een plaats binnen het profiel (Hoogeveen & Bonset 1998).

Sinds begin jaren negentig is literaire competentie de algemene doelstelling van het literatuuronderwijs (Braet & Hendrix 1991) en de definitie van Coenen is van invloed geweest op onderdelen van het examenprogramma Nederlands (Dirksen & Prak 1998; De Moor 1996). Het profiel van een literair competente lezer zoals opgesteld door Coe- nen, hoort volgens Witte (2008) bij het meest gevorderde stadium in de ontwikkeling van literaire competentie. Omdat Witte geïnteresseerd is in hoe individuele leerlingen van het voortgezet onderwijs dit stadium kunnen bereiken, werkte hij zes ooplopende niveaus van literaire competentie uit: van 'zeer beperkte literaire competentie' tot 'zeer uitgebreide literaire competentie'. 'Belevend lezen' is de leeswijze die hoort bij het laag- ste door Witte onderscheiden niveau van literaire competentie en een 'academische' leeswijze hoort bij het hoogste. Dit hoogste niveau van literaire competentie wordt volgens Witte door leerlingen uit het voortgezet onderwijs nagenoeg niet bereikt. De zes niveaus van literaire competentie omschrijven hoe 'diep' individuele leerlingen teksten van een bepaalde moeilijkheidsgraad kunnen verwerken. Witte verbindt aan de zes niveaus omvangrijke lijsten van literaire werken. Daarbij vermeldt hij steeds de mogelijke begripsproblemen die een leerling bij het lezen van een werk kan tegenkomen en op welke kennis en leesvaardigheid de tekst een beroep doet. Op deze manier wordt in kaart gebracht hoe de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen verloopt en welke stimulerende en remmende factoren daarbij een rol spelen. Een belangrijke be- vinding uit het onderzoek is dat leerlingen die op een lager niveau aan het literatuuron- derwijs beginnen, dankzij dat onderwijs, verhoudingsgewijs een even grote ontwikkeling kunnen doormaken als leerlingen die op een hoger niveau beginnen. Het aanvangsniveau van een leerling relateert Witte aan drie literaire socialisatiefactoren, namelijk het leesmilieu waaruit een leerling afkomstig is, de leesfrequentie in het basisonderwijs, en de leesfrequentie in het derde jaar van de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De dissertatie van Witte besteedt slechts summier aandacht aan het concept literaire competentie zoals dat door Culler is ontwikkeld. Witte vermeldt *Structuralist Poetics* (Culler 2002 (1975)) als oorsprong van het concept en doet de belangrijke vaststelling dat in de definitie van Culler de pragmatische elementen 'situatie' en 'context' ontbreken. Zoals besproken in hoofdstuk 1 van dit boek gaat Culler uit van een ideaaltypische situatie (de situatie van een ideale lezer, een theoretisch construct) en besteedt hij geen aandacht aan wat reële lezers doen. Echte lezers moeten hun literaire kennis echter in concrete situaties kunnen toepassen en contextuele factoren bepalen hoe die toepassing verloopt. Met zijn onderzoek wil Witte twee steeds terugkerende discussies over het literatuuronderwijs van een empirische basis voorzien. De eerste discussie betreft een didactisch probleem: er is weinig bekend over het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen. Hierdoor sluiten de (verplicht) te lezen boeken niet altijd aan bij het niveau en de belangstelling van individuele leerlingen en dat kan demotiverend werken. De tweede discussie betreft een maatschappelijk probleem: de legitimiteit van het literatuuronderwijs staat regelmatig ter discussie omdat er weinig bekend is over concrete resultaten. Bovendien bestaan er volgens Witte uiteenlopende opvattingen over wat de taak van het literatuuronderwijs is (de zogenaamde doelstellingendiscussie).

De vragen die Coenen en Witte stelden (wat is literaire competentie en hoe ontwikkelt zij zich?) zijn op het niveau van het basisonderwijs nog maar zeer beperkt aan bod geweest.

LITERAIRE COMPETENTIE IN HET BASISONDERWIJS | Geen 'literatuur' in de onderwijsdoelstellingen

De hoofddoelstelling van het basisonderwijs is het bevorderen van een brede vorming van kinderen. Daarbij gaat de aandacht uit naar de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, de ontwikkeling van creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden (Ministerie OC&W 2006). De herziene kerndoelen (die in 2006 de kerndoelen uit 1998 vervangen (Ministerie OC&W 2006)) geven nadere invulling aan deze algemene onderwijsdoelstellingen. De kerndoelen beschrijven wat een leerling moet kennen en kunnen aan het einde van de basisschool. Leerkrachten zijn vrij in de keuze van hun lesstof, zolang die maar bijdraagt aan het doel dat voor een leergebied is gesteld. Er worden zeven leergebieden onderscheiden: Nederlands, Engels, Friese taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

Wat zeggen de herziene kerndoelen over het lezen van literatuur? Op het eerste gezicht niets, want het begrip literatuur komt in de herziene kerndoelen niet voor.¹⁷ Wel staat in het kerndoel Nederlands: "De leerlingen krijgen plezier in het lezen van voor hen

¹⁷ In de oude kerndoelen, die in 2006 zijn vervangen, werd alleen bij geschiedenisonderwijs gesproken over jeugdliteratuur: als hulpmiddel bij de ontwikkeling van 'historisch besef'. (Kerndoelen Basisonderwijs 1998:38)

bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten". Veel scholen vinden de kern-doelen te algemeen geformuleerd voor de dagelijkse invulling van het onderwijs. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft daarom leerlijnen en tussendoelen laten ontwikkelen. Een leerlijn geeft voor een bepaald leergebied aan hoe kinderen van een beginniveau (groep 1) tot de uiteindelijke doelen (groep 8) komen. Beslis-sende momenten op de leerlijn worden tussendoelen genoemd. Het Expertisecentrum Nederlands is verantwoordelijk voor de uitwerking van de kerndoelen Nederlands tot tussendoelen. De tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven et al. 1999) beschrijven de cruciale momenten in de taal-, lees- en schrijfontwikkeling voor de kleuter-groepen. Twee onderdelen van deze tussendoelen, namelijk boekoriëntatie en verhaal-begrip, kunnen in verband worden gebracht met literaire competentie. Boekoriëntatie gaat over dat kinderen weten dat tekst en beeld samen een verhaal vertellen; dat boe-ken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts; dat verhalen een opbouw hebben, dat kinderen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud al enigszins kunnen voorspellen en weten dat je vragen kunt stellen over een boek. Bij verhaalbegrip gaat het over dat kinderen de taal van voorleesboeken begrijpen; ze zijn in staat conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal; ze kunnen halverwege het verhaal voorspellingen doen over het verdere verhaalverloop; ze weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en uit episodes; dat een situatieschets informatie geeft over de hoofdper-sonen, de plaats en tijd van handeling en dat zich in een episode een bepaald probleem voordoet dat vervolgens wordt opgelost. Verder staat in de tussendoelen dat kinderen een voorgelezen verhaal leren naspelen terwijl de leerkracht vertelt; ze kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van de tekeningen en daarna zonder. Ook het leergebied 'kunstzinnige oriëntatie' raakt aan literaire competentie. Binnen dit leergebied gaat het om kennismaking met kunstzinnige en culturele aspecten uit de kinderleefwereld. Kinderen leren zich daarvoor open te stellen, bijvoorbeeld door te kijken naar afbeeldingen, te luisteren naar muziek en te genieten van taal en van beweging. Kunstzinnige oriëntatie wil ook bijdragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun omgeving.

Het lezen van literatuur en literaire competentie vormen op de basisschool dus geen onderwijsdoelstelling, al wordt er wel regelmatig kinderliteratuur (voor)gelezen en kunnen enkele doelstellingen van de tussendoelen beginnende geletterdheid met literai-re competentie in verband worden gebracht. Veel basisscholen kennen bovendien de (informele) functie van leescoördinator, meestal een van de leerkrachten, die zich bezig-houdt met leesbevordering (dat valt onder cultuurbeleid, niet onder het onderwijsbe-leid, zie verderop in dit hoofdstuk). De leescoördinator zorgt onder meer voor de aanwe-zigheid van een actuele kinderboekencollectie, voor een vaste plaats van het voorlezen binnen het lesprogramma en voor contacten met de openbare bibliotheek. De activitei-ten in het kader van leesbevordering vinden doorgaans plaats als aanvulling op het curri-culum (Nicolaas 2005).

Er zijn weinig publicaties of didactische praktijken waarop leerkrachten of lees-coördinatoren zich kunnen baseren wanneer men op systematische wijze aandacht wil

besteden aan de ontwikkeling van literaire competentie. *Leeskraft! Gids voor literaire competentie op school* (Duijx (red.) 2003) is één van de weinige publicaties die in deze behoefte kan voorzien. *Leeskraft!* is bedoeld voor studenten van de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo). De gids wil pabo-studenten die tijdens hun opleiding doorgaans vooral vertrouwd worden gemaakt met de didactische waarde van jeugdliteratuur, laten zien dat boeken ook een literaire waarde hebben. Theoretische inzichten over (het lezen van) literatuur worden in *Leeskraft!* verbonden met praktische lessuggesties. In deze publicatie wordt literaire competentie opgevat als een door ervaring opgebouwd vermogen literaire teksten te kunnen lezen (Duijx (red.) 2003). De gids kent een overzichtelijke opbouw bestaand uit vijf thema's: literaire ontwikkeling en literaire vorming van basisschoolleerlingen, genres binnen de jeugdliteratuur, de analyse van verhalen, spreken over lezen en tot besluit het beoordelen van literaire kwaliteit. De thema's zijn steeds volgens hetzelfde stramien uitgewerkt: een theoretisch deel met bijbehorende opdrachten die door pabo-studenten tijdens de les worden gemaakt, gevolgd door opdrachten die de studenten individueel of in een groepje maken. De gids bevat een slotopdracht die de student vraagt een kinderboek te analyseren, te 'recenseren' en een les voor te bereiden waarin basisschoolleerlingen het boek lezen of krijgen voorgelezen op een literaire manier. De in *Leeskraft!* gehanteerde benadering van literaire competentie is impliciet structuralistisch (conform Culler 2002) en besteedt, eveneens impliciet, aandacht aan het literaire handelingssysteem (conform Schmidt 1982). Het structuralistische perspectief blijkt onder meer uit de manier waarop de gids aandacht besteedt aan basisvormen van verhalen, aan narratologische categorieën, aan het onderscheid tussen overzichtelijke (conventionele) structuren en meer complexe structuren, aan het vermogen structuur en coherentie aan een verhaal toe te kennen en de aandacht voor middelen die literaire effecten mogelijk maken. *Leeskraft!* is opgevat als een pabo-module over literaire competentie.¹⁸ De gids is geschreven vanuit de gedachte dat het voor (toekomstige) leerkrachten van belang is zélf literair competent te zijn om vervolgens leerlingen de literaire waarde van teksten te kunnen laten ontdekken en appreciëren. Het is daarom interessant om kort na te gaan hoe het met de literaire competentie van pabo-studenten gesteld is.

In 2007 verscheen het rapport *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc* (Chorus 2007).¹⁹ Deze publicatie beschrijft de plaats en functie van kinderliteratuur binnen deze twee opleidingsinstituten.²⁰ Het rapport geeft aanleiding tot enige scepsis over de literaire competentie van toekomstige leerkrachten. De belangrijkste conclusie is namelijk dat de studenten weinig kinderboeken lezen waardoor ze ook niet veel kennis over kinderliteratuur opdoen. Met de recente introductie van competentiegericht on-

¹⁸ Bij *Leeskraft!* hoort een afzonderlijke handleiding voor pabo-docenten.

¹⁹ Leesbevordering is in dit rapport de algemene noemer waaronder ook (leren) voorlezen en kennis van kinder- en jeugdliteratuur vallen (Chorus 2007).

²⁰ Regionale opleidingscentra (roc) bieden een opleiding (op mbo-niveau) tot peuterleid(st)er. Een deel van de afgestudeerden van de roc stroomt door naar de pabo.

derwijs²¹ is de verplichte leeslijst op de pabo afgeschafte. Studenten bepalen zelf hoeveel en welke jeugdliteratuur ze lezen en in de praktijk blijkt dat vrij weinig, aldus de docenten met wie Chorus sprak. De geringe bekendheid met kinderliteratuur is moeilijk verenigbaar met de doelstelling dat pabo-studenten hun toekomstige leerlingen moeten laten kennismaken met een diversiteit aan boeken en leerlingen enthousiast moeten kunnen maken voor het lezen van boeken. Pabo-studenten worden ook verondersteld kinderboeken kritisch te kunnen beoordelen. Tijdens de opleiding wordt dit soms geoefend met behulp van analyseschema's die ingaan op taalgebruik, inhoud, thema en illustraties. De pabo-docenten die Chorus sprak, plaatsen echter vraagtekens bij de capaciteiten van studenten op dit gebied: studenten kunnen zich moeilijk een goed oordeel vormen over kinderboeken wanneer ze er niet genoeg lezen en bovendien stellen zij zich bij het lezen soms onvoldoende kritisch op. Chorus stelt ook vast dat er onduidelijkheid lijkt te bestaan over de plaats en functie van kinder- en jeugdliteratuur binnen het curriculum. Kinderliteratuur valt meestal (maar dat verschilt per instituut) binnen de sectie taal. Het kinderboek dient daarbij vaak als uitgangspunt voor andere taalactiviteiten, zoals woordenschatuitbreiding. Ook wordt kinderliteratuur geïntegreerd in schoolvakken zoals wereldoriëntatie, of ingepast in een programma dat bijvoorbeeld gericht is op sociaal-emotionele ontwikkeling. De meeste pabo's ontwikkelen hun eigen onderwijs op het gebied van kinder- en jeugdboeken. Bij het ontwikkelen van methodes en werkvormen baseert men zich onder meer op de taalcompetenties van de Taalunie²², op de tussendoelen geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands en soms ook op vakliteratuur, bijvoorbeeld *Leesbeesten en boekenfeesten* van Van Coillie of *De leesomgeving* en *Vertel eens* van Chambers.

Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat literaire competentie in het basisonderwijs weinig aandacht krijgt. Dat is opmerkelijk omdat literaire competentie wel een belangrijk aandachtspunt is van het leesbevorderingsbeleid van de overheid.

OVERHEIDSBELEID TEN AANZIEN VAN LITERAIRE COMPETENTIE | Onderwijsbeleid en cultuurbeleid

Twee soorten overheidsbeleid, namelijk onderwijsbeleid en leesbevorderingsbeleid - dat valt onder cultuurbeleid - houden zich bezig met literaire competentie. Met enige regelmaat is literaire competentie aanleiding voor discussies tussen deze twee beleidssectoren die beide overigens deel uitmaken van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Deze discussies gaan vooral over de vragen: waarop moet het beleid

²¹ Binnen het competentiegericht leren krijgen pabo-studenten een aantal basiscompetenties bijgebracht en vervolgens bepalen studenten grotendeels hun eigen leerroute. De pabo biedt onderwijs aan dat is afgestemd op de vraag van de studenten. Twee belangrijke noties hierbij zijn 'constructivisme': een student bouwt zelf aan de uitbreiding van zijn vermogens, en 'transfer': wat men op het opleidingsinstituut leert moet men ook op (de stage)school kunnen gebruiken en andersom (Chorus 2007).

²² <http://taalunieversum.org/onderwijs/taalcompetenties/>

gericht zijn? En hoe worden de verantwoordelijkheden begrensd? Doordat twee verschillende beleidssectoren zich met literaire competentie bezighouden, wordt er onderscheid aangebracht dat voor (relatieve) buitenstaanders niet altijd even helder is, bijvoorbeeld tussen 'literatuuronderwijs' en 'literatureducatie'. Door in deze bespreking van het gevoerde beleid de aandacht te concentreren op het *basis*onderwijs, wordt de situatie er aanzienlijk eenvoudiger op. Eerder is namelijk al vastgesteld dat 'literaire competentie' in de onderwijsdoelstellingen van het basisonderwijs, de zogenaamde kerndoelen, niet voorkomt. Alle beleid rondom literaire competentie in het basisonderwijs is dus cultuurbeleid, meer in het bijzonder leesbevorderingsbeleid.

Leesbevordering is het stimuleren van het vrijwillig - dat wil zeggen het niet door het onderwijs verplichte - lezen van cultureel waardevolle teksten en het ontwikkelen van het vermogen die teksten te begrijpen, te plaatsen en te waarderen (Raad voor Cultuur 2005). Voor de beleidsperiode vanaf 2005 richt het leesbevorderingsbeleid zich op de structurele opbouw van literaire competentie (Raad voor Cultuur 2005). Via dit beleid wil men in Nederland een cultuur tot stand brengen en/of onderhouden van mensen die beschikken over "literaire leesvaardigheid of te wel literaire competentie" (Raad voor Cultuur 2005:6). Activiteiten ter bevordering van het lezen van literatuur vinden zowel binnen als buiten het onderwijs plaats en verschillende partijen zijn daar bij betrokken. De grootste actoren zijn het onderwijs, culturele instellingen van rijkswege (zoals Stichting Lezen, Stichting Schrijver School Samenleving), Openbare Bibliotheken, en marktpartijen (zoals Stichting Collectieve Propaganda voor het Nederlandse Boek, uitgevers en boekhandels). In het basisonderwijs zijn de activiteiten die deze partijen organiseren (zoals de Kinderboekenweek, de Nationale Voorleesweek en de Nationale Voorleeswedstrijd) een aanvulling op het curriculum; ze maken dus officieel geen deel uit van het taal- en leesonderwijs. Vanzelfsprekend is het leesbevorderingsbeleid wel afhankelijk van goed taal- en leesonderwijs en omgekeerd kan het taal- en leesonderwijs profiteren van een maatschappij waarin het lezen van literatuur belangrijk gevonden wordt.

Zoals opgemerkt zijn de verhoudingen tussen leesbevorderingsactiviteiten en het taal- en leesonderwijs niet altijd even helder. Doordat instellingen die zich bezig houden met leesbevordering zich steeds meer direct zijn gaan richten op het onderwijs, wordt leesbevordering in de praktijk steeds meer in het kader van taal- en leesonderwijs geplaatst (Raad voor Cultuur 2005). Hoewel technisch en begrijpend lezen en het lezen van cultureel waardevolle teksten met elkaar verband houden, vindt de Raad het belangrijk dit als twee verschillende zaken te blijven zien. Leesbevordering mag geen substituut worden voor begrijpend taal- en leesonderwijs, want leesbevordering is van oorsprong cultuurbeleid en geen onderwijsbeleid, aldus de Raad. Dat leesbevordering zich steeds meer op het grensvlak van onderwijs- en cultuurbeleid is gaan begeven, komt onder meer door beleidsveranderingen die zich de afgelopen jaren binnen het onderwijs heb-

ben voltrokken, zoals de introductie van het project 'Cultuur en School' in 1997.²³ Het is dus gewenst dat de sectoren onderwijs en cultuur samen optrekken, maar wel met duidelijk onderscheiden taken. Aandacht voor literaire leesvaardigheid zou volgens de Raad ook duidelijker in de onderwijsdoelstellingen verankerd moeten worden en minder afhankelijk moeten zijn van initiatieven op het vlak van leesbevordering. Lokale en landelijke actoren zoals bibliotheken en culturele organisaties kunnen dan *aanvullende* culturele leesactiviteiten blijven aanbieden.

De basis die nodig is om cultureel waardevolle teksten te kunnen lezen, wordt dus primair gelegd in het onderwijs, maar de effecten daarvan strekken zich volgens de Raad voor Cultuur uit tot buiten de school:

Literatuur is de culturele bron bij uitstek die de mens in staat stelt om te reflecteren en actuele discussies en debatten te blijven voeden. Literaire leesvaardigheid belichaamt zo goed als elk denkbaar facet van dit vermogen: verbeelding, empathie, interpretatie, bewustzijn van fictie, van subjectiviteit, van onbetrouwbare perspectieven. Daarom is het belangrijk dat mensen over literaire leesvaardigheid beschikken. Het cultureel lezen, het lezen van cultureel waardevolle teksten, draagt bij aan de cognitieve ontwikkeling, vergroot de literaire competentie, verschaft leesplezier, en is te beschouwen als sociaal kapitaal. (Raad voor Cultuur 2005:3)

DE DOORGAANDE LEESLIJN

De uitvoering van het leesbevorderingsbeleid gebeurt door zowel binnen als buiten het onderwijs te zorgen voor een permanent aanbod van literatuureducatieve activiteiten. Deze activiteiten zouden per leeftijdsfase op elkaar moeten aansluiten zodat er een doorgaande lijn ontstaat van de voor- en vroegschoolse periode tot aan het einde van het voortgezet onderwijs. In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vervult Stichting Lezen een rol als kenniscentrum voor literatuureducatie en leesbevordering binnen het project 'Cultuur en School'. Een van haar kerntaken is het leggen van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen, vooral op het vlak van leesbevordering en literatuureducatie. Onder meer via de bijzondere leerstoel 'Leesgedrag' aan de Universiteit Utrecht, stimuleert Stichting Lezen wetenschappelijk onderzoek naar lezen en leesgedrag en de vertaling van onderzoeksresultaten naar de praktijk. Wat deze 'brugfunctie' tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk betreft, ging het bij literaire competentie tot voor kort bijna uitsluitend om het voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld het eerder besproken proefschrift van Witte (2008)). Er ontstaat de jongste tijd echter ook meer aandacht voor onderzoek naar literaire competentie in het basisonderwijs. Zo gaf Stichting Lezen opdracht voor een verkennend

²³ Om uitvoering te geven aan de samenwerking tussen 'onderwijs' en 'cultuur' initieerde het ministerie van OC&W in 1997 het project *Cultuur en School*. Het doel is leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met cultuur. De missie van het project is het leggen en onderhouden van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen en versterking van de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma. (www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur_en_school.html)

onderzoek naar de mogelijkheden voor een leerlijn literaire competentie voor groep drie tot en met acht (Ghonem-Woets 2009) en vond er in 2010 een symposium plaats over literaire competentie in het basisonderwijs, waarbij de doorgaande lijn van het literaire lezen werd belicht vanuit wetenschappelijk perspectief.²⁴

In 2005 verscheen de beleidsnotitie *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* (Van Dormolen et al. 2005)²⁵ van Stichting Lezen. *De doorgaande leeslijn* heeft tot doel kinderen en jongeren op structurele wijze in aanraking te brengen met literatuureducatie en leesbevorderingsactiviteiten. Een doorgaande leeslijn, afgeleid van het begrip doorgaande leerlijn, moet er voor zorgen dat leerlingen geen breuken ervaren in de leerstof van het onderwijs.²⁶ In deze beleidsnotitie is literaire competentie omschreven als "mee kunnen praten over literatuur, een vorm van geletterdheid" (Van Dormolen et al. 2005:4). *De doorgaande leeslijn* stelt dat iemand literair competent is wanneer hij of zij: 1) wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties ('wegwijs maken'); 2) kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen ('tekstgerichte vaardigheden') en 3) die waardering beargumenteerd kan formuleren ('lezersgerichte vaardigheden'). *De doorgaande leeslijn* bevat tevens een uitwerking van literaire competentie specifiek voor de kleuterleeftijd. Bij kleuters heeft literaire competentie betrekking op: 1) wegwijs maken: weten waar literatuur te vinden en/of te beleven is (op school, thuis, in de bibliotheek en de kinderboekenwinkel) en weten wat er allemaal bestaat op het gebied van kinderliteratuur; 2) tekstgerichte vaardigheden: kennis van genres; onderscheid kunnen aanbrengen tussen proza, poëzie en drama; tussen fictie en non-fictie en tussen verhaal en werkelijkheid; kennis van tekstanalytische begrippen als personage, tijd en ruimte en van beeldspraak en stijlfiguren, en 3) lezersgerichte vaardigheden: zelf kiezen van prenten- en voorleesboeken, een kort mondeling oordeel geven over boeken, een oordeel beargumenteren.

De doorgaande leeslijn hecht veel belang aan de wisselwerking tussen inzicht en leesplezier. "Beleving, identificatie en verbeelding van de te lezen tekst [zijn] voorwaarden voor leesplezier" (Van Dormolen et al. 2005:4). De gedachte hierbij is dat plezier in het lezen van verhalen en gedichten leidt tot literaire competentie en omgekeerd. Verder zijn de pedagogische benadering, de kennis en het enthousiasme van de leerkracht en de werkvorm waarin activiteiten worden aangeboden van belang. Voorlezen en pra-

²⁴ In 2010 was het thema van 'Lezen Centraal', een jaarlijks symposium van Stichting Lezen, 'Lezen aan de basis. Leesmotivatie en literaire competentie in het basisonderwijs'.

²⁵ *De doorgaande leeslijn* vormt een centraal onderdeel van het beleidsplan 2006-2008 van Stichting Lezen.

²⁶ Het ministerie van OC&W stelt vast wat een leerling aan het eind van een leertraject moet kennen en kunnen. Op basis daarvan behandelen docenten de leerstof in een bepaalde volgorde. Door deze volgorde af te zetten in de tijd ontstaat een doorgaande leerlijn. Deze lijn kan betrekking hebben op de totale leerstof of op afzonderlijke vakken of thema's. Een doorlopende leerlijn kan opgesteld worden binnen één onderwijstype maar kan ook over de grenzen van de onderwijstypen heen gaan. (<http://www.slo.nl/primair/>)

ten over boeken zijn volgens *De doorgaande leeslijn* werkvormen die het leesplezier van kleuters stimuleren.

LEESPLEZIER | Een 'romantisch' leesbevorderingsbeleid?

Uit het besprokene blijkt dat literaire competentie binnen het leesbevorderingsbeleid een 'vaste partner' heeft, namelijk leesplezier. Binnen deze beleidscontext is de relatie tussen leesplezier en literaire competentie echter niet altijd in evenwicht. Literaire competentie (het doel van literatuureducatie, een aspect van leesbevordering) en leesplezier blijken zich vaak moeizaam tot elkaar te verhouden:

[...] de termen leesplezier en literatuureducatie²⁷ [zijn] ongelukkigerwijs steeds meer tegenover elkaar komen te staan. Dit heeft het onderwijs in een defensieve positie gebracht en de nadruk op leesplezier in het onderwijs onevenredig vergoot. (Raad voor Cultuur 2005:6)

De notie 'leesplezier' en haar relatie tot literaire competentie vragen dan ook om enige nadere beschouwing. Leesplezier is een begrip met veel verschillende facetten (Tellegen & Frankhuisen 2002) die op deze plaats verder niet aan bod zullen komen. Het gaat hier vooral om het retorisch gebruik van 'leesplezier' in het leesbevorderingsdiscours. Vaessens, hoogleraar Moderne Nederlandse Letterkunde, stelt dat de agenda van het Nederlandse leesbevorderingsbeleid - dat volgens hem primair op leesplezier is gericht - wordt bepaald door "romantische premissen over lezen en de leescultuur" (Vaessens 2006a:59; Vaessens 2006b). Deze conclusie bereikt hij na bestudering van een groot aantal beleidsdocumenten met betrekking tot leesbevordering.²⁸ Binnen dit corpus beleidsstukken ontwaart Vaessens vijf premissen ter onderbouwing van het leesbevorderingsbeleid: lezen vergroot de belevingswereld; van lezen wordt men in moreel opzicht een beter mens; literatuur is het medium bij uitstek voor gevoelens en emoties; literatuur biedt een bevrijdende vlucht uit de werkelijkheid en tot besluit, literatuur bewaart en bevestigt de nationale identiteit.

²⁷ Literatuureducatie valt onder cultuurbeleid, niet onder de onderwijsdoelstellingen, en is voor de scholen dus een aanvulling op het curriculum. Leesplezier is in dit citaat eveneens een begrip uit het cultuurbeleid en niet uit het onderwijsbeleid (zie onder andere Van Dormolen et al. 2005; Nicolaas 2005).

²⁸ De analyse van Vaessens is gebaseerd op ruim honderd documenten uit de periode 1990-2000: jaarverslagen, beleidsplannen, statuten, websites en brochures van de instanties die profiteren van de financiële middelen voor leesbevordering. Ook plannen en nota's van het Ministerie van OC&W maken deel uit van het corpus, evenals verslagen van onderzoek naar het effect, de noodzakelijkheid of de historische context van leesbevordering en meer speculatieve publicaties over (de toekomst van) het lezen. In zijn analyse concentreert Vaessens zich op de *culturele* component van leesbevordering, niet op de sociale. Zijn vraagstelling is: Welke poëtica ligt er aan deze verzameling documenten ten grondslag? (Vaessens 2006b)

Echo's van deze 'romantische' opvattingen over het belang van lezen weerklinken ook in het kleuteronderwijs. Enkele uitspraken van kleuterleerkrachten kunnen dit illustreren²⁹: "Soms is het [voorlezen] gewoon lekker ontspannen, een verhaal waar je even rustig bij kan zitten dromen". Een andere leerkracht merkt op: "Kinderen leren van de reacties van de personages op bepaalde gebeurtenissen en ze leren gevoelens te herkennen en te benoemen". En een derde leerkracht stelt: "Boeken benoemen de emoties vaak zo mooi en de kinderen zien de verschillende emoties van verschillende figuren". Volgens deze leerkrachten is het voorlezen dus een moment om kinderen even te laten ontsnappen aan het leven van alledag en hen een in emotioneel opzicht verrijkende ervaring te bieden. Bij deze leeshouding ligt het accent op identificatie met en spontane beleving van de verhaalinhoud. Aandacht voor de vorm of structuur van het verhaal is dan bijkomstig en kan zelfs als storend worden ervaren (onder andere Ghesquiere 2000). Een leeswijze die geldt als literair competent (conform Culler 2002) heeft echter juist aandacht voor de structuur van een verhaal en voor de conventies van het vertellen. Deze literaire leeswijze is dus geen kwestie van spontaan aanvoelen maar vraagt bekendheid met het literaire systeem en moet dan ook geleerd worden. Hieruit volgt dat leesplezier en literaire competentie zich inderdaad tegenover elkaar kunnen bevinden. Het is daarom de vraag of een 'romantische' opvatting van leesplezier wel de gewenste wisselwerking met literaire competentie kan aangaan, waarbij leesplezier zou moeten leiden tot literaire competentie en vice versa (conform *De Doorgaande Leeslijn*). Een 'romantische' vorm van leesplezier is dus niet 'slecht', maar verhoudt zich wel moeizaam tot het lezen van teksten *als literatuur*. Of zoals Vaessens het stelt:

Ik heb niets tegen 'leesplezier', maar wel tegen slecht onderwijs, waarin niet meer ernaar gestreefd wordt de leerlingen een gemeenschappelijk artistiek/literair referentiekader aan te bieden. (Vaessens 2006a:62)

DISCUSSIE EN CONCLUSIES | Literaire competentie en leesplezier: 'wormcruyt met suiker'?

De binnen de verschillende beleidscontexten besproken definities en uitwerkingen van het begrip 'literaire competentie' bevatten elk een kern die in meer of mindere mate is terug te voeren op de structuralistische oorsprong van het begrip (conform Culler 2002 (1975)). Dat blijkt uit de aandacht die de omschrijvingen hebben voor tekststructuren, voor verbanden tussen teksten, voor de literaire middelen die betekenissen mogelijk maken en voor het literaire systeem van regels en conventies. Daarbij is het structuralistische kernbegrip steeds verder uitgebreid met zaken die tegemoet komen aan de praktische behoeften van het onderwijs. Sommige aanvullingen op de structuralistische kern van literaire competentie bevatten bovendien ideologische stellingnamen, zoals de opvatting dat literaire competentie een vorm van sociaal kapitaal is (conform de Raad

²⁹ De citaten zijn afkomstig uit de in hoofdstuk 1 besproken enquête over voorlezen in de kleuterklas (Ghonem-Woets 2008:27, 32). De uitspraken hebben betrekking op het belang van voorlezen in het algemeen en op het voorlezen binnen het sociaal-emotionele domein.

voor Cultuur 2005). Enerzijds geeft een brede invulling het concept literaire competentie een praktische bruikbaarheid en maatschappelijke relevantie die bij Culler grotendeels ontbreekt (vergelijkbaar met de manier waarop Chomsky's (1965) concept van linguïstische competentie geen aandacht heeft voor de context waarbinnen het taalkundige systeem functioneert (zie hoofdstuk 1)). Anderzijds bestaat het risico dat literaire competentie een containerbegrip wordt dat de verschillende partijen naar eigen behoeften en inzicht invullen. Eventuele nadelige gevolgen hiervan zijn dat er geen inhoudelijke consensus over het begrip mogelijk is en dat de oorspronkelijke structuralistische betekenis van het concept steeds verder naar de achtergrond verdwijnt.

Twee hier besproken aanvullingen op het begrip literaire competentie lijken echter ronduit problematisch vanuit het perspectief van Culler's (2002 (1975)) structuralistische poëtica. Ten eerste is dat een leesstrategie die nadrukkelijk is gericht op het leggen van verbanden tussen een literair werk en de buiten-literaire wereld (conform Coenen 1992). Bij een literaire leeswijze conform Culler blijft men immers zo lang mogelijk binnen het literaire systeem en begeeft men zich niet meteen van de woorden naar de wereld ("the unseemly rush from word to world" (Culler 2002:151, zie hoofdstuk 1)). Ten tweede is dat de 'romantische' (conform Vaessens 2006b) vaste partner van literaire competentie, leesplezier, die veel waarde hecht aan de emotionele belevingswereld van de lezer. Een romantische definiëring van leesplezier is moeilijk verenigbaar met een structuralistische poëtica, want ook wanneer men zich van de woorden naar de *belevingswereld* begeeft, leest men een tekst niet *als literatuur*. De emotionele belevingswereld van een lezer is immers 'allerindividueelst', terwijl een literaire leeswijze conform Culler een interpersoonlijk referentiekader veronderstelt, waaraan lezers hun reacties kunnen toetsen. Hoe zwaar men (als beleidsverantwoordelijke) aan deze twee kwesties tilt, hangt af van het belang dat men hecht aan de structuralistische oorsprong en betekenis van het begrip literaire competentie.

Binnen de hier besproken beleidscontexten met betrekking tot literaire competentie, kunnen een literatuurgerichte en een lezer- of leerlinggerichte onderstroom worden onderscheiden. De literatuurgerichte stroom hecht vooral waarde aan de overdracht van (institutioneel bekrachtigde) literaire kennis en normen en aan literaire competentie. Binnen deze stroom zoeken beleidsmakers dan ook regelmatig aansluiting bij de (academische) literatuurkritiek en bij de literatuurwetenschap. Coenen (1992) stelt zelfs dat met de introductie van het concept literaire competentie in het voorgezet onderwijs de banden tussen het literatuuronderwijs en de literatuurwetenschap opnieuw strakker werden aangehaald. Dit blijkt onder meer uit projecten die een brug vormen tussen literatuurwetenschappelijk onderzoek en beleid (zowel onderwijs- als cultuurbeleid), met Stichting Lezen als belangrijke intermediair. Literatuurwetenschappers, echter, kijken soms met enige verwondering naar de 'romantische' opvattingen van het leesbevorderingsbeleid over leesplezier. Leesplezier is een belangrijk begrip binnen de lezer- of leerlinggerichte stroom van het cultuurbeleid en het onderwijsbeleid. Deze stroom hecht bij het lezen vooral waarde aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Hun 'belevingswereld' staat centraal bij de keuze van de te lezen teksten en bij de manier waarop die gelezen worden. Binnen deze stroom klinkt regelmatig de opvatting

dat literaire competentie - door haar gebondenheid aan een systeem van conventies, regels en normen - te weinig aandacht heeft voor de spontane en affectieve kwaliteiten van literatuur en daardoor een moeilijke partner is voor leesplezier. In beleidsdiscussies over literaire competentie en leesplezier, en de min of meer daarbij aansluitende literatuurgerichte en leerlinggerichte onderstromen, klinken daardoor regelmatig commentaren als 'tegenover elkaar staan', 'te ver doorgeschoten' en 'onevenredige verhouding'. Het blijkt dus bijzonder lastig de uiteenlopende opvattingen over literaire competentie en leesplezier in balans te brengen, een noodzakelijke evenwichtsoefening waarop Coenen in 1992 al wees.

De besproken beleidscontexten vormen het ruimere kader waarbinnen in dit boek het structuralistische concept van literaire competentie wordt uitgewerkt. Het stimuleren van de ontwikkeling van literaire competentie vanaf groep 1 en 2 van het basisonderwijs sluit aan bij 'boekoriëntatie' en 'verhaalbegrip' uit de tussendoelen beginnende geletterdheid en bij *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen. Ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters gaat vanzelfsprekend niet vanzelf. Een literaire leeswijze voor kleuters stelt eisen aan de leerkracht die zelf literair competent moet zijn en stelt eisen aan de te lezen boeken die zich moeten laten lezen *als literatuur*. Iemand die beschikt over literaire competentie (conform Culler 2002) leest een werk zodanig dat de tekst zaken prijsgeeft die een niet-literair competente lezer mogelijk zouden ontgaan. De literair competente lezer ontdekt 'diepere' betekenissen en ontwikkelt een bepaalde vormgevoeligheid of te wel aandacht voor wat mooi gezegd of getekend is, of qua verhaalcompositie knap (spannend, grappig) is gedaan. Deze leeswijze kan leiden tot *literair* leesplezier. De wijze waarop deze kwesties een voor het kleuteronderwijs praktische invulling kunnen krijgen vormt het onderwerp van hoofdstuk 3.

HOOFDSTUK 3

CONCEPTUALISERING LITERAIRE COMPETENTIE BIJ KLEUTERS EN DE ROL VAN PRENTENBOEKEN

INTRODUCTIE

In hoofdstuk 1 is onderzocht of het structuralistische concept van literaire competentie (Culler 2002) zich in beginsel leent voor een uitwerking op maat van kleuters. De eerste stap, volgens Culler, in het opstellen van een theorie van literaire competentie is dat een deskundig analist (een competente lezer van literaire teksten) zijn of haar eigen reacties op een literair werk expliciteert en beschrijft. In dit onderzoek naar literaire competentie bij kleuters voert een panel van deskundigen deze taak uit. Eerst reflecteert het panel op de mogelijkheden en beperkingen van het concept literaire competentie bij kleuters. Vervolgens lezen de deskundigen (exemplarisch) twee prentenboeken *als literatuur* en ze doen concrete voorstellen hoe deze leeswijze kan bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters. Dit hoofdstuk doet verslag van deze deskundigenraadpleging of Delphi-procedure (Linstone & Turoff 1975).

DELPHI-PROCEDURE | 'Expert opinions' en intersubjectiviteit

In de Delphi-procedure communiceert een groep experts (een panel) over de vraag hoe het concept 'literaire competentie' uitgewerkt kan worden op maat van het kleuteronderwijs. *Expert opinions* en intersubjectiviteit vormen de basis van een Delphi-procedure (Clayton 1997; 't Hart et al. 2001; Wester 1995). De Delphi-methode werkt als een schriftelijke enquête waarvan de tussentijdse resultaten anoniem aan de respondenten worden teruggespeeld.³⁰ Dit gebeurt gedurende verschillende rondes waardoor er binnen het panel een discussie ontstaat. Het panel van een Delphi-procedure wordt selectief samengesteld ('t Hart et al. 2001) uit experts afkomstig van verschillende disciplines (bijvoorbeeld pedagogiek en literatuurwetenschap) en verschillende soorten van deskundigheid (praktische en theoretische). Bij het selecteren van experts is gekeken naar relevante wetenschappelijke of vakpublicaties, beroepsmatige activiteiten met kleuters

³⁰ De deskundigen zijn anoniem voor elkaar opdat ze zich volledig vrij voelen in het uiten van inzichten en ideeën en deze tijdens de procedure eventueel kunnen bijstellen (Linstone & Turoff 1975).

en beroepsmatige activiteiten met prentenboeken. Op basis van deze criteria is een panel van elf deskundigen samengesteld.³¹

Tabel 1. Leden Delphi-panel.

Leden Delphi-panel	
1	Beleidsmedewerker organisatie voor leesbevordering
2	Beleidsmedewerker organisatie voor kinderen en poëzie
3	Consulent basisonderwijs van provinciale bibliotheekcentrale
4	Illustrator/auteur van prentenboeken
5	Leerkracht groep 1 en 2 basisonderwijs
6	Medewerker jeugdbibliotheek
7	Onderzoeker/docent cultuurwetenschappen
8	Onderzoeker/docent literatuurwetenschap
9	Onderzoeker/docent pedagogische wetenschappen
10	Onderzoeker/docent vakdidactiek Nederlands
11	Zelfstandig adviseur kinderliteratuur

DELPHI-PROCEDURE IN DRIE RONDES

Met behulp van een Delphi-procedure kan een gefundeerde theorie worden ontwikkeld (*grounded theory* (Glaser & Strauss 1967)). Het verankeren van een theorie in het domein waarop zij betrekking heeft, reduceert het risico op een kloof tussen 'verheven' theorie en 'weerbarstige' praktijk (Wester 1995). De Delphi-procedure is uitgevoerd in drie rondes. In ronde 1 beantwoordt het panel negen open vragen over literaire competentie bij kleuters (zie bijlage 1). Deze vragen zijn gebaseerd op de enquête van Coenen (1992), die is gericht op verheldering van het concept 'literaire competentie' in het voortgezet onderwijs (hoofdstuk 2). Waar nodig zijn de vragen van Coenen aangepast aan het kleuteronderwijs. De panelleden ontvangen opzettelijk géén inhoudelijke informatie over het concept 'literaire competentie' (conform Culler 2002) noch over de doelstellingen van het onderzoek, opdat ze zo spontaan mogelijk op de vragen reageren (Bastiaensen & Robbroeckx 1994). De antwoorden (variërend van bondig tot zeer uitgebreid) van de panelleden op de open vragen worden door de onderzoeker via de *constant comparative method* (Glaser & Strauss 1967) teruggebracht tot kernbegrippen. Deze methode volgt een inductief verlopend analyseproces waarbij verschillen en overeenkomsten tussen uitspraken en begrippen net zo lang met elkaar worden vergeleken

³¹ Deze informatie was op de deskundigen van toepassing op het moment dat ze deelnamen aan het Delphi-onderzoek (voorjaar/zomer 2006). Voor alle deskundigen geldt dat ze zich binnen hun vakgebied bezighouden met kinder- en jeugdliteratuur.

totdat er 'verzadiging' optreedt; het moment waarop vergelijking geen nieuwe informatie meer oplevert (Wester 1995). Een voorbeeld kan het verloop van dit proces verduidelijken: de uitspraken "weten dat een boek meerdere dingen tegelijk kan betekenen", "weten dat betekenis meerdere lagen heeft" en "aanvoelen van diepere betekenissen" kunnen worden teruggebracht tot het kernbegrip 'onderkennen van meerduidigheid'. In ronde 2 worden alle via deze methode verkregen kernbegrippen voorgelegd aan het panel. Theoretische concepten (zoals intertekstualiteit) en vaktaal (zoals VVE-programma) worden in een bijlage toegelicht. In ronde 2 scoort het panel alle kernbegrippen op een vijfpuntsschaal³² zodat duidelijk wordt welke begrippen een meerderheid van het panel (zes of meer deskundigen) relevant acht. Deze door een meerderheid van het panel relevant bevonden kernbegrippen zijn mede richtinggevend voor de uitwerking van het concept literaire competentie bij kleuters. In ronde 3 ontvangt het panel een voorstel voor een conceptueel model van literaire competentie bij kleuters en twee prentenboeken. De opdracht is beide prentenboeken te analyseren aan de hand van het model. Het doel van deze ronde is tweeledig: ten eerste worden de bruikbaarheid en de volledigheid van het model getest. Ten tweede leveren de analyses van de twee prentenboeken inzichten op over welke kenmerken een prentenboek volgens de deskundigen meer of minder geschikt maken voor een literaire leeswijze met kleuters.

DE EXPERTS AAN HET WOORD

De resultaten van het Delphi-onderzoek worden in drie onderdelen besproken. Eerst volgt een rapportage op hoofdpunten van zaken die een meerderheid van het panel van belang acht voor de conceptualisering van literaire competentie bij kleuters. Vervolgens wordt het hierop gebaseerde conceptueel model voor literaire competentie gepresenteerd en besproken. Tot besluit volgen de door de experts uitgevoerde analyses van de twee prentenboeken.

Wat zijn belangrijke kenmerken van kinderliteratuur? Dit is de eerste vraag waarover het panel zich heeft gebogen. De panelleden hechten waarde aan originaliteit op het vlak van taal en verhaalonderwerp en aan originele vormgeving (stijl van de tekeningen, lettertype, boekverzorging en formaat). Ook vindt men het belangrijk dat kinderliteratuur de aandacht voor taal stimuleert, waardoor kinderen opmerken dat de taal in boeken anders (bijvoorbeeld muzikaler) is dan spreektaal. Het is belangrijk dat kleuters via het lezen van boeken onbekende woorden en uitdrukkingen leren kennen. Kinderliteratuur biedt ook een kennismaking met literaire fenomenen als meerduidigheid en intertekstualiteit. Verder vindt het panel het belangrijk dat kinderliteratuur bijdraagt aan de persoonlijke beleving en persoonlijke ontwikkeling van kleuters: literatuur biedt inzicht in de eigen ervaringen en belevingswereld en die van anderen, biedt stof tot nadenken, zorgt voor emotionele betrokkenheid en stimuleert de fantasie en verbeeldingskracht.

³² Op deze vijfpuntsschaal staat score 1 voor helemaal niet relevant voor de ontwikkeling van literaire competentie en score 5 voor heel relevant voor de ontwikkeling van literaire competentie.

De tweede vraag informeert waaraan de experts denken bij kleuters en literaire competentie. De uitspraken van de panelleden zijn door de onderzoeker geordend op basis van de categorieën analyse, interpretatie, evaluatie en verwerking.

ANALYSE Kleuters herkennen (basale) genrekenmerken (bijvoorbeeld van een sprookje, een dierenverhaal, een avonturenverhaal of een realistisch 'dicht-bij-huis'-verhaal) en kunnen een geïllustreerd verhaal (een zogenaamd voorleesverhaal) onderscheiden van een prentenboek. Kinderen hebben oog voor de eigenheid van 'boekentaal'. Ze zien dat er in verhalen figuren voorkomen die iets meemaken. Kinderen hebben oog voor overeenkomsten en verschillen tussen verhalen.

INTERPRETATIE Kinderen interpreteren een verhaal binnen de conventies van het genre (de gebeurtenissen in een sprookje, bijvoorbeeld, werken naar een vast einde toe: en ze leefden nog lang en gelukkig). Kleuters kunnen iets zeggen over het verband tussen de titel van het verhaal en de mogelijke inhoud van het verhaal. Kinderen kunnen informatie uit de tekst en uit de tekeningen combineren en daar betekenis aan toekennen. Kinderen onderkennen meerduidigheid, bijvoorbeeld door 'diepere' betekenissen aan te voelen en kunnen daar iets over zeggen. Kinderen kunnen ook iets zeggen over relaties tussen verhalen, bijvoorbeeld waarom twee verhalen (niet) op elkaar lijken. Verder hebben kleuters door dat niet alles in een boek letterlijk opgevat moet worden; er wordt soms iets anders bedoeld dan wat er staat. Dit leidt tot een ontluikend besef van ironie; weten of iets serieus of humoristisch is bedoeld. Een kleuter kan opgaan in het verhaal maar verliest daarbij de relatie tussen fantasie en werkelijkheid niet uit het oog.

EVALUATIE Kleuters kunnen een oordeel geven over een voorgelezen boek. Dit oordeel kunnen zij op een eenvoudige manier onderbouwen en daarbij maken kinderen gebruik van enige begrippen die bij boeken horen (zoals titel, tekeningen en schrijver).

VERWERKING Activiteiten naar aanleiding van verhalen (bijvoorbeeld tekenen en zingen).

Een meerderheid van de deskundigen vindt de hierboven omschreven kenmerken van belang. De experts die deze zaken *niet* onderschrijven (een minderheid van het panel) geven daarvoor de volgende argumenten: kleuters kunnen waarschijnlijk nog niet overweg met ironie en meerduidigheid (deskundige pedagogische wetenschappen) en kleuters zijn nog niet toe aan het kunnen onderscheiden van fantasie en werkelijkheid (deskundige leesbevordering). Uiteenlopende meningen bestaan ook over het ondernemen van verwerkingsactiviteiten naar aanleiding van een voorgelezen boek. Een meerderheid van het panel vindt dit een belangrijk aspect van literaire competentie: "Het geeft meerwaarde" (zelfstandig adviseur kinderliteratuur) terwijl een andere deskundige (pedagogische wetenschappen) opmerkt: "Verhalen staan op zich zelf, ik hecht weinig waarde aan verwerkingsactiviteiten. Vaak zijn boeken daarbij slechts een aanleiding om iets te gaan ondernemen en gaat het niet om het verhaal zelf". Uitspraken uit ronde 1 die een meerderheid van het panel in ronde 2 *niet* ziet als relevant voor de ontwikkeling van literaire competentie zijn: zoekvaardigheden (boeken zoeken en uitkiezen op school of in de bibliotheek); het opdoen van informatie uit boeken; functies van boeken kennen (plezier, informatie et cetera); kennismaken met makers van prentenboeken, en een boek kunnen plaatsen binnen het oeuvre van de auteur/illustrator.

Vraag 3 en 4 gaan over wat de meest relevante kenmerken zijn van een kleuter die literair competent is en van een kleuter die dat niet is. Een kleuter die literair competent is, beseft dat in een boek een geheel eigen wereld van woorden en beelden bestaat. Hij/zij weet dat er in die wereld verhaalfiguren voorkomen die dingen meemaken, kan verhaalfiguren als zodanig herkennen en weet welke verhaalfiguren meestal bij elkaar horen (algemeen: bij een mama hoort een kind, specifiek: bij Bert hoort Ernie). Een kleuter die literair competent is, kan een boektitel noemen (of het boek omschrijven), kan een voorgelezen verhaal ongeveer navertellen en kan een eenvoudig oordeel over een boek geven. Hij/zij heeft een ontluikend besef van meerduidigheid en van ironie in verhalen en schept daar een zeker genoegen in. Een kleuter die *niet* literair competent is, weet niet wat hij/zij bij het (voor)lezen van boeken kan verwachten. Praten over boeken of het navertellen van een verhaal is voor deze kleuter problematisch. De kleuter haalt de wereld binnen en buiten het boek door elkaar, bijvoorbeeld doordat hij/zij de gebeurtenissen uit het boek rechtstreeks betreft op de eigen omgeving, of figuurlijke zaken uit het verhaal letterlijk opvat. Ongerijmdheden in een verhaal maken het kind bovendien boos of gefrustreerd. Eén deskundige (leerkracht groep 1/2), echter, ziet dit laatste eerder als een teken van grote betrokkenheid bij het verhaal en stelt dat het daarom niet per definitie negatief geïnterpreteerd moet worden.

Vraag 5 gaat over wat volgens de panelleden de relatie is tussen 'literaire competentie' en 'talige competentie'. Het panel is het erover eens dat de begrippen van een verschillende orde zijn maar dat het ene niet zonder het andere kan. Het panel ziet literaire competentie als een bijzondere vorm van talige competentie. Enige talige competentie is noodzakelijk maar onvoldoende voor het kunnen herkennen, begrijpen en waarderen van literaire stijlfiguren zoals metaforen, allegorie en ironie.

De vragen 6 tot en met 9 gaan achtereenvolgens over welke recente ontwikkelingen de panelleden waarnemen in het taal- en leesonderwijs op de basisschool en of literaire competentie daarbij volgens hen een rol speelt; over de manier waarop panelleden bekend zijn met het concept literaire competentie; of literaire competentie voor het kleuteronderwijs een belangrijk begrip zou kunnen zijn en de rol die prentenboeken daarbij kunnen spelen. Volgens de deskundigen is er in het basisonderwijs steeds meer aandacht voor vaardigheden die belangrijk zijn bij het lezen en waarderen van literatuur. Op de basisschool worden leerlingen wegwijs gemaakt in het grote aanbod van kinderboeken en de verschillende genres die daarbinnen bestaan. Verschillende panelleden brengen deze aandacht voor literaire leesvaardigheid in verband met *De doorgaande leeslijn 0 tot 18 jaar* van Stichting Lezen (zie hoofdstuk 2). Eén deskundige (kinderen en poëzie) relateert de impact van dit beleidsdocument door te stellen dat "er formeel wel aandacht is voor doorgaande lijnen en waardering voor literatuur maar dat de onderwijspraktijk achterblijft". Het panel stelt vast dat men in het basisonderwijs literatuur meer is gaan waarderen als kunstvorm die een esthetische ervaring kan bieden en niet enkel als middel om leesvaardigheid te bevorderen. Een deskundige (leesbevordering) merkt op dat het overigens niet helemaal duidelijk is wat er met "ontwikkelingen in het taal- en leesonderwijs op de basisschool" wordt bedoeld: "Gaat het over de praktijk van alledag, de methodes, de kerndoelen, de inschatting van onderwijsbegeleidingsdien-

sten? Het is een onoverzichtelijk gebied" aldus dit panellid. Door grote verschillen tussen scholen is het bovendien moeilijk om van *de* ontwikkelingen te spreken: "Sommige scholen doen veel aan literatuur, andere weinig tot niets" aldus een ander panellid (illustrator/auteur van prentenboeken). Volgens een meerderheid van het panel speelt het begrip 'literaire competentie' als zodanig in het huidige kleuteronderwijs geen of nauwelijks een rol. In de kleutergroepen maken leerlingen weliswaar kennis met kinderliteratuur maar dat gebeurt niet vanuit het idee van 'literaire competentie'. Het voorlezen van boeken vindt volgens het panel vooral plaats in het kader van voorbereidend lezen, schrijven en rekenen en binnen het domein van sociaal-emotionele ontwikkeling. Taalmethodes richten zich volgens het panel wel op deelaspecten van literaire competentie (zoals verhaalbegrip) maar andere aspecten (bijvoorbeeld het beoordelen van boeken) krijgen weinig aandacht. Verder stelt het panel (opnieuw) vast dat er een groot verschil bestaat tussen de ideeën en opvattingen over literaire competentie, die men aantreft in wetenschappelijke publicaties, vakliteratuur en beleidsnota's, en de alledaagse praktijk van het kleuteronderwijs. Het begrip 'literaire competentie kennen' panelleden vooral via *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen, via cultuurbeleidsnota's (zoals de adviesnota van de Raad voor Cultuur (2005), zie hoofdstuk 2), via instellingen voor cultureel kunstzinnige vorming (ckv), de Nederlandse Taalunie, de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo) en (niet nader benoemde) handboeken en publicaties over literatuuronderwijs. Het panel reageert unaniem positief op de vraag of literaire competentie een belangrijk begrip voor het kleuteronderwijs zou kunnen zijn. Men plaatst hierbij wel de kanttekening dat de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters afhankelijk is van de kennis, interesse en vaardigheden van leerkrachten. Omdat prentenboeken binnen het kleuteronderwijs een vaste waarde vormen, kunnen ze volgens het panel een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van literaire competentie. Het lezen van prentenboeken op een manier die literair competent is "[...] is een vaardigheid die kleuters moeten leren; de competentie die hiervoor nodig is wordt gemakkelijk onderschat. Kennis van de conventies van prentenboeken is niet vanzelfsprekend" aldus een deskundige (literatuurwetenschap).

OP WEG NAAR EEN GEFUNDEERDE THEORIE: OVERWEGINGEN BIJ HET OPSTELLEN VAN EEN MODEL

Uit het voorafgaande blijkt dat de zaken waaraan panelleden denken in verband met de conceptualisering van literaire competentie bij kleuters, vooral betrekking hebben op onderdelen van de verhaalopbouw, de bijzondere taal van verhalen, het kunnen combineren van tekst en beeld, het kunnen leggen van verbanden binnen en tussen verhalen, en aandacht hebben voor fenomenen als meerduidigheid en ironie. Daarnaast noemen de panelleden pragmatische zaken in verband met het literaire handelingssysteem (zoals een vocabulaire om over boeken te kunnen spreken en een oordeel over een boek kunnen formuleren). De genoemde 'verwerkingsactiviteiten' (zoals tekenen en zingen) naar aanleiding van een voorgelezen verhaal, vallen strikt genomen buiten het eigenlijke voorlezen. Voor de ontwikkeling van literaire competentie zijn ze (binnen de context van dit onderzoek) dus eerder facultatief. Verder is het opvallend dat het panel het stimuleren van persoonlijke beleving en persoonlijke ontwikkeling van kleuters (inzicht in de

eigen ervaringen en belevingswereld en die van anderen, emotionele betrokkenheid, stimuleren van fantasie en verbeeldingskracht) noemt als belangrijke aspecten *van kinderliteratuur* (vraag 1) maar niet als centrale aspecten *van literaire competentie* bij kleuters (vraag 2). Kinderliteratuur beschikt dus weliswaar over kwaliteiten die kunnen bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van kleuters, maar deze kwaliteiten vormen geen primaire aandachtspunten bij de ontwikkeling van literaire competentie blijkt uit de antwoorden van het panel.

CONCEPTUEEL MODEL VOOR LITERAIRE COMPETENTIE BIJ KLEUTERS

Tabel 2. Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters.

Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters		
Profiel		
<p>Een kleuter die literair competent is weet dat er binnen een prentenboek een wereld bestaat die is opgebouwd uit tekst en beeld. Deze wereld lijkt op de echte wereld, maar er zijn ook belangrijke verschillen. Een literair competente kleuter is zich bewust van deze verschillen en scheidt daar mogelijk genoeg in. Een kleuter die literair competent is:</p>		
Analyse	Interpretatie	Evaluatie
<p>heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelconventies</p>	<p>gebruikt zijn/haar kennis van verhalen en van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal</p>	<p>beschikt over een basis-vocabulaire voor het spreken over verhalen en kent basis-criteria voor het beoordelen van verhalen</p>
<p>Kennisrepertoire: Subgenres van het prentenboek Verhaallijn (conventioneel): introductie, probleem, oplossing, einde Verhaalcompositie: personages, tijd, setting, perspectief, episodes Vertelconventies Literair taalgebruik Beeldtaal</p>	<p>Kennisrepertoire: Genreconventies Effecten van tekst/beeld-interactie Open plekken Meerduidigheid Potentieel betekenisvolle verbanden, met inbegrip van intertekstualiteit: binnen een verhaal, tussen verhalen, tussen de echte wereld en de verhaalwereld vice versa</p>	<p>Kennisrepertoire: Vocabulaire voor het spreken over boeken, met inbegrip van kennis van algemene boekconcepten en van specifiek literaire concepten Een literaire beoordeling brengt waardering in verband met hoe het verhaal verteld wordt</p>

Analyse	Interpretatie	Evaluatie
<p>heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelconventies</p>	<p>gebruikt zijn/haar kennis van verhalen en van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal</p>	<p>beschikt over een basisvocabulary voor het spreken over verhalen en kent basiscriteria voor het beoordelen van verhalen</p>
<p>Vaardighedenrepertoire: Kan veel voorkomende subgenres onderscheiden Kan een conventionele verhaallijn identificeren en benoemen (begin-midden-einde) en herkent verhaallijn die afwijkt van de conventie Kan onderdelen van de verhaalcompositie onderscheiden en met eigen woorden benoemen Is bekend met vertelconventies zoals openings- en slotformules, dierensymboliek, een verhaal binnen een verhaal Herkent literair taalgebruik zoals rijm, herhaling en nonsensicale taal als afwijkend van dagelijks taalgebruik Kan beeldtaal lezen: hoofdzaken onderscheiden van details, herkent middelen als perspectief, schaduw, kleuren, lijnen en suggestie van beweging</p>	<p>Vaardighedenrepertoire: Wendt kennis van genreconventies aan bij interpretatie Ziet hoe tekst/beeldinteractie leidt tot effecten als spanning en humor, met speciale aandacht voor ironische effecten Kan invullen wat niet wordt verteld maar wel belangrijk is voor het verhaal Onderkent en begrijpt dat verhalen meer dan één betekenis kunnen hebben Heeft oog voor potentieel betekenisvolle verbanden: a) binnen een verhaal: zoals tussen titel en verhaalinhoud, tussen naam van een personage en zijn eigenschappen b) tussen verhalen: een verhaal kan verwijzen naar andere verhalen of teksten zoals films en liedjes c) tussen de echte wereld en de verhaalwereld: levenservaring helpt gebeurtenissen uit het verhaal te verklaren. Kennis van hoe de verhaalwereld in elkaar zit helpt bij 'structureren' van gebeurtenissen in de echte wereld</p>	<p>Vaardighedenrepertoire: Beschikt over basisvocabulary voor het spreken over boeken en verhalen: a) weet welke woorden bij algemene boekconcepten horen ('tekeningen', 'woorden', 'het begin, midden en einde van het verhaal', 'de schrijver', 'de tekenaar') b) gebruikt informele omschrijvingen voor literaire concepten als personages ('wie er in het verhaal meedoen'), plaats ('waar het allemaal gebeurt') perspectief ('wie kijkt er?') en fictie ('verzonnen') Kan een 'onderbouwd' oordeel geven over een verhaal door persoonlijke waardering te verbinden aan een of meer elementen van de verhaalstructuur (zoals personages, spanningsbouw, humor, tekeningen, thema en stijl)</p>

Bij het opstellen van het conceptueel model (tabel 2) zijn de inzichten van het Delphi-panel in verband gebracht met het theoretisch discours over literaire competentie van Culler (2002). Centraal in dit discours staan de begrippen 'structuur' en 'betekenis' (hoofdstuk 1). Een lezer die literair competent is, heeft een 'speciaal oog' voor de manier waarop verhalen zijn gestructureerd. Deze lezer kan via zijn of haar (impliciete) kennisrepertoire met betrekking tot hoe verhalen zijn opgebouwd, betekenis aan de tekst

toeschrijven (hoofdstuk 1). Het ligt daarom voor de hand 'analyse' en 'interpretatie' te benoemen als hoofdbestanddelen van een conceptualisering van literaire competentie. Naast analyse en interpretatie is 'evaluatie' een logische derde categorie van het model. Samen vormen zij de drie hoofdstappen bij het lezen van en spreken over literatuur (onder andere Van Gorp et al. 1986).

COMMENTAAR VAN DE EXPERTS OP HET CONCEPTUEEL MODEL

Het gepresenteerde model is gebaseerd op de kernuitspraken waarvan een meerderheid van het panel de relevantie onderschrijft (ronde 2 van de Delphi-procedure). De beoordeling van het model door het panel in ronde 3 leidde, zoals beoogd, tot nieuwe discussies. Het commentaar van de panelleden betreft in hoofdzaak de kwestie of het voorgestelde model van literaire competentie voldoende aansluit bij het ontwikkelingsniveau van vier- tot zesjarigen. Een deskundige (cultuurwetenschappen) merkt bijvoorbeeld op dat de voorgestelde conceptualisering van literaire competentie bij kleuters "*top-down*" is: "Het model redeneert vanuit een ver gevorderd niveau van literaire competentie naar 'beneden' en kent daardoor onvoldoende aandacht voor het perspectief van de jonge lezer". Een ander panellid (vakdidactiek Nederlands) zegt: "Kleuters gaan helemaal op in een verhaal, hebben ze dan wel door dat er binnen een boek een *eigen* wereld bestaat? Kan een kleuter zich wel voorstellen dat een verhaal verzonnen is en, gesteld dat hij dat kan, wat betekent dat voor hem?". Bij kleuters zouden, volgens deze respondent, "beleving, herkenning en (subjectief!) begrip" voorop moeten staan en niet de analyse van abstracte structuurelementen en interpretatie. Volgens deze deskundige "vervreemdt de voorgestelde leeswijze kleuters van hun perceptie van het verhaal en de prenten". Ook kan men volgens het panellid "van kleuters nog geen gefundeerd oordeel verwachten".

De opmerkingen van panelleden bevatten voorstelbare punten van kritiek. Door uit te gaan van het structuralistische concept van literaire competentie wordt inderdaad de, niet zo voor de hand liggende, weg van de academie naar de kleuterschool gevolgd. Een operationalisering van het concept literaire competentie hoeft echter niet noodzakelijkerwijs te leiden tot een 'academische' benadering, waaraan kinderen duidelijk niet toe zijn, noch tot een slap aftreksel van het oorspronkelijke concept; het zogenaamde 'theezakjesmodel'³³ dat vaak in verband wordt gebracht met een *top-down*-benadering. De meeste panelleden zijn overigens van mening dat literaire competentie ook het perspectief van de jonge lezer kan opzoeken en uitgewerkt kan worden in een originele, op kleuters en hun mogelijkheden en beperkingen afgestemde aanpak. De keuze van de voor te lezen boeken en de manier waarop die boeken worden voorgelezen spelen daar-

³³ Een theezakje met een academische inhoud wordt gebruikt om voor verschillende onderwijssystemen (VWO, HAVO, MBO, Basisonderwijs) thee te zetten, waardoor de onderwijsinstelling die als laatste aan de beurt is nog maar een slap aftreksel van de oorspronkelijke thee krijgt aangeboden. Zie voor discussies hierover bijvoorbeeld: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/>.

bij een cruciale rol. Deze kwesties vormen het laatste aandachtspunt van de Delphi-procedure.

TOEPASSING | Wat maakt een prentenboek geschikt voor de ontwikkeling van literaire competentie?

In ronde 3 van het Delphi-onderzoek ontvangt ieder panellid, naast het concept-model, twee prentenboeken. De opdracht is beide boeken te beoordelen op geschiktheid voor een literaire leeswijze met kleuters en een concreet voorleesvoorstel te doen voor het boek dat het panellid het meest geschikt vindt. De twee boeken zijn voor dit doel geselecteerd vanwege hun grote onderlinge contrasten in genre, thema en stijl, waardoor er voor de panelleden duidelijk 'iets te kiezen' valt. Onderstaande (figuur 1), willekeurig via het internet geselecteerde, recensies geven een beeld van de twee boeken. De Delphi-deelnemers ontvingen deze recensies *niet*.

Figuur 1. Recensies prentenboeken die zijn gebruikt in het Delphi-onderzoek.

De vlieger (2003) Yvonne Jagtenberg
Amsterdam: Uitgeverij Hillen



De vlieger speelt zich af op een camping. Het sombere kleurgebruik, de caravans en de fabrieken die de skyline vormen, bieden een tamelijk troosteloos decor. Arno wil vliegeren, maar de vlieger blijft op de grond liggen. Zijn moeder zit met een boek voor de tent. "Vanavond komt je vader", zegt ze en leest verder. De campingbaas en zijn familie helpen Arno met vliegeren. Net als de vlieger in de lucht is, laat iemand het touwtje per ongeluk los. Dan komt Arno's vader, hij heeft de vlieger gevonden. "Het was een mooie dag op de camping", is de slotzin van het prentenboek. Maar vrolijk is het niet echt. "Nee", zegt Yvonne Jagtenberg.

"Dat is een bewuste keuze geweest. Het is namelijk een herkenbaar tafereel voor kinderen: ouders die eindelijk vakantie hebben en geen zin hebben om met de kinderen te spelen. Op campings zie je vervolgens ontmoetingen met anderen, wat op zich positief is. Die fabrieken op de achtergrond zijn een realistisch beeld, vind ik. Ik wilde het niet mooier maken dan de werkelijkheid, vandaar deze bodem in het verhaal. Ik hou ervan om niet alles in woorden te vertellen. Ook in dit boek vertellen de tekeningen een eigen verhaal".

Recensie door Marianne Witvliet (2003)

Figuur 1. Recensies prentenboeken die zijn gebruikt in het Delphi-onderzoek.

Het verhaal van de haas (2001) Kurt Schwitters & Carsten Märtin
Amsterdam: Querido Kinderboek



Een verhaal dat geen verhaal is maar uiteindelijk toch wel. Het begint met een haas die is en doet zoals je dat van een haas mag verwachten. Maar dan slaat de vervreemding toe; eigenlijk is de haas niet bruin maar roze met een gekruld staartje en even later vuilwit met vleugels en zwemvliezen. En zo gaat het nog even door. Geen verhaal maar een gedaantewisseling. De haas is er wijzer van geworden. 'Dus was het toch een verhaal'. Een bizar verhaal, vooral door de illustraties van Carsten Märtin. Hij heeft de betrekkelijk eenvoudige, vetgedrukte tekst van

dada-kunstenaar Kurt Schwitters van een fantasierijke achtergrond voorzien; hoe de haas een hoek omhuppelt ook als er geen hoek is, hoe de haas voortdurend van gedaante wisselt. 'Ik bedoel...', je hoeft maar naar de wolken te kijken. De illustraties beslaan telkens een dubbele pagina en zijn gemaakt met waterverf en krijt. Vanaf ca. 5 jaar.

Recensie door Herman Kakebeeke (2001)

De (vaak uitgebreide) analyses door individuele panelleden, uitgevoerd aan de hand van de aandachtspunten uit het conceptueel model, worden weergegeven op basis van aspecten die men 'positief' of 'negatief' acht voor de ontwikkeling van literaire competentie. Tabel 3 en 4 geven een samenvatting van de prentenboekenanalyses door de panelleden.

Tabel 3. Samenvatting van de analyses van De vlieger.

De vlieger

Positief

Negatief

voor de ontwikkeling van literaire competentie

Verhaalstructuur en vertelconventies

Helder en logisch plot	Onduidelijk plot (probleem-oplossingspoging-reactie-slot)
Nodigt voorspellingen uit; wekt verwachtingen	Nodigt niet uit tot voorspellingen
Toegankelijk	Saaie chronologie
<i>Down to earth</i> verhaal maar niet zonder bescheiden momenten van poëzie	Vlak verhaal
	Fantasieloos

Tabel 3. Samenvatting van de analyses van De vlieger.

Positief	Negatief
voor de ontwikkeling van literaire competentie	
Personages	
Arno nodigt uit tot identificatie	Arno is een antiheld Stereotiep, negatief vrouw- en manbeeld
Setting	
Bekend en uitnodigend	Slechts één, niet zo aantrekkelijke locatie
Taal	
Poëtisch, er blijft veel onuitgesproken	Vlak, recht-toe-recht-aan, saai, geen levendige 'boekentaal'
Beeld	
Bondig Toont het dagelijks leven	Vlak, somber, kaal, onheilspellend Verrast nergens
Tekst/beeldverhouding	
Weinig tekst; tekeningen vertellen het verhaal	Laat weinig ruimte voor eigen verbeelding
Interpretatie	
Zelf invullen wat niet wordt gezegd of getoond Slotzin volgt niet logisch uit het voorafgaande, nodigt interpretaties uit Symbolische betekenis vlieger: geeft toegang tot schijnbaar onbereikbare hogere wereld Emoties worden slechts in bedekte termen benoemd	De ironie van de afwezige vader die de held van het verhaal is, is voor jonge kinderen moeilijk te bevatten Er zijn geen 'diepere betekenissen' te verknemen
Algemene opmerkingen	
Nogal zwak verhaal dat de ontwikkeling van literaire competentie niet zal ondersteunen; emotioneel onaantrekkelijk; nodigt niet uit tot praten <i>over het verhaal</i> , waarover moet je het hebben, over vliegeren? dat draagt niet bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.	

Tabel 4. Samenvatting van de analyses van Het verhaal van de haas.

Het verhaal van de haas

Positief	Negatief
voor de ontwikkeling van literaire competentie	
Verhaalstructuur en vertelconventies	
Uitdagende, onconventionele structuur Verhaal over een verhaal Herhalingspatroon Onbetrouwbare verteller Anders dan traditionele dierenverhalen Ironie (verbaal, tekst/beeld)	Onduidelijk plot (probleem-oplossingspoging-reactie-slot) Volledig onvoorspelbaar Moeilijk na te vertellen Onnodig ingewikkeld

Tabel 4. Samenvatting van de analyses van Het verhaal van de haas.

Positief	Negatief
voor de ontwikkeling van literaire competentie	
Samenvattende prent op het einde	
<i>Personages</i>	
Nodigen uit tot bespreking en karakterisering	Raar; nodigen niet uit tot identificatie
<i>Setting</i>	
Onwerelds; laat ruimte voor eigen fantasie	Wereldvreemd; spreekt niet aan
<i>Taal</i>	
Ongebruikelijk; nonsensicaal; rijk; veeleisend; poëtisch; puur taalspel; echte 'boekentaal'	Teveel wisselingen van stijl en complexiteit
<i>Beeld</i>	
In harmonie met verhaalinhoud Erg mooi; levendig; vrolijk; uitnodigend Bevat veel details en informatie	Kinderen zullen bepaalde plaatjes lelijk en vies vinden Sommige plaatjes zijn afstotend
<i>Tekst/beeldverhouding</i>	
Complementair; maakt verhaal toegankelijker Plaatjes kijken terug en anticiperen op gebeurtenissen Beeld biedt verrassende invalshoek op de tekst	--
Interpretatie	
Meerdere betekenissen mogelijk Laat zien dat verhalen niet per se naar de werkelijke wereld hoeven te verwijzen Zelfreflexiviteit: Wat is een verhaal? Lijkt op fantasieën van kinderen Nodigt uit tot het leggen van verbanden met andere verhalen over metamorfosen zoals <i>Rupsje Nooitgenoeg</i> en <i>Het verhaal van het lelijke eendje</i>	Wereldvreemd; biedt geen aanknopingspunten Nodigt geen enkele betrokkenheid uit Bedoeld voor volwassenen, valt niet uit te leggen aan kinderen Eenmaal bij de clou beland zijn kinderen al afgehaakt
Algemene opmerkingen	
Hoogst aantrekkelijk voor deze leeftijdsgroep; geeft kinderen een indruk van de onbegrensde mogelijkheden van literatuur; omdat het verhaal zo vreemd is nodigt het kinderen uit zich een mening over het boek te vormen. Kinderen zijn niet in staat plezier te beleven aan dit bizarre verzinsel; contraproductief als je het lezen van boeken wilt stimuleren en de ontwikkeling van literaire competentie en leesplezier wilt ondersteunen.	

De oordelen van de deskundigen over de boeken lopen dus sterk uiteen en staan vaak zelfs lijnrecht tegenover elkaar. De dilemma's waarvoor de experts zich bij het kiezen van een boek geplaatst zien leveren interessante inzichten op. Zo schreef een panellid (cultuurwetenschap):

Kies ik een realistisch verhaal dat een beroep doet op het inlevingsvermogen van kinderen of een fantastisch verhaal over metamorfoses dat geen enkel raakvlak heeft met de werkelijke wereld? [...] Binnen dit onderzoek lijkt het voor de hand te liggen *Het verhaal van de haas* te kiezen omdat de auteur [Kurt Schwitters, CvdP] een grote naam is in de literatuurgeschiedenis, het verhaal een oeroud literair motief bevat (Ovidius!) en veel zelfreflexieve elementen op een metaniveau bevat (is dit een verhaal of niet?), de aanwijzingen voor de metamorfoses liggen volledig in het verhaal besloten, et cetera.

Naast deze argumenten vóór het boek van Schwitters en Märtin heeft dit panellid een tegenargument dat zwaarder weegt. *Het verhaal van de haas* sluit volgens deze deskundige niet aan bij de lees- en levenservaring van kleuters en daarom geniet *De vlieger* toch de voorkeur. Volgens een andere expert (consulent basisonderwijs provinciale bibliotheekcentrale) is *Het verhaal van de haas* weliswaar "geen inleefverhaal", maar vraagt het wel om "precieze beschouwing" en dat is volgens dit panellid juist goed voor de literaire ontwikkeling van kleuters. En nog een andere deskundige (beleidsmedewerker leesbevordering) vindt het bizarre element van *Het verhaal van de haas* eerder "contra-productief" voor het stimuleren van literaire competentie en leesplezier. Het enige mogelijke pluspunt is volgens deze deskundige dat kleuters juist door de vreemdheid van het verhaal uitgenodigd kunnen worden tot het geven van een oordeel. Het valt op hoe uiteenlopend de panelleden het 'vreemde' in *Het verhaal van de haas* beoordelen: terwijl de ene expert het verhaal "onwerelds" noemt en dat positief waardeert omdat het ruimte laat voor de eigen fantasie, meent een andere deskundige juist dat het "wereldvreemde" kinderen niet zal aanspreken. Over *De vlieger* merkt een panellid (medewerker jeugdbibliotheek) op dat het verhaal weliswaar aansluit bij de leefwereld van kleuters en de lezer aanmoedigt zich in het hoofdpersonage te verplaatsen, maar het boek nodigt volgens haar niet uit "om over het *verhaal* te spreken". Deze deskundige vraagt zich af: "waar moet je het met de kinderen over hebben? Of ze zelf wel eens op een camping zijn geweest, of ze weten hoe je moet vliegeren?" Deze vragen dragen volgens het panellid niet bij aan de literaire ontwikkeling van kleuters.

Ook de opvattingen van de deskundigen over de verhaallijn van beide boeken lopen flink uiteen. *Het verhaal van de haas* is, zoals de verteller zelf ook zegt, eigenlijk geen verhaal. In ieder geval geen verhaal zoals men volgens de klassieke normen van verhaalopbouw zou verwachten.³⁴ De onconventionele verhaalstructuur van *Het verhaal van de haas* wordt door de panelleden heel verschillend gewaardeerd; er zijn deskundigen die dit een positief kenmerk vinden voor de ontwikkeling van literaire competentie (uitdagend, geeft een indruk van de onbegrensde mogelijkheden van literatuur), terwijl anderen denken dat het afwijken van verhaalconventies dit verhaal onnodig ingewikkeld maakt en dat kinderen daardoor zullen afhaken. Over wat nu precies de kenmerken van een duidelijke verhaalopbouw zijn, bestaat tussen de panelleden overigens geen eensgezindheid. Uit de analyses van *De vlieger* blijkt dat zes deskundigen vinden dat *De vlieger*

³⁴ Schwitters (1887-1948) was een bekend kunstenaar uit de Dada-beweging, een culturele stroming verwant aan het nihilisme die algemeen geaccepteerde standaarden in de kunst afwees.

een duidelijke verhaallijn heeft ("helder en logisch plot") terwijl de rest meent dat het verhaal een "onduidelijk plot" heeft, of niets over het plot opmerkt. En net als bij *Het verhaal van de haas* geldt ook bij dit boek dat sommige deskundigen een (voor kleuters) onconventionele verhaallijn juist positief beoordelen, terwijl andere menen dat die de ontwikkeling van literaire competentie juist geen goed doet. Of de verhaallijn van *De vlieger* duidelijk of onduidelijk is, is hier van onderschikt belang. Belangrijker is dat de verhaallijn een onderdeel van de verhaalstructuur is waarvoor een literaire lezer oog heeft; bij sommige boeken is het vaststellen van de verhaallijn relatief eenvoudig (een dergelijk boek bevestigt de (jonge) lezer in zijn verwachtingen over de opbouw van een verhaal) terwijl andere boeken in dat opzicht een grotere 'uitdaging' vormen.

Vijf deskundigen zijn geporteerd voor het ambigue slot van *De vlieger* ("de lezer kan zelf invullen wat niet wordt gezegd of getoond") en drie nadrukkelijk niet ("er is geen echte afsluiting"). Veel kleuters zullen het ambigue, open einde niet verwachten (prentenboeken eindigen immers zelden 'onopgelost') en zullen er wellicht ook geen raad mee weten. Dit kan echter ook positief opgevat worden: een onverwacht einde doorbreekt de verwachtingen van de jonge lezer en biedt een gelegenheid hun repertoire van literaire conventies uit te breiden. Kinderen ervaren dat het ontbreken van een ontknoping of een duidelijk slot bij sommige verhalen 'zo hoort' (een conventie is) en geen vergissing of pesterij is. Wanneer kleuters het onopgelost blijven onbevredigend vinden, kan een open einde aantrekkelijk worden gemaakt door hen zelf de open plek te laten invullen. Of zoals een deskundige (beleidsmedewerker leesbevordering) zei: "Het einde van *De vlieger* geeft aanleiding voor een gesprek: klópt de slotzin (dat het een mooie dat was op de camping) wel?" Kinderen kunnen vertellen waarom dat wel of niet klopt en waarom. "Dit versterkt bij kleuters het idee dat je een mening mag hebben over wat er in een boek gezegd wordt" aldus dit panellid.

Het is interessant dat twee experts menen dat *De vlieger* "niets literairs" bevat, terwijl drie andere bijvoorbeeld spreken over "bescheiden momenten van poëzie" en waardering hebben voor de bedekte manier waarop in dit verhaal de emoties van de personages worden geuit. Ook stelt een deskundige dat er in *De vlieger* "geen diepere betekenissen te verkennen zijn", terwijl een andere expert wijst op de symbolische betekenis van de vlieger ("geeft toegang tot een schijnbaar onbereikbare hogere wereld"). Deze uiteenlopende commentaren bevestigen dat betekenissen inderdaad afhankelijk zijn van hoe men een verhaal leest: belevend (meelevend met Arno), thematisch (vakantie op de camping), of literair (met aandacht voor 'diepere' betekenissen).

Over de taal van beide prentenboeken lopen de opvattingen van de deskundigen opnieuw behoorlijk uiteen. Twee experts vinden de taal van *De vlieger* "poëtisch" en vinden het positief dat er veel "onuitgesproken blijft". Vier experts vinden de taal van dit verhaal juist "vlak", "recht-toe-recht-aan", "saai" en "te arm voor kleuters". Een deskundige (beleidsmedewerker leesbevordering) vindt dat prentenboeken levendige taal moeten bevatten omdat dat het voorlezen van een verhaal gemakkelijker maakt. Leven-

dige taal trekt vanzelf de aandacht van de kinderen terwijl een meer ingetogen stijl vaak niet goed tot zijn recht komt bij kleuters die zelf erg 'levendig' kunnen zijn. De taal van *Het verhaal van de haas* wordt heel uiteenlopend gewaardeerd.³⁵ Dit verhaal is volgens dezelfde deskundige (beleidsmedewerker leesbevordering) een voorbeeld van 'levendige boekentaal'. Drie andere deskundigen vinden het ongebruikelijke, nonsensicale aspect van de taal van *Het verhaal van de haas* positief voor de ontwikkeling van literaire competentie. Deze taal is immers "rijk" en "veeleisend" en zorgt voor "puur taalspel" aldus deze panelleden. Daar tegenover staat een panellid (pedagogische wetenschappen) dat vindt dat de taal van het verhaal van Schwitters "teveel wisselingen van stijl en complexiteit" kent.

Wat betreft de stijl van de tekeningen verschillen de panelleden ook van mening. Waar de ene deskundige de tekeningen uit *Het verhaal van de haas* "lelijk" vindt, noemt een andere expert dit boek "zeer fraai geïllustreerd". Het is opvallend dat een deskundige enkele tekeningen "afstotend" noemt, en nog een ander panellid spreekt van "vies". Volgens een deskundige (leerkracht groep 1-2) willen zijn kinderen tekeningen zien die "schattig" en "mooi" zijn. De panelleden die enkele tekeningen uit *Het verhaal van de haas* onaantrekkelijk noemen, vinden de illustraties te fysiek (bijvoorbeeld een tekening waarop de haas verandert in een zogend varken). Deskundigen die de tekeningen van Märtin positief waarderen doen dat onder meer vanwege de vrolijkheid van deze beelden. De tekeningen van *De vlieger* ogen volgens drie deskundigen "somber" of zelfs "onheilspellend", een nog een ander panellid noemt ze "vlak" en "kaal". Daarnaast voegen de tekeningen volgens vier panelleden weinig nieuwe elementen toe aan de tekst; wat de tekst vertelt, is ook te zien in de tekeningen. Terwijl "tekeningen waar méér achter zit dan je op het eerste gezicht denkt, zorgen voor een literaire leeshouding" (medewerker jeugdbibliotheek). De tekeningen van de twee prentenboeken zijn inderdaad heel verschillend van stijl. Maar ook al worden de stijlen verschillend gewaardeerd, de panelleden zijn het eens dat het belangrijk is dat kleuters kennismaken met tekeningen in duidelijk verschillende stijlen.

Uiteindelijk blijkt dat de voorkeuren van de experts voor *De vlieger* en *Het verhaal van de haas* precies gelijk verdeeld zijn.³⁶ Er is overigens ook een panellid dat het liefst geen van beide boeken zou voorlezen terwijl twee andere deskundigen beide boeken zouden willen gebruiken.³⁷ Al naar gelang hun inschatting van wat kleuters al ken-

³⁵ De oorspronkelijke tekst van Schwitters is getiteld *Die Geschichte vom Hasen* (1973) en is voor de uitgave van Querido Kinderboek uit het Duits vertaald door E. van Eeden.

³⁶ Aan deze ronde deden tien van de elf deskundigen mee. De tekenaar/auteur had laten weten geen boeken van collega's te willen analyseren en beoordelen.

³⁷ Deskundigen die *De vlieger* kiezen: cultuurwetenschap, leesbevordering, leerkracht groep 1/2 en pedagogische wetenschappen. Deskundigen die *Het verhaal van de haas* kiezen: beleidsmedewerker kinderen en poëzie, consultant basisonderwijs provinciale bibliotheekcentrale, medewerker jeugdbibliotheek en vakdidacticus Nederlands. Kiezen beide boeken: literatuurwetenschap, zelfstandig adviseur kinderliteratuur. Kiest liefst geen van beide boeken: beleidsmedewerker leesbevordering.

nen en kunnen, kiezen deskundigen een boek dat een meer vertrouwd verhaalpatroon aanreikt en zich afspeelt in een voor veel kinderen herkenbare omgeving, of een boek dat verwachtingen over (conventionele) verhaalpatronen omverwerpt en zich afspeelt in een onbekende wereld. Bij het kiezen van prentenboeken om voor te lezen op school is het volgens een deskundige (zelfstandig adviseur kinderliteratuur) belangrijk steeds rekening te houden met de mogelijkheden en beperkingen van het specifieke voorleespubliek:

Op welke school? Een Jenaplanschool in Bilthoven of een 'zwarte school' in De Pijp in Amsterdam? [...] De keuze van een boek hangt sterk af van het niveau van de groep. Is het een groep kinderen met wie je al vaak gelezen hebt en die de taal voldoende beheersen, dan kun je veel 'verder' gaan, het experiment van een gecompliceerder verhaal aangaan.

VAN MODEL NAAR PRAKTIJK | Suggesties voor het voorlezen van prentenboeken als literatuur

Aan de individuele deskundigen is ook gevraagd hoe zij een (hypothetische) klassikale voorleessessie van het door hen gekozen boek zouden aanpakken. Welke *algemene* mogelijkheden zien zij om het verhaal met kleuters te lezen op een literaire manier? En welke *gerichte* vragen zouden zij kinderen stellen bij het door hen gekozen verhaal? Om te beginnen wijst men de kinderen op de titel van het verhaal en leest men de tekst op de achterkant van het boek voor terwijl de kleuters de tekening op de voorkant bekijken. Vooral bij een boek als *Het verhaal van de haas* is dit belangrijk omdat deze tekst de kinderen erop voorbereidt dat dit 'geen gewoon verhaal' over een haas is. Daarna maakt men wat algemene opmerkingen over het boek, of stelt men vragen om aanknopings- en herkenningspunten te mobiliseren. Vertel de kinderen bijvoorbeeld hoe de schrijver en tekenaar heten en stel daar eventueel een vraag over. Vraag de kinderen te voorspellen waarover het verhaal gaat. Het oproepen van verwachtingen is zinvol omdat het de betrokkenheid van de kinderen en daardoor ook de spanning van het verhaal vergroot. Onthoud goed wat er tijdens het (interactieve) voorlezen door de kinderen gezegd of gevraagd wordt en kom daar op een geschikt moment op terug. Om bij de evaluatie verder te raken dan 'ik vind het leuk' of 'ik vind het stom' moet de voorlezer doorvragen en creatief ingaan op de reacties van kinderen. Stel bij het voorlezen van een boek steeds één onderdeel van het model voor literaire competentie aan de orde en bouw de moeilijkheidsgraad langzaam op.

Een groot deel van deze algemene suggesties sluit aan bij de gangbare praktijk van het voorlezen in de kleuterklas, vooral bij het onderdeel 'boekoriëntatie' van de tussendoelen beginnende geletterdheid en bij de werkwijze van het interactieve voorlezen (Van Kleef & Tomesen 2002). De *gerichte* vragen en aandachtspunten die de deskundigen hebben geformuleerd bij het door hen gekozen prentenboek maken de voorgestelde leeswijze specifiek literair. De meest interessante en bruikbare voorstellen van de panelleden zijn in tabel 5 en tabel 6 geordend volgens de indeling van het conceptueel model (analyse, interpretatie en evaluatie).

Tabel 5. Vragen bij een literaire leeswijze van *De Vlieger*.

<i>De vlieger</i> (2003) Yvonne Jagtenberg	
Analyse	
Personages	Wie doen er in het verhaal mee? Wie is het belangrijkste in het verhaal?
Ruimte	Waar is Arno? Hoe is het op de camping? (brengt de setting iets van de sfeer van het verhaal over?)
Tijd	Hoe lang duurt het wat Arno meemaakt? (vertelde tijd: het verhaal gaat over één dag plus avond)
Taal	Sta stil bij de v's van vlieger, vogels, vader Sta stil bij de uitdrukking 'het touw laten vieren'
Beeld	Kunnen de kinderen het kleurgebruik in verband brengen met de sfeer van het verhaal?
Interpretatie	
	Waarom mist Arno zijn vader? (reden blijft impliciet) Waar zou zijn vader kunnen zijn? (open plek) Wat gebeurt er in de tent op de laatste bladzijde? Wat zit er in het koffertje? (open plekken) Heeft het verhaal een fijn of een verdrietig einde? Waarom? Het verhaal eindigt met "Het was een mooie dag op de camping". Klopt dat wel? Achterhaal of de kinderen doorhebben dat het verhaal gaat over een jongetje dat zijn vader mist, ook al wordt dat niet met zoveel woorden gezegd? (thema) Vader, vogel en vlieger beginnen allemaal met een 'v' en ze hebben met elkaar te maken. Hoe precies? (verbanden binnen het verhaal) Hoe zou het verhaal verder kunnen gaan?
Evaluatie	
	Vind je het een mooi of leuk, of geen mooi of leuk verhaal? Waarom? Wat vind je van de kleuren?

Tabel 6. Vragen bij een literaire leeswijze van *Het verhaal van de haas*.

<i>Het verhaal van de haas</i> (2001) Kurt Schwitters & Carsten Martin	
Analyse	
Personages	Wie doen er allemaal mee in het verhaal? Hoeveel hazen hebben we in het boek gezien? Of is dat steeds dezelfde haas?
Episodes	De laatste gedaante die de haas aannam komt steeds gedeeltelijk terug bij een nieuwe metamorfose. Hebben de kleuters dit patroon door? (episodes) Hebben kleuters door dat wanneer de haas zegt 'ik bedoel...' er een nieuwe

Tabel 6. Vragen bij een literaire leeswijze van Het verhaal van de haas.

Het verhaal van de haas (2001) Kurt Schwitters & Carsten Martin	
	gedaanteverwisseling aankomt? (episodes)
Ruimte	Waar gebeurt het allemaal?
Tijd	Het is niet duidelijk hoe lang de gedaanteverwisselingen duren (vertelde tijd is onbepaald). Hebben kinderen daar oog voor? Welke aanwijzingen geeft het verhaal hiervoor?
Beeld	De tekeningen vertellen veel meer dan de tekst ('weinig letters'). Hebben kinderen oog voor die verhouding? Stilstaan bij de surrealistische tekeningen; 'kan dat allemaal in het echt'? Je kunt zien dat de haas beweegt. Hoe doet de tekenaar dat? (gebruik van schaduw en bewegingstechnieken)
Interpretatie	
	Wat is een 'gedaanteverwisseling'? (begrip eerst toelichten) Ken je nog andere verhalen over gedaanteverwisselingen? (verband tussen verhalen) Geloof je deze haas? (onbetrouwbare verteller) Waarom moet de haas zo lachen? Denk je dat de haas echt wijzer is geworden? Waarom denk je dat?
Evaluatie	
	Is <i>Het verhaal van de haas</i> een 'gewoon' dierenverhaal? Waarom wel of niet? Kan een verhaal raar zijn en toch leuk? Waarom wel of niet?

De suggesties van de experts voor vragen en aandachtspunten bij het voorlezen van *De vlieger* en *Het verhaal van de haas* laten zien hoe abstracte aandachtspunten uit het conceptueel model vertaald kunnen worden naar vragen die bruikbaar zijn in de kleuterklas. De vragen en aandachtspunten verschillen in moeilijkheidsgraad. Het in twijfel trekken van de slotzin van *De vlieger* ("Het was een mooie dag op de camping") bijvoorbeeld, is relatief lastig omdat het de (impliciet gecommuniceerde) sfeer van het verhaal betreft. Bovendien vraagt het kinderen die zelf een kampeervakantie hebben meegeemaakt, enige afstand te nemen van de eigen ervaringen en na te denken over hoe het op de camping van Arno is. Relatief eenvoudig is een concrete vraag als: wie doen er allemaal mee in het verhaal? De voorgestelde vragen zouden zeker niet allemaal tijdens één voorleessessie aan bod moeten komen, één vraag uitkiezen en centraal stellen kan al voldoende zijn. Ook zouden de vragen in een oplopende volgorde van moeilijkheid aan bod moeten komen.

DISCUSSIE EN CONCLUSIES

Door het uitvoeren van een Delphi-procedure in drie rondes, is een steeds concreter beeld ontstaan van hoe prentenboeken kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters. De deskundigen van het Delphi-panel zijn het eens dat

literaire competentie een bruikbaar en nuttig concept kan zijn voor het kleuteronderwijs, maar dat er goed nagedacht moet worden over de manier waarop het wordt uitgewerkt. Een belangrijk punt van aandacht is het vinden van een balans tussen het literaire lezen (waarbij de aandacht vooral uitgaat naar het verhaal en hoe dat verteld wordt) en het in het kleuteronderwijs gebruikelijke voorlezen gericht op herkenning en beleving van de verhaalinhoud (waarbij de lezer en thema's uit zijn of haar leefwereld centraal staan). In de praktijk zullen deze twee leeswijzen enigszins in elkaar overlopen maar elke leeswijze en bijbehorende leeshouding heeft een duidelijk eigen accent (op de lezer en zijn leef- of belevingswereld óf op het verhaal). Afhankelijk van de leeshouding die men benadrukt kiest men prentenboeken die (vooral) tot die leeshouding uitnodigen. Boeken die zich lenen voor een literaire leeswijze bevatten volgens de experts een uitdagend spel tussen tekst en beeld, en taalgebruik dat de aandacht vraagt. Aan de personages valt wat te ontdekken aangezien ze niet vlak zijn maar enig reliëf hebben. Geschikte boeken voor een literaire leeswijze bevatten open plekken die bijdragen aan de spanning van het verhaal en zorgen voor actieve participatie door de lezer. Een boek dat uitnodigt tot een literaire leeshouding bevat ook meerduidigheid (in *De vlieger* (Jagtenberg 2003) gaat het behalve over de camping, op een 'dieper' niveau ook over iemand missen) of een ironisch element (in *Het verhaal van de haas* (Schwitters & Märtin 2001) zégt de haas wel dat hij wijzer is geworden, maar de tekeningen tonen iets anders).

De twee prentenboeken waarover het panel zich heeft gebogen, worden door de experts zeer verschillend gewaardeerd op hun geschiktheid voor de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters. De ene helft van het panel kiest *De vlieger* en de andere helft *Het verhaal van de haas*. De meningsverschillen tussen de panelleden hebben vooral te maken met de relatieve mate van complexiteit en vreemdheid van de twee verhalen en ook wel met stilistische en thematische voorkeuren van de deskundigen. Beide titels, echter, beschikken ieder volgens de helft van het panel over kenmerken die de verhalen geschikt maken voor een literaire leeswijze. Bij de keuze voor het ene of voor het andere boek lijkt dus vooral de inschatting door panelleden van wat kleuters aankunnen doorslaggevend. Of zoals een van de experts zei: "De twee boeken lijken mij geschikt, al zou ik *De vlieger* eerder voor een jonger publiek gebruiken, en *Het verhaal van de haas* voor een oudere groep, die al meer ervaring met prentenboeken heeft" (deskundige literatuurwetenschap). Dat de analyses door de experts niet tot consensus hebben geleid hoeft geen probleem te zijn. Het ging in deze ronde van het Delphi-onderzoek in de eerste plaats om het verzamelen van relevante en bruikbare inzichten voor de nu volgende onderzoeksfasen. De analyses van de panelleden zijn een belangrijke stap in de operationalisering van het conceptueel model. Ze bieden informatie over welke kenmerken van prentenboeken potentieel positief kunnen bijdragen, maar ook over kenmerken waarvan verwacht kan worden dat ze eerder ongunstig zijn voor de ontwikkeling van een literaire leeswijze voor kleuters. Verder kunnen de analyses mede richting geven aan de samenstelling van het prentenboekencorpus dat in de volgende onderzoeksfasen gebruikt gaat worden. Tot besluit zijn de analyses van groot belang voor het formuleren van vragen en aandachtspunten in de nog op te stellen leesaanwijzingen.

Vergeleken met het onderzoek van Coenen (1992) (hoofdstuk 2) is er in deze Delphi-procedure in mindere mate sprake van literaire competentie als containerbegrip (waarin literaire, culturele, esthetische en maatschappelijke leesdoelstellingen en individuele ontplooiing in één algemeen concept worden verenigd). De panelleden zitten redelijk op één lijn wat betreft hun ideeën over de invulling van het concept voor het kleuteronderwijs. Sinds de introductie van het begrip in het Nederlandse literatuuronderwijs begin jaren negentig lijkt het concept 'literaire competentie' dus bekender geworden in het (multidisciplinaire) veld en lijkt er meer consensus te bestaan over de inhoud. Deze Delphi-procedure heeft van dat toegenomen inzicht geprofiteerd, in de zin dat hij relevante inzichten en praktische ideeën heeft opgeleverd voor het operationaliseren van literaire competentie in het kleuteronderwijs.

Niet alle uit de Delphi-procedure naar voren gekomen literaire thema's en fenomenen kunnen in dit onderzoek even diepgaand worden uitgewerkt. Daarom worden er drie hoofdthema's (of subdomeinen) van literaire competentie centraal gesteld: personages, spanning en ironische humor. Deze thema's vormen het onderwerp van hoofdstuk 4.

HOOFDSTUK 4

THEORETISCHE ACHTERGRONDEN THEMA'S: PERSONAGES, SPANNING EN IRONISCHE HUMOR

INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk wordt het conceptueel model van literaire competentie bij kleuters (hoofdstuk 3) geoperationaliseerd voor gebruik in de kleuterklas. Om het literaire lezen van prentenboeken in de schoolpraktijk een inhoudelijke focus en een praktische afbakening te geven, staan drie elementen uit het conceptueel model centraal: personages, spanning en ironische humor. Bij de keuze van deze drie thema's spelen verschillende overwegingen een rol.

In de eerste plaats moeten de gekozen thema's kleuters aanspreken en zich tegelijkertijd lenen voor een literaire leeswijze. Personages vormen voor jonge kinderen vaak het meest aansprekende onderdeel van de verhaalcompositie. Lezers kunnen zich met personages identificeren en via de verhaalfiguren krijgt de lezer toegang tot de wereld van het verhaal (Applebee 1978). Personages zijn echter niet 'levensecht' maar opgebouwd uit tekst en beeld, hun bestaanswijze is dus volledig conventioneel bepaald. Een literaire lezer heeft aandacht voor de conventies die personages hun vorm en betekenis geven. Uit onderzoek naar leesvoorkeuren van jonge kinderen blijkt dat spannende en humoristische verhalen hen het meest aanspreken (onder andere Ghesquiere 2000; Munde 1997). Anders dan personages, een verhaalcategorie, zijn spanning en humor verhaaleffecten. Prentenboeken bevatten structuren, strategieën en conventies, die spannende en humoristische effecten mogelijk maken. Als verhaaleffect is spanning nauw verbonden met de verhaalopbouw, met vertelstrategieën en conventies. Bijvoorbeeld, een klok die middernacht slaat, is een aanwijzing dat er spannende dingen staan te gebeuren.³⁸ Een spannend verhaal werkt meestal naar een climax toe en bouwt die vervolgens weer af richting de ontknoping. Ironisch humoristische effecten worden eveneens mogelijk gemaakt via het gebruik van structuren en conventies. Bij ironie is er altijd sprake van een contrast tussen intentie en uitvoering (onder andere Muecke

³⁸ "Het is volle maan. De klok slaat twaalf uur. Tim wordt een weerwolf. Hij rent naar het kerkhof. Hij wacht op een vrouw. Als de vrouw er is dan wacht de weerwolf tot de vrouw bijna weg is. Dan rent de weerwolf achter haar aan. Als de weerwolf precies achter de vrouw is dan - hap - de vrouw is dood! De weerwolf gaat naar huis en onderweg ziet de weerwolf allemaal vleermuizen." Griezellig verhaal van H. Smits, 7 jaar, in *Eigen nieuws* NRC, 9 februari 2007.

1969). Een lezer die literair competent is, heeft oog voor deze effecten én voor de manier waarop zij tot stand komen.

In de tweede plaats moeten de thema's prominent aanwezig zijn in de meeste prentenboeken. Bij personages en spanning is dat duidelijk het geval, maar in verband met verhalen voor kinderen lijkt het thema ironische humor wellicht minder voor de hand liggend. Echter, doordat het samenspel van tekst en beeld uitnodigt tot ironische contrasten (Kümmerling-Meibauer 1999; Nikolajeva & Scott 2001; Stott 1982, 1987), komt ironie toch verrassend vaak voor in prentenboeken.

Als derde punt geldt dat de drie thema's van het literaire lezen moeten aansluiten bij de onderdelen 'boekoriëntatie' en 'verhaalbegrip' van de tussendoelen beginnen-de geletterdheid (hoofdstuk 2). In deze leerdoelen van het kleuteronderwijs staat onder meer dat kinderen weten dat verhalen een opbouw hebben, dat er in verhalen meestal sprake is van een probleem dat moet worden opgelost en dat kleuters voorspellingen kunnen doen over het verhaalverloop.

De drie thema's personages, spanning en ironische humor zullen nu nader worden besproken.

PERSONAGES

We attempt to decide early in the novel which are the characters to whom we should pay most attention and, having identified a main character, to place others in relation to him. (Culler 2002:274)

De veronderstelling dat verhalen een wereld creëren is de basisconventie van het vertellen (Culler 2002). In deze fictieve wereld - die veel of weinig overeenkomsten heeft met de echte wereld - leven schepsels die verhaalfiguren of personages worden genoemd. Samen met de verhaalcategorieën tijd en ruimte geven de personages gestalte aan de verhaalde gebeurtenissen. Voor de lezer zijn verhaalfiguren belangrijk omdat ze toegang bieden tot de wereld van het verhaal. Reacties van jonge kinderen tijdens het lezen zijn vooral gericht op de verhaalfiguren (Applebee 1978). Tijdens het lezen bouwt de lezer een personagebeeld op aan de hand van aanwijzingen die tekst en beeld geven. Om hierin te slagen moet hij of zij zowel bekend zijn met literaire conventies (zoals: in verhalen gedragen dieren zich vaak als mensen) als met sociaal-culturele codes (zoals: een personage dat een uniform draagt, heeft meestal een vorm van gezag). Tijdens het lezen structureert de lezer de tekst in functie van de daarin aanwezige verhaalfiguren, bijvoorbeeld wanneer in een verhaal een *boef* voorkomt, dan kun je ook nog een *held* verwachten. Personageduo's als boef-held, kat-muis of wolf-schaap vormen in verhalen dan ook een belangrijk structurerend principe.

Verhaalpersonages kennen verschillende niveaus van uitwerking. Vlakke, eendimensionale personages komen vooral voor in sprookjes (zoals de boze stiefmoeder of de goede fee), waarin het meer gaat om de handeling dan om het tekenen van karakters. Iets verder uitgewerkt is een personage dat is afgeleid van een 'type', dat wil zeggen dat

het personage de karakteristieke eigenschappen bezit van al degenen die min of meer op hem lijken (denk bijvoorbeeld aan het type van de strenge schoolmeester of de ondernemende kleuter). Het kunnen herkennen en duiden van een personage als een sprookjesfiguur of als een bepaald 'type' hoort bij een literaire leeshouding. In prentenboeken zijn personages niet alleen menselijke figuren maar vaak ook (antropomorfe) dieren. Een 'menselijk' dier biedt auteurs en tekenaars veel vrijheid; kwesties als leeftijd, gender, etniciteit of sociale status doen er bij het antropomorfe dier vaak weinig toe (Nikolajeva & Scott 2001). Ook kunnen karaktertrekken bij dieren sterk overdreven worden zonder meteen tot geloofwaardigheidsproblemen te leiden. Via het procédé van personificatie kunnen zelfs levenloze dingen als huizen, speelgoed, auto's en treinen verhaalpersonages zijn. Veel kinderen kennen deze conventie uit tekenfilms als *Cars* en *Toy Story* (Van der Pol 2009).

Applebee (1978) toonde aan dat jonge kinderen al duidelijk omlinjnde verwachtingen kunnen hebben ten opzichte van vaak voorkomende verhaalfiguren. Zesjarigen zijn doorgaans in staat te omschrijven hoe leeuwen of wolven meestal zijn in verhalen. Kinderen maken daarbij zowel gebruik van hun kennis van de wereld (leeuwen zijn groot en sterk, wolven leven in bossen) als van hun kennis van literaire conventies (de leeuw is de koning van de dieren en de wolf eet iedereen op). Ook kunnen jonge kinderen vaak al figuren als heksen, feeën en draken omschrijven. Hieruit spreekt hun bekendheid met literaire conventies want deze figuren bestaan uitsluitend in verhalen. Jonge kleuters typeren personages in de eerste plaats aan de hand van wat die figuren doen en hoe ze eruit zien. Oudere kleuters kunnen naast het beschrijven van acties en van het uiterlijk, ook al iets zeggen over de aard van bepaalde verhaalfiguren. Ver uitgewerkte personages komen in prentenboeken - alleen al vanwege de beperkte lengte van de verhalen - weinig voor. Al slagen de meest getalenteerde auteurs en illustratoren er wel in hun personages via enkele rake typering, expressieve tekeningen of een betekenisvolle naam, duidelijke karaktertrekken mee te geven. De structuralistische poëtica van Culler (2002) is eerder terughoudend in het beschouwen van personages in termen van hun psychologische essentie. Deze poëtica beschouwt verhaalfiguren als "participanten" (Culler 2002:272) en noemt het idee dat personages 'levensecht' uitgewerkt kunnen worden een "mythe" (Culler 2002:269). Deze wat koele visie op bij kinderen soms innig geliefde verhaalfiguren, lijkt wellicht op kleuters vertellen dat Sinterklaas niet bestaat. Ze is echter een consequentie van de structuralistische poëtica die vooral belangstelling heeft voor de conventies waarmee verhaalfiguren worden vormgegeven. Wat kunnen kleuters met deze structuralistische visie op personages aanvangen en waarom is dat voor hen van belang?

Alle inzichten met betrekking tot personages beginnen met de notie dat in een verhaal één of meer verhaalfiguren 'meedoen' (erin participeren). Maar niet iedereen die in een verhaal meedoet, is even belangrijk. Een punt van aandacht is daarom het kunnen onderscheiden van hoofdpersonage(s) en bijfiguren. Kinderen kunnen het hoofdpersonage leren herkennen, bijvoorbeeld door te letten op wie (of wat) er op de voorkant van het boek staat afgebeeld, want die plaats is vaak voorbehouden aan de hoofdpersoon. Verder kan gekeken worden of de titel misschien een (eigen)naam bevat,

want dat is meestal de naam van de belangrijkste verhaalfiguur. Kinderen kunnen ook nagaan wie het vaakst in de tekeningen voorkomt. Het hoofdpersonage wordt in de illustraties bovendien meestal groter afgebeeld dan de bijfiguren. Tevens kan de protagonist zich van de andere verhaalfiguren onderscheiden doordat hij of zij als enige in het verhaal een eigenaam heeft en de overige personages het moeten stellen met soortnamen (bijvoorbeeld "Dokter De Soto had de slimme vos overtroefd" [24]³⁹). Vanaf het begin van een verhaal, mogelijk al vanaf het zien van het boekomslag, formuleert de lezer verwachtingen over de rollen die de personages spelen en besluit hij op welk(e) personage(s) hij het meest gaat letten. Een lezer heeft er dus belang bij het hoofdpersonage adequaat te kunnen identificeren. Wanneer de hoofdfiguur eenmaal is aangewezen, volgt de vraag hoe de protagonist zich tot de andere personages verhoudt. Wat kenmerkt hun relatie, hoe goed kennen zij elkaar, zijn het vrienden of eerder vijanden? Vervolgens kan de aandacht uitgaan naar wat voor een figuur het hoofdpersonage is. Tekst en beeld reiken de lezer informatie aan. De protagonist heeft doorgaans een verder uitgewerkt profiel dan de bijpersonages en hij of zij leent zich daarom het best om met kleuters wat uitgebreider bij stil te staan. Vragen die kleuters kunnen beantwoorden om meer over een personage te weten te komen zijn: Hoe ziet hij of zij eruit? Wat doet hij? Hoe heet hij? De naam van het personage is belangrijk want die is immers vaak betekenisvol, denk bijvoorbeeld aan "Bullebak, de hond van de slager" [4]. Ook de verteller kan informatie geven over een personage, bijvoorbeeld "Lotje was geen gewoon schaap. Dat was ze nooit geweest" (Stohner & Wilson 2009), of het personage zegt iets over zichzelf, zoals "Natuurlijk ben ik niet bang" [11]. Er kan eveneens gelet worden op wat andere verhaalfiguren over het hoofdpersonage zeggen en hoe zij met elkaar omgaan. Informatie over personages kan dus expliciet worden aangereikt, maar kan ook impliciet worden gecommuniceerd. Dit gebeurt bijvoorbeeld via de ruimte waarin het personage wordt opgevoerd (een rommelige werkkamer) of via kleding en attributen (een streng uniform, een bril met hele dikke glazen). Een moeilijkere maar in prentenboeken regelmatig voorkomende karakterisering is de ironische karakertekening. Kinderen moeten eerst stevig gefundeerde verwachtingen hebben van hoe bepaalde personages (types) meestal zijn, voordat ze kunnen zien dat er een ironisch spel met deze conventies wordt gespeeld. Bij een ironische karakertekening is het personage anders dan de lezer, op basis van zijn of haar kennis van de wereld en van literaire conventies, had verwacht: de leeuw is bang of de sprookjesprinses heeft genoeg van het paleisleven.⁴⁰

Een voor kleuters belangrijke consequentie van het beschouwen van personages als participanten in een verhaal en niet als 'levensecht', is dat de verhaalfiguren niet voortleven buiten het verhaal. Dit inzicht vraagt om metafictief bewustzijn: de lezer

³⁹ Nummers tussen vierkante haakjes [xx] verwijzen naar het prentenboek met dat nummer in bijlage 3.

⁴⁰ Ironie verlaat zich op een semantisch effect en parodie op een formeel effect (Culler 2002:180). Een bange leeuw is dus ironisch en de oranje leeuw uit de Postbankreclame is een vorm van parodie.

moet doorhebben dat verhalen en verhaalfiguren verzonnen zijn en alleen bestaan binnen het boek (Applebee 1978).

SPANNING

If a hero flees the villain horizontally and rapidly, that is rather different from competing in a foot-race, but functionally it is similar to climbing a tree, slowly and vertically, in order to hide and escape. (Culler 2002:250)

De meeste kinderen houden van spannende verhalen (onder andere Ghesquiere 2000; Munde 1997). Kleuters beleven vaak veel genoeg aan de avonturen van de held en wanneer het verhaal (bijna) uit is schudden ze de spanning, soms letterlijk, van zich af. Na afloop van het klassikale voorlezen gebeurt het regelmatig dat kinderen opspringen en hun opluchting uiten door te gaan joelen en trappelen. Vanuit het perspectief van literaire competentie gaat de interesse echter niet uit naar dit soort reacties op spanning, of naar de (psychische) effecten die een spannend verhaal op de lezer kan hebben. De belangstelling van het literaire lezen is gericht op spanning als verhaalkenmerk dat kan worden besproken in termen van de verhaalopbouw. De vraag die daarbij centraal staat is: wat maakt een verhaal (niet) spannend?

Spanning ontstaat door het gebruik van technieken op het vlak van de verhaalcompositie. Deze technieken zijn er vooral op gericht de aandacht van de lezer te grijpen en vast te houden. Soms begint dit al bij de titel van het boek, bijvoorbeeld *O monster, eet me niet op!* [12].⁴¹ Net als bij het thema personages kunnen lezers rondom het thema spanning een repertoire van vragen en leesstrategieën opbouwen.

Een verhaal is spannend wanneer het de lezer niet loslaat zodat hij of zij blijft doorlezen om er achter te komen hoe het verder gaat. De lezer vraagt zich daarbij voortdurend af: Wat gaat er nu gebeuren? Wie heeft het gedaan? Wat is het geheim? Van een open plek, een raadsel of mysterie dat (bijna) een verhaal lang standhoudt, gaat een belangrijke structurerende kracht uit. De lezer gaat de tekst organiseren in relatie tot dat probleem en leest de episodes in het licht van het vraagstuk dat opgelost moet worden. Tijdens het lezen denkt de lezer een structuur uit die aan alle heterogene elementen ('puzzelstukjes') die tekst en beeld aanreiken een plaats geeft, in de hoop daarvoor dichterbij de oplossing te raken. Vaak volgt de spanningsopbouw een patroon van introductie, probleem, oplossingspoging(en) en (goede) afloop. Bij de opbouw van spanning is er doorgaans sprake van een conflict (zoals op reis gaan en de weg kwijtraken), of van tegengestelde belangen (bijvoorbeeld het ene dier heeft honger maar het andere wil niet opgegeten worden). Net als bij het thema personages vormen ook bij spannende

⁴¹ Over de titel *O monster, eet me niet op!* zou men overigens ook kunnen opmerken dat hij een deel van de spanning weggeeft, hij 'verklapt' immers al dat er een monster in het verhaal voorkomt die de 'ik' wil gaan opeten.

verhalen opposities dus een belangrijk structurerend principe. Wanneer een lezer doorheeft dat het vertellen van een spannend verhaal geen willekeurig verloopend proces is maar gebeurt via een herkenbare en benoembare structuur is dat een belangrijke stap in de ontwikkeling van literaire competentie. Voor jonge kinderen is de belangrijkste conventie van spannende verhalen misschien wel dat ze eindigen met 'ont-spanning' (Ghesquiere 2000). Deze ont-spanning dient zich meestal aan in de vorm van een goede afloop, zoals het vinden van een oplossing, het ontwaken uit een enge droom, of de veilige thuiskomst van de held. Wanneer kinderen de conventie van de goede afloop herkennen en kunnen benoemen, is dat een blijk van literaire competentie. Een vijfjarig meisje vertelde eens dat ze houdt van "verhalen die een beetje slecht beginnen en die goed aflopen".⁴² Het voorlezen van spannende verhalen en het nadenken en praten over wat die verhalen spannend maakt (en wat niet) kan een aantrekkelijke manier zijn om met kinderen, op impliciete wijze, verhaalcategorieën als tijd en ruimte aan de orde te stellen. Belangrijk is dat daarbij een balans wordt gevonden tussen de kinderen te laten genieten van de spanning en aandacht te besteden aan de conventies en structuren die spanning mogelijk maken.

Het vertellen van een spannend verhaal is geen toevallig verloopend proces maar is bewust gepland op basis van een min of meer vaststaand schema (Thiele 2003). In het begin van het verhaal maken we kennis met een wereld waarin alles zijn gewone gang gaat ("Marnix woont samen met zijn [...] familie in een oud huis. Hij is er erg gelukkig"). Dan dient zich een probleem aan ("Maar op een dag...") en er ontstaat een spannende strijd (muis Marnix versus Barnabas, een gemene kat). Het lot van de held hangt even aan een zijden draadje ("Deze keer ontsnap je me niet!" roept Barnabas) maar de protagonist weet zich te redden en thuis wacht hem een warme ontvangst ("Tot laat in de avond vieren de muizen feest [...]. Dat heeft hun kleine held wel verdiend.") (Alle voorbeelden uit Barbero 2002 [10]). Kleuters die oog hebben voor dit 'grondpatroon' van spannende verhalen zijn in staat voorspellingen te doen over het verhaalverloop. Behalve dit 'vaste' schema dragen nog andere structurelementen bij aan het creëren van spanning. Gerichtte vragen en aandachtspunten kunnen deze elementen bij kleuters onder de aandacht brengen. Bepaalde *personages* zijn bijna onlosmakelijk verbonden met spannende verhalen. Een afbeelding van een wolf, een monster of een zeerover voorop een boek, roept bij de lezer direct verwachtingen op over het verhaal. Op basis van wat de lezer weet over deze verhaalfiguren kan hij voorspellingen doen over het verhaalverloop. Spannende verhalen bevatten vaak herkenbare *motieven* die bijvoorbeeld te maken hebben met een zoektocht, het vervullen van een opdracht, het oplossen van een raadsel of mysterie. Tijdens het voorlezen kunnen kleuters terloops op deze motieven geattendeerd worden en na enkele spannende verhalen kunnen ze wellicht zelf een motief ontdekken. Voor het creëren van spannende effecten gebruiken auteurs en tekenaars in de eerste plaats technieken die verband houden met het *verdelen van*

⁴² Met dank aan prof. M. van den Heuvel-Panhuizen voor het filmfragment met deze uitspraak van haar toen vijfjarige nichtje.

informatie (onder andere Van Boven & Dorleijn 1999). Het is spannend wanneer de lezer meer weet dan de hoofdpersoon of juist wanneer de protagonist iets weet waarvan de lezer nog niet op de hoogte is. *Suspense* of opschorting (onder andere Van Gorp et al. 1986) is in dit verband een belangrijk begrip. Deze vorm van spanning ontstaat bijvoorbeeld wanneer de lezer meeleeft met een personage dat onder onduidelijke omstandigheden iets (vervelends) meemaakt. De lezer vraagt zich af wat er met het personage is gebeurd, wie of wat dat kan hebben gedaan en waarom. Het antwoord op deze vragen wordt echter steeds opgeschort waardoor de spanning toeneemt. Bij dit soort spanning heeft de lezer dus gerichte aandacht voor de opbouw van het verhaal (wie weet wat? Wie was waar? et cetera). De verdeling van informatie hangt vaak samen met *tijdsmanipulaties* zoals toekomstvoorspellingen of terugblikken. Binnen een verhaal kan de tijd worden versneld of vertraagd en zelfs, zoals bij een 'cliffhanger' even helemaal worden stilgezet. Deze technieken prikkelen de nieuwsgierigheid van de lezer en zorgen ervoor dat hij of zij door het verhaal geboeid blijft. De *ruimte* (setting) waarin het verhaal zich afspeelt draagt in grote mate bij aan de totstandkoming van spanning. Door de aanwezigheid van beeld kunnen prentenboeken spannende ruimtes bovendien heel aanschouwelijk maken. Typische spannende ruimtes zijn onder meer kelders, zolders, bossen, grotten en (spook)kastelen. In deze meestal donkere ruimtes is vaak niet goed te zien wat er gebeurt en dat leidt bij de lezer tot spannende vermoedens. Vaak is er in spannende verhalen sprake van een veilige en een 'enge' ruimte (opnieuw een oppositie) met daartussen een deur, poort, tunnel of brug die de twee werelden van elkaar scheidt. Wanneer kinderen eenmaal op deze verhaalconventie zijn geattendeerd, kunnen ze dat inzicht opnieuw gebruiken bij het lezen en interpreteren van nieuwe verhalen. Ook kleurgebruik, symbolen als doodskoppen en attributen als gevaarlijke drankjes dragen bij aan het creëren van spanning. Verder bevatten prentenboeken vaak spannende *beeldtaal*, bijvoorbeeld ogen die oplichten in het donker, wolven bij wie het water uit de bek loopt, of een zwarte schaduw die over de held heen valt. Het *vertelperspectief* draagt eveneens bij aan het creëren van spanning. Het is bijvoorbeeld spannend om gebeurtenissen te volgen via een sleutelgat of door ze te bekijken vanuit een laag-bij-de-grondperspectief zoals door de ogen van een muis. Prentenboeken die deze speciale perspectieven hanteren, laten zien dat ook alledaagse dingen spannend kunnen worden wanneer je er op een dergelijke manier naar kijkt. Verder zijn er kenmerken op *stilistisch* vlak die bijdragen aan spannende effecten. Spannende verhalen kennen soms een suggestieve vertelstijl, bijvoorbeeld door het gebruik van 'puntjes' (...) of een gejaagde verteltrant ("Kom gauw! Rennen!"). Zelfs de typografie kan bijdragen aan de spanning. Letters kunnen een vorm hebben die iets zegt over de betekenis van het woord dat ze vormen (semantisering van de vorm (Van Boven & Dorleijn 1999; Schwarcz 1982)). In prentenboeken kunnen letters bijvoorbeeld bibberig of schokkerig zijn. Een schrikeffect kan worden onderstreept door hele grote, dikke letters te gebruiken en bij heel enge verhalen druipt er zelfs wel eens een druppel bloed van de letters af. Tijdens het voorlezen kan men kinderen wijzen op deze bijzondere vormgeving en hen vragen waarom de letters er zo uitzien. Ook komt in prentenboeken wel eens, totaal onverwacht, een bijna volledig zwarte bladzijde voor [12]. Het effect daarvan is bevreemdend; de lezer vraagt

zich af waar de personages zijn gebleven en wat er is gebeurd. Tot besluit kan worden opgemerkt dat de voorleesstijl ook een belangrijke bijdrage kan leveren aan het creëren van spanning. Het voorlezen kent zijn eigen conventies zoals het gebruikmaken van verschillende 'stemmetjes' en wisselingen in tempo en volume, die de spanningsopbouw accentueren.

IRONISCHE HUMOR

[...] nothing can resist irony except complete innocence [...] (Culler 2002:170)

"Hij was zo'n goeie vriend" snikt het lammetje. "Als ik later groot ben, dan stuur ik hem een groot pak worsten!"

"Moet je doen" zegt vader schaap.

Fragment uit *Lief lammetje*, (Kempster & Weldin 2006 [9]).

Naast een voorkeur voor spannende verhalen houden de meeste kinderen ook van verhalen met humor (Ghesquiere 2000; Munde 1997). Al is ironie wellicht niet de eerste vorm van humor waaraan men denkt bij kleuters, toch hebben jonge kinderen regelmatig met ironie te maken. Veel prentenboeken, maar ook tekenfilms, bevatten ironische humor. Het herkennen en begrijpen van ironie is dan ook een fundamentele vaardigheid bij het lezen van literatuur (onder andere Booth 1974; Stott 1982). Veel verhalen draaien om een probleem of conflict en vaak speelt ironie daarbij een belangrijke rol. Een conflict dat zonder omhaal wordt opgelost, levert immers meestal geen interessant verhaal op. Personages moeten juist verschillende oplossingspogingen ondernemen en daarbij gaat vaak van alles (op amuseante wijze) mis. Er gebeuren dingen die eigenlijk helemaal niet de bedoeling zijn, of die anders lopen dan het personage en/of de lezer had(den) verwacht. In deze mislukte pogingen schuilt vaak de ironie van een verhaal. Wanneer het verhaal echter niet ironisch gelezen wordt, kan het zijn samenhang verliezen en kunnen interpretaties alle kanten op gaan (Culler 2002).

Ironie (Gr. *Eironeia*: geveinsde onwetendheid⁴³) is een poëticaal procédé dat wordt gekenmerkt door ambiguïteit in taalgebruik, in situatie of door een combinatie van beide (onder andere Van Gorp et al. 1986; Muecke 1969). Ironie is niet alleen een belangrijke literaire stijlfiguur, ook in het dagelijks leven is zij alomtegenwoordig. Ironie bevindt zich in woorden, attitudes, gebeurtenissen en situaties. 'Alles is ironie' zegt men wel eens, en voor veel mensen is ironie inderdaad een belangrijk aspect van hoe zij kijken naar, en reageren op de wereld om hen heen. We zeggen (en nemen) veel met een knipoog en gaan ervan uit dat anderen dat ook doen. Is dat niet het geval, dan is het oordeel 'geen gevoel voor humor' snel geveld. Het concept van ironie is in de loop van

⁴³ Het tegenovergestelde zeggen van wat men bedoelt: permutatio ex contrario (Quintilian *Institutio Oratoria* 8:6).

de tijd steeds ruimer opgevat zodat het betrekking heeft op allerlei vormen van ambiguïteiten, incongruenties en onzekere betekenissen (onder andere Hutcheon 1994; Muecke 1969). Ook gevallen van pech, zoals wanneer na een verregende vakantie op de eerste schooldag de zon weer schijnt, kan men als ironisch opvatten. Maar dit is het soort tegenspoed dat hoort bij het leven, en is niet gericht op een bepaald individu of publiek. Dergelijke universele ironie is bovendien niet bedacht of geënceneerd (tenzij men gelooft in ironisch gestemde weergoden) en wijkt daarin af van de specifieke of gerichte ironie die sprekers of auteurs kunnen bezigen (Muecke 1969).

De vraag hoe jonge kinderen omgaan met ironie is in de eerste plaats het werkterrein van de ontwikkelingspsychologie, de cognitieve psychologie en psycholinguïstiek. Meta-analyses van publicaties uit deze vakgebieden (onder andere Pollio et al. 1990) laten zien dat er uiteenlopende inzichten bestaan over de leeftijd waarop kinderen ironie kunnen signaleren, begrijpen en waarderen. Uit een recente, kleinschalige studie waarin peuters gesloten vragen beantwoordden over een tekstloos prentenboek met een ironische pointe, blijkt dat twee- en driejarigen reeds een gevoel voor ironische humor beginnen te ontwikkelen (Milner & Milner 2008). Ze hadden oog voor de humor in een verhaal over een baby en een hond, waarin iets gebeurde dat naar de mening van de moeder van de baby helemaal niet de bedoeling was. Bij de vijf- en zesjarige kinderen die dezelfde vragen over dat verhaal kregen voorgelegd, is deze aanleg zelfs al heel duidelijk aanwezig. Over het algemeen plaatst men de leeftijd waarop kinderen gevoel voor ironie ontwikkelen rond de vijf jaar (Dews et al. 1996; Harris & Pexman 2003). Er zijn echter ook studies die uitkomen op een leeftijd van negen tot zelfs dertien jaar (onder andere Capelli et al. 1990). Dit gebrek aan consensus laat zich grotendeels verklaren doordat er verschillende soorten ironie zijn (zoals verbale en situationele ironie, waarover zo dadelijk meer), met verschillende niveaus van subtiliteit en van cognitieve complexiteit. Daarnaast is ironie zeer contextafhankelijk en moet men dus rekening houden met zaken als wie of wat er ironisch is, wie het 'slachtoffer' van de ironie is, en of de ironie plaatsvindt in een alledaagse situatie (bijvoorbeeld in de klas) of in een experimentele situatie.

Over de effecten van ironie in kinderliteratuur op jonge lezers is relatief weinig bekend. Toch bevatten veel verhalen voor kinderen, en dat geldt zeker voor prentenboeken, ironische elementen (Kümmerling-Meibauer 1999; Nikolajeva & Scott 2001; Stott 1982, 1987). Dit doet de vraag rijzen: wat maken jonge kinderen eigenlijk van ironie in prentenboeken? Herkennen ze een ironische uitspraak als een bijzondere taalsituatie, hebben ze oog voor het humoristische effect van een ironisch misverstand of van een gebeurtenis die anders uitpakt dan verwacht? Kortom, hebben kleuters enig gevoel voor ironische humor en wat betekent het al dan niet hebben van dit gevoel voor humor voor het lezen van prentenboeken *als literatuur*? Het idee dat een lezer die bekend is met het literaire systeem, een verhaal vollediger leest en er daardoor ook meer plezier aan beleeft, geldt volgens Stott (1982) in het bijzonder voor verhalen met ironie. Wanneer een lezer de ironie van een verhaal niet doorheeft, mist hij of zij immers een groot deel van de betekenis (en vaak ook van de humor) van het verhaal. Aandacht voor ironie tijdens het voorlezen van prentenboeken helpt volgens Stott simplistische interpretaties te

voorkomen en geeft kinderen een besef dat verhalen (en bij uitbreiding het leven) ambigu kunnen zijn.

KLEUTERS OP DE HUMORLADDER

Humor bestaat in verschillende soorten en verschijningsvormen. Fens (2007) schetste een ladder van humor en helemaal onderaan die ladder plaatste hij de lol. Lol kun je maken, zelfs trappen. Aan deze vorm van humor komen dus altijd handelingen te pas en vaak heeft lol iets lichamelijks. Hoe hoger op de ladder, hoe fijnzinniger de humor. In de hoogste regionen, Fens' ladder reikt helemaal tot aan de hemel, bevindt zich de ironische humor. Door haar geveinsde onwetendheid is ironie volgens Fens niet zonder ijdele trekken. De ironische spreker houdt afstand tot degene die geïroniseerd wordt (het 'slachtoffer') en vaak gaat dit samen met een (geveinsde) superieure houding bij de ironicus: "Moet je doen" zegt vader schaap tegen zijn zoon, terwijl hij waarschijnlijk bij zichzelf denkt: wat een dwaas idee, hoe kom je erop? [9]. Verbale ironie, zoals de opmerking van vader schaap, moet het volgens Fens vooral hebben van de intonatie van de spreker, die meestal op gewone toonhoogte begint en langzaam de diepte ingaat. Deze toon vormt een aanwijzing dat het gezegde *eigenlijk* iets anders betekent. De goede verstaander lacht om deze omkering van waarden, om de lichte vernedering die wordt uitgesproken. Bij ironie is er dan ook vaak sprake van enig leedvermaak. Fens noemt de ironische auteur de "grote kantelaar" (Fens 2007:46). In zijn werk staat de wereld enigszins scheef, zijn dingen net iets anders dan ze lijken, lopen gebeurtenissen meestal anders af dan verwacht en ook de personages zijn wat uit het lood geslagen. Een lezer moet daarop voortdurend bedacht zijn en dat maakt dat ironie geen gemakkelijke vorm van humor is.

Studies naar humor onderscheiden doorgaans drie verklarende theorieën: ontlaadings-, incongruentie- en superioriteitstheorieën (Buijzen & Valkenburg 2004; McGhee & Chapman 1980; Meyer 2000). Volgens ontlaadingsstheorieën lachen mensen om stoom af te blazen, hun socio-culturele remmingen even los te laten en taboes te doorbreken (bijvoorbeeld lachen om iemand die een harde boer laat). Deze vorm van humor, waartoe onder andere de lol hoort, bevat meestal een fysieke component. Incongruentietheorieën stellen dat mensen lachen om dingen die onverwacht of verrassend zijn. Dit soort humor ontstaat wanneer verwachtingspatronen worden doorbroken. Het is dus belangrijk dat er eerst stevig gefundeerde en gedeelde verwachtingen zijn, anders zullen afwijkingen niet worden opgemerkt. Het type humor dat zich laat verklaren vanuit incongruentietheorieën bevat dus een cognitieve component. Volgens de superioriteitstheorieën lachen mensen wanneer ze denken beter of slimmer te zijn dan de rest. Iemand kan zelfvertrouwen en eigenwaarde ontnemen aan situaties waarin anderen het bij het verkeerde eind hebben of het onderspit delven. Deze op gevoelens van superioriteit gebaseerde vorm van humor kent dus een emotionele component. Iedere groep theorieën plaatst een eigen accent (respectievelijk op het fysieke, cognitieve en emotionele) en onderscheidt een eigen functie (achtereenvolgens stoom afblazen, verrast worden en

zelfvertrouwen bieden) maar in de praktijk bestaan deze vormen van humor vaak naast elkaar of vullen ze elkaar aan (Meyer 2000).

Onderzoek naar humor bij kinderen legt verbanden tussen de emotionele en intellectuele ontwikkeling van kinderen en de waardering voor bepaalde typen humor (onder andere Ghesquiere 2000; McGhee & Chapman 1980). Kleuters zijn vaak dol op lollige humor waarbij iemand gekke gezichten trekt, opzettelijk stuntelige bewegingen maakt, struikelt, ergens in valt, of met dingen gooit en smijt. Veel jonge kinderen houden, kortom, van humor met een fysieke component zoals we die tegenkomen bij het clowneske en bij slapstick. Ook uitspraken en handelingen die door volwassenen als onfatsoenlijk worden ervaren, vinden kleuters vaak erg grappig. Daarnaast houden de meeste jonge kinderen van humor die voorkomt uit zaken die niet kloppen of niet goed samengaan (incongruentie). Daarom vinden kinderen bijvoorbeeld de boektitel *Het vervelende lieveheersbeestje* (Carle 1977) vaak heel grappig. Dit voorbeeld sluit aan bij de omschrijving van humor bij kinderen van McGhee:

Humour [is] a response to the perception of incongruity in a playful context that may or may not be accompanied by smiling or laughter (McGhee 1980:2).

Om humoristisch te zijn is het dus van belang dat de incongruentie zich voordoet in speelse, veilige omstandigheden. Is de context dat niet, dan kan diezelfde incongruentie een stuk minder grappig zijn. Deze vorm van humor bevindt zich vanwege de cognitieve component hoger op de ladder van Fens dan fysieke humor. Het plezier in ongerijmdheden houdt tevens verband met superioriteitshumor; het is immers extra leuk wanneer er ook iemand (een personage) is die níét doorheeft dat er iets niet klopt. Die persoon staat op het punt een blunder te begaan en dat bezorgt de toeschouwer of lezer een gevoel van superieur inzicht. Dit superioriteitsgevoel doet zich ook voor wanneer een verhaalfiguur slachtoffer wordt van allerlei (absurde) situaties die de lezer wél had zien aankomen maar het onfortuinlijke personage, vaak een antiheld, niet. Zelfspot is doorgaans nog niet aan kleuters besteed en daarom vinden jonge kinderen het meestal ook niet grappig wanneer de identificatiefiguur in een verhaal wordt geïroniseerd. Jonge kinderen vinden het daarentegen meestal wél grappig wanneer de identificatiefiguur de spot drijft met andere verhaalfiguren (Ghesquiere 2000).

Het feit dat kleuters houden van humoristische situaties die zijn gebaseerd op dingen die niet kloppen en op humor die voorkomt uit superieur inzicht, lijkt een goed vertrekpunt om na te gaan of ze tevens oog hebben voor ironische humor in prentenboeken. Bij ironie gaat het immers ook vaak om incongruentie of om een (gespeelde) superieure houding bij de ironicus. Het is belangrijk op te merken dat prentenboeken vaak vormen van 'stabiele ironie' (Booth 1974) bevatten. De auteur en tekenaar hebben ironie in het verhaal aangebracht met de bedoeling dat het beoogde lezerspubliek haar kan ontdekken en interpreteren.

IRONIE IN PRENTENBOEKEN

Twee centrale noties in verband met ironie in prentenboeken zijn *counterpoint* (contrapunt (Nikolajeva & Scott 2001, zie hoofdstuk 1)) en metalinguïstisch bewustzijn. *Counterpoint* is een artistiek procedé dat is gebaseerd op een contrast tussen verhaalelementen. Deze contrasten kunnen van uiteenlopende aard zijn, bijvoorbeeld fantastisch-realistisch (een draak als huisdier) of historisch-anachronistisch (Roodkapje met mobiele telefoon). Een belangrijk aspect van *counterpoint* in prentenboeken is de relatie tussen tekst en beeld. Zo kan de tekst trouw zijn aan het traditionele Roodkapje-sprookje terwijl we haar in de tekeningen zien telefoneren met een gsm. *Counterpoint* is een veel gebruikt procedé dat zorgt voor dynamiek en spanning en vaak ook voor ironische effecten. Bij *counterpoint* gaat het immers over incongruentie en dingen die anders zijn dan je had verwacht. Nikolajeva & Scott (2001) stellen, zonder daar verder op in te gaan, dat verhalen met *counterpoint* in literair-pedagogisch opzicht stimulerend kunnen zijn; ze laten verschillende interpretaties toe en zorgen voor betrokkenheid van de lezer bij het verhaal. Bij het literaire lezen (conform Culler 2002) vormt *counterpoint* bovendien een belangrijk structurerend mechanisme. De lezer gaat op zoek naar mogelijk aanwezige opposities en probeert daar (humoristische) betekenissen aan toe te kennen. Nog een literair-pedagogische implicatie van *counterpoint* is dat het kan bijdragen aan de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn. Kümmerling-Meibauer (1999) stelt dat gevoel voor ironie, vooral voor verbale ironie, begint bij het vermogen te reflecteren op de aard en functies van taal. Belangrijk is dat de jonge lezer of toehoorder weet dat uitspraken meer dan één betekenis kunnen hebben; soms zegt iemand bewust iets anders dan zij bedoelt, bijvoorbeeld om extra aandacht op iets te vestigen of om grappig te zijn. Voor de toehoorder gaat het dus om het signaleren van het contrast tussen uitvoering en bedoeling en het besef dat die uitspraak geen vergissing of leugen is. Ontwikkeling van het metalinguïstisch inzicht dat het gezegde niet overeenkomt met het bedoelde, kan volgens Kümmerling-Meibauer door prentenboeken worden ondersteund. In prentenboeken kan immers de tekst 'a' zeggen en het beeld 'niet-a' tonen. Ironie vraagt daarom om enige gezonde argwaan bij de toehoorder of lezer; die moet niet zomaar alles voor waar aannemen, soms zegt iemand immers bewust iets anders dan zij bedoelt. Bij ironie is er altijd sprake van een element van argeloosheid of onschuld en van een slachtoffer (Culler 2002; Muecke 1969). Enkel de compleet argelozen zijn niet op ironie bedacht. Het is dus ook niet verwonderlijk dat in verhalen juist *lammetjes* nu en dan ten prooi vallen aan ironie.

Studies naar ironie in prentenboeken besteden over het algemeen geen aandacht aan hoe reële lezers omgaan met ironie. Aan de andere kant is er dankzij de ontwikkelingspsychologie, cognitieve psychologie en psycholinguïstiek wel veel kennis beschikbaar over hoe jonge kinderen reageren op ironie. Maar in deze disciplines werkt men meestal niet met authentieke prentenboeken maar speciaal voor het onderzoek gecreëerd stimulusmateriaal zoals korte verhaaltjes. Het werk van Stott (zie ook hoofdstuk 1) is in dit opzicht uitzonderlijk want het combineert een literatuurtheoretische benadering van ironie in prentenboeken met onderzoek naar reële lezers. Als letterkundige bestudeerde Stott de aanwezigheid en werking van ironie in prentenboeken en als

leraar in het basisonderwijs onderzocht hij hoe jonge lezers daarop reageren (Stott 1982, 1987). Samen met zijn achtjarige leerlingen verdiepte Stott zich in ironie in prentenboeken. Hij deed dat vanuit het idee dat aandacht voor ironische verhaalelementen leidt tot beter verhaalbegrip en daardoor tot een vollediger en dus plezieriger leeservaring. Al werkte Stott met iets oudere kinderen, zijn inzichten zijn voor dit onderzoek naar literaire competentie bij vier- tot zesjarigen ook van belang. Stott vertrekt vanuit het idee dat de leerkracht eerst zelf de ironie in een verhaal moet opsporen. Vervolgens bedenkt de leerkracht een leesstrategie om de leerlingen de ironie te laten ontdekken en de betekenis ervan te begrijpen. Het gaat daarbij vooral om aandacht voor het contrast tussen wat een personage wilde of dacht dat er zou gebeuren en wat er daadwerkelijk gebeurde (bedoeling versus uitvoering). Deze leesstrategie stimuleert leerlingen de verhaalgebeurtenissen nauwlettend te volgen en ze kritisch te beoordelen in het licht van de intenties van de protagonist. Tijdens het voorlezen vestigt de leerkracht (terloops) de aandacht van de kinderen op ironische *cues* in de vorm 'merkwaardige voorvallen', zaken die niet kloppen, of betekenisvolle contrasten tussen tekst en beeld. Nadat de ironische gebeurtenis heeft plaatsgevonden, of wanneer het verhaal uit is, wordt samen met de leerlingen vastgesteld dat de zaken anders liepen dan het personage en/of de kinderen hadden verwacht. In de klas van Stott werd ironie informeel omschreven als: "something in a story that wasn't what you (or the characters) expected" (Stott 1982:159). Voor Stotts leerlingen werd 'bedacht zijn op ironie' niet enkel een vast onderdeel van hun leeshouding, ze kregen ook steeds meer aandacht voor ironie in het dagelijks leven, aldus Stott.

Tot zover zijn ironische uitspraken, gebeurtenissen en situaties aan bod gekomen zonder daartussen systematisch onderscheid aan te brengen. In de nu volgende paragraaf komen deze drie typen ironie ieder afzonderlijk aan bod. Speciale aandacht gaat uit naar de functies, gebruiksmotivaties, benodigde leesstrategieën en esthetische kwaliteiten van deze soorten van ironie. Het doel daarvan is het beantwoorden van de vragen: hoe gaan kleuters om met ironie in prentenboeken en wat betekent dat voor de ontwikkeling van literaire competentie?

DRIE SOORTEN IRONIE: VERBALE IRONIE, IRONISCHE GEBEURTENISSEN EN DRAMATISCHE IRONIE

Verbale ironie. Fijn dat je alle rommel voor mij hebt laten liggen!

Verbale ironie is een discursieve strategie die zowel bij de spreker als bij de lezer (toehoorder) specifieke vaardigheden veronderstelt. Voor het produceren, signaleren, begrijpen en waarderen van ironische opmerkingen is naast sociale en culturele ervaring ook metalinguïstisch bewustzijn nodig. Verbale ironie kan verschillende vormen aannemen zoals overdrijving (een omgegooid glas water 'een ramp' noemen); verkleining ofwel *understatement* (ik zou wel een slokje lusten (na een tocht door de woestijn)); omgekeerde naamgeving (een schoothondje Brutus noemen) en omgekeerd commentaar (dat is net wat we nodig hebben (als er iets gebeurt waarop men juist níet zit te wachten)). Verbale ironie kan ook voorkomen in de vorm van een impertinente vraag (hoe houden jullie het hier uit? (tegen de trotse eigenaar van een nieuw huis)) of een overbeleefd verzoek (mag ik jullie misschien vragen een klein beetje minder lawaai te

maken? (tegen rumoerige kleuters)). Nog een vorm van verbale ironie waarmee kleuters regelmatig te maken hebben, is ironische kritiek (wat deed je er weer lang over (tegen een kind dat iets juist heel snel - en goed - doet)) of een ironisch compliment (je hebt geweldig geholpen (tegen iemand die juist niet geholpen heeft)) (onder andere Dews et al. 1996; Pexman et al. 2005). En ook ironische beledigingen, in het Engels zo treffend *abusive endearments* genoemd (Muecke 1969), komen in het leven van een kleuter regelmatig voor (viezerik! (tegen een kind dat lekker met een ijsje knoeit)). Indien letterlijk opgevat, kan dit soort ironische opmerkingen kinderen in grote verwarring brengen. De context waarin deze uitspraken gedaan worden moet daarom signalen bevatten die de lezer of toehoorder duidelijk maken dat er *ironie* in het spel is. Een ironische opmerking wordt doorgaans wat trager uitgesproken, met een enigszins nasaal klinkende stem die lager wordt naar het einde van de opmerking toe, de zogenaamde *ironic tone of voice* (onder andere Cutler 1974; Nakassis & Snedeker 2002).⁴⁴ Een ironische opmerking gaat ook vaak gepaard met een scheve mondhoek of een knipoog (Muecke 1969). Iemand die deze signalen mist of simpelweg niet bekend is met het verschijnsel ironie kan een ironische uitspraak letterlijk opnemen of hem zien als een vergissing. Ironie die de spot drijft met de eigen vaste overtuigingen laat zich het moeilijkst opmerken (Booth 1974). Zeker jonge kinderen kunnen een rotsvast vertrouwen hebben in bepaalde personen (zoals de juf of meester, of een ouder) en gaan er daarom niet van uit dat deze 'betrouwbare' personen expres iets anders zeggen dan zij bedoelen. Ironie laat dus altijd ruimte om *niet* opgemerkt te worden. Om echt ironisch te zijn moeten er binnen een groep mensen (of personages) ook altijd individuen zijn die de uitspraak letterlijk nemen, anders is er immers geen ruimte voor het ironisch spel (Culler 2002). Wat verbale ironie lastig maakt is dat de aanwijzingen vaak heel subtiel zijn en gemakkelijk gemist kunnen worden; een minimale daling van de stem, een snelle knipoog en het moment is gepasseerd. Verbale ironie in geschreven teksten is mogelijk nog lastiger op te merken omdat intonatie en non-verbale aanwijzingen daar geheel afwezig zijn.⁴⁵ Een goede voorlezer is daarom bedacht op ironie in een verhaal, zorgt voor een ironische intonatie en wijst kinderen (terloops) op eventuele non-verbale *cues* in de tekeningen. Wat verbale ironie betreft, bestaat er consensus dat kinderen tussen hun vijfde en zesde levensjaar het inzicht ontwikkelen dat een spreker iets anders kan bedoelen dan zij zegt (onder andere Dews et al. 1996; Harris & Pexman 2003). Pas rond het achtste of negende jaar kunnen

⁴⁴ Er bestaat een langlopend debat over de 'the ironic tone of voice'. Sommige onderzoekers (onder andere Muecke 1969, Winner 1988) menen dat deze toon een belangrijke aanwijzing vormt voor een ironische interpretatie. Anderen stellen dat de ironische toon overbodig is indien de contextuele aanwijzingen sterk genoeg zijn, of dat een ironische opmerking het best tot haar recht komt bij een neutrale intonatie (onder andere Kreuz & Roberts 1995).

⁴⁵ Om ironie in geschreven teksten gemakkelijker te signaleren, duiken er regelmatig initiatieven op voor het gebruik van een ironieteken. Dit (lees)teken kent fervente voorstanders ('eindelijk duidelijkheid') maar zeker net zoveel tegenstanders ('helpt ironie om zeep'). Zie bijvoorbeeld: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ironieteken>. Door inventief gebruik van leestekens, zoals ;-) en van *emoticons* als 😏 kennen digitale teksten in feite al ironietekens.

de meeste kinderen verbale ironie niet alleen signaleren maar ook begrijpen en mogelijk waarderen (Dews et al. 1996; Harris & Pexman 2003).

Verbale ironie is dus een complex fenomeen en kent bovendien het risico verkeerd begrepen te worden. Dit roept de vraag op waarom we deze stijffiguur eigenlijk gebruiken. Een ironische opmerking moet dus 'iets' hebben wat een gewone opmerking niet heeft. In studies naar verbale ironie worden steeds twee functies benadrukt, namelijk de dempende functie en de humoristische functie (onder andere Dews et al. 1996). Deze functies zijn vooral duidelijk aanwezig bij ironische complimenten, kritiek en beledigingen. De ironicus wil via lichte spot grappig of relativerend overkomen. Hij laat merken dat hij niet echt boos is, het 'slachtoffer' niet wil bruuskeren, of hem gezichtsverlies wil besparen (conform de *face*-theorie van Goffman (1959)). Daarnaast kan een ironische opmerking, paradoxaal genoeg, juist door iets anders te zeggen, de onuitgesproken boodschap benadrukken. Iemand die "Schitterend" zegt terwijl hij de situatie eigenlijk vreselijk vindt, kan met deze opmerking meer effect bereiken dan door te zeggen: "Ik vind het vreselijk". Ironie wordt daarom vaak gebruikt in situaties die eigenlijk vragen om een krachtige emotionele reactie. In deze gevallen kan 'al te veel enthousiasme' met een ironische opmerking worden gedempt, terwijl rampspoed juist 'luchtig' kan worden benaderd. Verbale ironie is dus een paradigmatische keuze; wat ironisch gezegd wordt had ook op een andere, rechtstreekse, manier gezegd kunnen worden. De spreker of schrijver kiest echter voor een bijzondere vorm want, zegt Fens, "[...] de ironicus is ook een estheet" (Fens 2007:45).

Voor het kunnen signaleren en mogelijk ook kunnen interpreteren van verbale ironie is metalinguïstisch bewustzijn dus van groot belang. Van prentenboeken kan men verwachten dat ze via contrasten tussen tekst en beeld de opmerkzaamheid voor, en het begrip van verbale ironie kunnen ondersteunen. Door tijdens het voorlezen van prentenboeken aandacht te besteden aan de volgende *cues*, kunnen kleuters op het spoor van een ironische lezing worden gezet:

CONTRAST TUSSEN TEKST EN BEELD Vaak in de vorm van incongruentie of tegenspraak (*counterpoint*). Er is een semantisch 'gat' tussen tekst en beeld, dat de lezer moet invullen.

CONTEXTUELE OMSTANDIGHEDEN Wat is de spreker voor iemand? Wat is het 'slachtoffer' voor iemand? Wat is de relatie tussen spreker en 'slachtoffer'? Hierbij komen de vaardigheden uit het thema 'personages' van pas.

INTONATIE EN NON-VERBALE COMMUNICATIE *Ironic tone of voice*, scheve mondhoek, kniphoog door de personages en/of de voorlezer.

OVERDRIJVING OF UNDERSTATEMENT Wijzen de lezer op het buitengewone van de situatie.

STILISTISCHE VARIATIE De ironische opmerking komt uit een ander, bijvoorbeeld formeler, taalregister dan de context.

Ironische gebeurtenis. En dan blijkt dat de tandarts geen tanden heeft!

Een ironische gebeurtenis werkt, net als verbale ironie, ook volgens het contrastprincipe. Het belangrijkste kenmerk van een ironische gebeurtenis is dat deze anders eindigt dan men had verwacht of had bedoeld (Muecke 1969; Stott 1982). Een onbedoelde gebeur-

tenis is op zichzelf nog niet ironisch, maar wordt dat wel wanneer een personage net daarvoor bijvoorbeeld heeft gezegd "Het zal me niet overkomen dat". Extra ironisch wordt het wanneer juist de maatregelen die iemand neemt ter voorkoming van een ongewenste situatie, er toe leiden dat het probleem zich toch aandient (zoals een 'veiligheidsmaatregel' die tot een gevaarlijke situatie leidt). Tot een ironische gebeurtenis rekent men tevens voorvallen waarbij blijkt dat iemand of iets eigenlijk 'ongeschikt' is voor zijn taak, zoals een dikke afslankconsulent of een tandarts zonder tanden (tenzij men ervan uitgaat dat een negatief voorbeeld mensen aanzet tot gezondere gewoontes). Een lekke reserveband, of een vogelverschrikker waar vogels op zitten, zijn voorwerpen die ongeschikt zijn voor hun toepassing. Een ironische gebeurtenis kan ook het gevolg zijn van een letterlijk opgevatte maar ironisch bedoelde opmerking als 'Moet je doen'. En wanneer een toehoorder bij een niet ironisch bedoelde ambigue opmerking de 'verkeerde' betekenis kiest, kan dat ook leiden tot een ironische gebeurtenis.⁴⁶ Tot besluit kan ook het letterlijk opvatten van een figuurlijke uitdrukking zoals 'van een mug een olifant maken', aanleiding zijn voor een ironische gebeurtenis.

Bij het herkennen van een gebeurtenis als ironisch, spelen *scripts* een belangrijke rol (Lucariello & Mindolovich 1995). Een script is een mentale representatie van een gebeurtenis of situatie. Jonge kinderen beschikken al over een groot aantal (meer of minder uitgebreide) scripts, zoals het handen-wassen-en-aan-tafel-script en het trakteren-op-school-script. Twee aspecten van dergelijke scripts zijn essentieel: ten eerste, de gebeurtenissen voltrekken zich in een bepaalde volgorde die óf causaal bepaald is (eerst de kraan opendraaien, dan komt er water) óf conventioneel bepaald is (eerst zingen, dan trakteren) en ten tweede, het script is normatief. Wanneer in een verhaal een ironische gebeurtenis voorkomt, kan het nuttig zijn bij de kinderen eerst het relevante script (terloops) te activeren, bijvoorbeeld door er voorafgaand aan het verhaal even samen over te praten. Problemen met het signaleren van ironische gebeurtenissen (in verhalen) ontstaan wanneer kinderen geen goed uitgebouwd script voor die gebeurtenis hebben. Het zal de lezer dan simpelweg niet opvallen dat er iets gebeurt dat niet de bedoeling is. Om een ironische gebeurtenis op te merken zijn metarepresentationele vaardigheden nodig (Lucariello & Mindolovich 1995). De lezer moet voorbij de concrete situatie kunnen denken en boven de vertrouwde scripts uitstijgen. Daarnaast moet hij de uitkomst van een ironische gebeurtenis kunnen zien als iets dat niet volgt uit de initiërende handeling en dat daarom 'onbedoeld' is. Dit metarepresentationele vermogen is bij de meeste kinderen vanaf ongeveer vijf jaar aanwezig (onder andere Ackerman 1983; Smith 1989).

Het lezen van prentenboeken kan helpen bij het leren signaleren en interpreteren van ironische gebeurtenissen. Verhalen gaan immers vaak over situaties waarin iets ongebruikelijks gebeurt: een breuk met de gewone gang van zaken, een probleem of een

⁴⁶ Dit is het centrale werkingsprincipe van de ironische humor in *Tim op de tegels* (Veldkamp & De Boer 2004 ([17] bijlage 3)).

crisis die moeten worden opgelost (Stott 1987). De (aanvankelijk vergeefse) pogingen tot herstel van de situatie, geven verhalen humor en spanning. Bij het voorlezen van een verhaal waarin een ironische gebeurtenis voorkomt, is het dus belangrijk dat kinderen op een strategisch gekozen moment voorspellen wat zij (of een personage) verwachten dat er zou kunnen gaan gebeuren. Na afloop van de ironische gebeurtenis kan gevraagd worden: Is het nu gegaan zoals jullie (of personage x) hadden gedacht dat het zou gaan? De conclusie kan zijn dat de gebeurtenis misschien niet helemaal de bedoeling was, maar dat zij wel grappig was.

De centrale leesstrategie bij ironische gebeurtenissen is dus het opsporen van gebeurtenissen die niet volgens verwachting verlopen of die incongruent zijn. Dit gebeurt in drie stappen: het benadrukken van de intentie, het markeren van de uitkomst en vervolgens stilstaan bij de incongruentie tussen bedoeling en uitvoering. Vervolgens kan de incongruentie worden 'opgelost' door het verhaal ironisch te lezen. Tijdens het voorlezen van prentenboeken kan aandacht worden geschonken aan de volgende *cues* die kleuters op het spoor van een ironische interpretatie kunnen zetten:

HERHALING De incongruentie wordt via herhaling benadrukt; iets gaat niet één keer maar verschillende keren mis waardoor een patroon ontstaat.

OVERDRIJVING Wanneer iets misgaat, gaat het heel erg mis, maar ook de eventuele aangevallen gevolgen van een misverstand worden overdreven.

LETTERLIJKHEID Het letterlijk opvatten van een (ironische) opmerking zorgt ervoor dat iets anders verloopt dan bedoeld. Kleuters kennen het fenomeen letterlijkheid meestal nog niet, maar kunnen afgaand op de context of de illustraties vaak wel merken dat er iets vreemds aan de hand is.

SIMPLICIFICATIE Een al te eenvoudige voorstelling van zaken wekt bij een personage of de lezer verkeerde verwachtingen op.

ANTIHELD Een antiheld is vaak een weerloos slachtoffer van een ironische vergissing, misverstand of toevallige samenloop van omstandigheden.

'SIGNAALWOORDEN' De tekst bevat woorden als 'bedoeling' of 'verwachten', of de voorlezer kan deze woorden gebruiken bij het parafraseren van een zin of passage. Het benadrukken van de intentie laat de ironische afwijking daarvan duidelijker opvallen. Het bijwoord 'eigenlijk', dat kleuters zelf opmerkelijk vaak gebruiken (als in: eigenlijk mag dat niet) kan ook helpen bij het bespreken van het ironische contrast tussen bedoeling en uitvoering.

Dramatische ironie. Kijk uit, achter je!

Dramatische ironie, ook wel situationele ironie genoemd, is de ironie van het theater. Deze vorm van ironie toont één of meer personages in een specifieke situatie: de lezer of kijker ziet het personage handelen op een manier die niet overeenkomt met de situatie waarin het zich bevindt, maar het personage zelf weet dat (nog) niet. Vaak gaat dramatische ironie daarom samen met spanning. Dramatische ironie is het duidelijkst herkenbaar wanneer de toestand zoals het personage die ziet compleet tegengesteld is aan hoe de situatie werkelijk is. Een bekend voorbeeld van dramatische ironie is het zogenaamde Jan Klaassen-effect: het poppenkastpubliek ziet dat de politieagent achter Jan Klaassen

staat, maar de held zelf heeft niets door en gedraagt zich ook zodanig. Naar gelang de omstandigheden zorgt dramatische ironie voor een grappig, een spannend of een tragikomisch effect. Het belangrijkste verschil met een ironische gebeurtenis is dat dramatische ironie, ook wel situationele ironie genoemd, zich in één scène afspeelt. Terwijl men bij een ironische gebeurtenis eerst verder moet lezen om er achter te komen dat iets ironisch blijkt te zijn (Muecke 1969). Een iets complexere vorm van dramatische ironie doet zich voor wanneer deze zich niet in een enkele scène afspeelt maar verweven is met de plot van het verhaal (plot-ironie). De lezer weet al vanaf de eerste

Figuur 1. Illustratie: Dekselse Diederik, T. Ross & J. Willis (2007).



van het boekomslog, dat er een wolf in het verhaal voorkomt maar het hoofdpersonege (een lammetje, een geitje, Roodkapje) weet dat nog niet en gaat gewoon haar gang. Het resultaat is dat het hoofdpersonege - niet op de hoogte van de hachelijke situatie waarin het zich bevindt - dingen zegt, doet of denkt waarvan de lezer denkt 'doe dat nu niet!' De lezer ervaart spanning, heeft medelijden met het hoofdpersonege (kleuters spreken vaak van 'zielig'), of lacht om zijn of haar argeloosheid. Dramatische ironie heeft dus betrekking op de verdeling van informatie; een lezer (toeschouwer) weet of ziet meer dan het (hoofd)personege. Vanuit zijn bevooroordeelde positie weet de toeschouwer dat, gezien de omstandigheden, de uitspraken of acties van het personege niet helemaal opportuun zijn. Zich superieur achtend lacht het publiek om al het misplaatste zelfvertrouwen of de 'domheid' van het hoofdpersonege. Plot-ironie is daarom ook vaak humoristisch en spannend tegelijk. De kennisvoorsprong kan overigens ook een goedaardige gebeurtenis betreffen (de lezer weet dat de (anti)held een aangename verrassing wacht).

Dramatische ironie is de eenvoudigste van de drie onderscheiden soorten ironie (Lucariello & Mindolovich 1995). Deze vorm van ironie kent immers niet de metalinguïstische component van verbale ironie. Bij een ironische gebeurtenis spelen scriptkennis, volgorde en causaliteit een rol maar bij dramatische ironie zijn die zaken minder belangrijk; een algemeen idee van de relatie boef-agent, wolf-lammetje of kat-muis is al voldoende. In een prentenboek is dramatische ironie bovendien vaak aanschouwelijk in de tekeningen. Prentenboeken met dramatische (plot)ironie geven de lezer vaak voldoende cues om de informatievoorsprong op te merken. Vanaf ongeveer vijf jaar kunnen kinderen uit de voeten met dramatische ironie (Dyer et al. 2000; Lucariello & Mindolovich

1995). Tegen deze leeftijd heeft het kind voldoende besef van perspectief om, eventueel via een aanwijzing of vraag, het verschil te weten tussen wat het zelf ziet of weet en wat de protagonist (niet) ziet of weet. De belangrijkste leesstrategie bij dramatische ironie is dus oog hebben voor de verdeling van informatie. Tijdens het voorlezen van prentenboeken kunnen de volgende *cues* kleuters op het spoor zetten van een ironische lezing:

TEGENGESTELDE VERTELPERSPECTIEVEN De tekst vertelt het verhaal vanuit het perspectief van de verteller of personage a, het beeld vertelt vanuit het perspectief van personage b. Ook is het mogelijk dat de linkerbladzijde de situatie toont zoals die is volgens de verteller of volgens personage a, en de rechterbladzijde de situatie toont zoals die is volgens personage b.

INFORMATIEVOORSPRONG Benadruk (impliciet) dat wij (de lezers) wel zien dat er 'gevaar' dreigt voor het personage, maar dat het personage nog van niets weet.

ZELFVOLDAANHEID / ZELFOVERSCHATTING Er is sprake van een personage dat heel erg zeker is van zijn zaak.

ANTIHELD De antiheld is vaak goedgelovig en daardoor niet op ironie bedacht. Let op wat deze antiheld zegt, denkt, doet en breng dat in verband met de context waarin hij of zij zich bevindt.

IRONIE IN PRENTENBOEKEN EN HET BELANG DAARVAN VOOR EEN LITERAIRE LEESWIJZE

Uit het voorafgaande blijkt dat het signaleren, begrijpen en hopelijk ook waarderen van (stabiele) ironie voor kleuters een ingewikkeld proces kan zijn. Maar het is tevens een proces dat in belangrijke mate kan bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie. Aandacht voor ironie gaat immers samen met oog hebben voor structuren en conventies die betekenissen mogelijk maken, maar ook met verder kijken dan wat er gezegd wordt en met aandacht voor oorzaak en gevolg. Ironie doet tevens een beroep op kennis van de thema's personages en spanning. Personages maken bijvoorbeeld ironische opmerkingen, zijn het slachtoffer van een ironische gebeurtenis, of gedragen zich op een manier die gezien de situatie niet handig is. Personages en ironie komen ook samen wanneer stereotypes (zoals de stoere zeerover of de sluwe vos) zich plotseling heel anders blijken te gedragen. Ironie is niet exclusief verbonden met humor, maar is ook verbonden met het tragische. Wanneer er sprake is van ambiguïteit, onzekerheid, een informatievoorsprong of *suspense*, kan ironie tevens leiden tot spannende, 'zielige' of tragi-komische effecten.

Wanneer men tijdens het voorlezen aandacht besteedt aan ironie, kunnen kleuters ontdekken dat in verhalen ironie altijd een optie is. Door alert te zijn op mogelijke aanwijzingen en adequate leesstrategieën toe te passen, kunnen kleuters leren prentenboeken ironisch te lezen. Aandacht voor ironie in prentenboeken zorgt er voor dat lezers geen argeloze 'slachtoffers' zijn van een ironische auteur of illustrator, maar dat ze delen in de humoristische of tragi-komische effecten van ironie.

Het volgende hoofdstuk gaat in op hoe deze theoretische inzichten met betrekking tot personages, spanning en ironische humor kunnen worden vertaald naar de voorleespraktijk van de kleuterklas.

HOOFDSTUK 5

ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK: KLEINSCHALIG ONDERZOEK NAAR HET LEZEN VAN PRENTENBOEKEN *ALS LITERATUUR*

INTRODUCTIE

Het doel van deze fase van het onderzoek is het praktisch uitproberen van het voorlezen van prentenboeken *als literatuur*. Dit gebeurt in een klassikale voorleessituatie die het literaire lezen aanmoedigt en ondersteunt. Bij vierentwintig prentenboeken, waarvan wordt verwacht dat ze bij kleuters een literaire leeshouding oproepen, zijn leesaanwijzingen opgesteld die de leerkrachten helpen de verhalen voor te lezen met speciale aandacht voor personages, spanning en ironische humor. Deze onderzoeksfase wil de volgende vragen beantwoorden: hebben kleuters oog voor hoe verhalen zijn opgebouwd en worden verteld, of te wel, kunnen ze prentenboeken lezen *als literatuur*? En hoe uit zich dat in hun (impliciete) redeneringen bij het oplossen van vragen en de problemen uit de leesaanwijzingen?

ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK IN THEORIE

Onderwijsontwikkelingsonderzoek (*educational design research*) is een geschikte werkwijze wanneer het te ontwikkelen inhoudelijke of didactische concept nieuw is en er weinig uitgangspunten zijn om onderwijsactiviteiten op te baseren (Cobb et al. 2001, 2003; Gravemeijer & Cobb 2006; Plomp 2010). Via het doen van ontwikkelingsonderzoek ontstaat kennis over zowel het leerproces (in dit geval het leren lezen van prentenboeken *als literatuur*) als over de middelen (prentenboeken met bijbehorende leesaanwijzingen) die dat leren ondersteunen. Bij ontwikkelingsonderzoek werken onderwijsprofessional(s) en onderzoeker(s) nauw samen in een kleinschalige onderwijssituatie, meestal een klas. De inzichten die deze samenwerking oplevert worden teruggekoppeld naar het achterliggende theoretische raamwerk. In dit geval zijn dat het conceptueel model van literaire competentie bij kleuters (hoofdstuk 3) en het theoretisch discours over literaire competentie van Culler (2002) (hoofdstuk 1). Via deze werkwijze kunnen reeds ontwikkelde theoretische aannames over het literaire lezen door jonge kinderen steeds verder worden verfijnd. Het resultaat van het ontwikkelingsonderzoek is een 'plaatselijk ontwikkelde theorie' (*local instruction theory* (Gravemeijer & Cobb 2006:4)). Vanwege het plaatselijke karakter is de geldigheid van deze theorie beperkt; wat werkt in die ene klas hoeft dat in een andere klas of op een andere school nog niet te doen (Gravemeijer & Cobb 2006). Onderwijsontwikkelingsonderzoek kan daarom worden gevolgd door exper-

rimenteel onderzoek, het zogenaamde *upscaling*-principe (onder andere Levin et al. 2003; Nieveen et al. 2006), zoals in dit project het geval is (hoofdstuk 7).

HYPOTHETISCHE LEERTRAJECEN: 'HOE DENK IK DAT KINDEREN GAAN LEREN?'

Een centraal begrip binnen onderwijsontwikkelingsonderzoek is het hypothetisch leertraject (*hypothetical learning trajectory*) (Simon 1995)). In een hypothetisch leertraject schat de onderzoeker in hoe kinderen op een bepaald onderwerp of probleem zullen reageren en wat die reacties betekenen voor het verloop van het leerproces. Een hypothetisch leertraject bestaat doorgaans uit drie onderdelen: het leerdoel dat de inhoud en de richting van het traject bepaalt, een inschatting van hoe het leren zich voltrekt en lesactiviteiten die uitvoering geven aan het leerdoel. Hypothetische leertrajecten worden in de praktijk getest om na te gaan of de aannames valide zijn en welke aanpassingen er eventueel nodig zijn. Het aangepaste hypothetisch leertraject wordt vervolgens in een andere, vergelijkbare, klas opnieuw getest. Samen vormen deze handelingen (opstellen hypothetisch leertraject - uitproberen - aanpassen - opnieuw uitproberen) een microcyclus. Onderwijsontwikkelingsonderzoek bestaat uit een opeenvolging van dergelijke microcycli waarin steeds een ander aspect van het te ontwikkelen concept aan bod komt. Het doorlopen van een reeks microcycli en de daarop volgende evaluatie vormen samen een macrocyclus die het volledige ontwikkelingsonderzoek omspant en inzichten oplevert over de inhoudelijke en didactische toepasbaarheid van het concept (Gravemeijer & Cobb 2006).

Een belangrijke vraag bij onderwijsontwikkelingsonderzoek is: hoe komt men van observaties van het voorlezen in de kring tot zinvolle uitspraken over wat er gebeurt en vooral waarom dat gebeurt? Omdat niet alles wat in de voorleeskring gebeurt even relevant is, moet men die momenten markeren die valide zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Het is vooral belangrijk dat men achterhaalt wat kinderen tijdens het voorlezen op een bepaald idee of tot een bepaald inzicht brengt. De onderzoeker doet dit door, vanuit het gerichte perspectief van het hypothetisch leertraject, impliciete redeneringen van leerlingen proberen te expliciteren. Daarnaast reiken sociale normen en vaknormen een algemener observatiekader aan (Cobb et al. 2001; Gravemeijer & Cobb 2006). Sociale normen zijn vakoverstijgend en bepalen hoe kinderen en leerkracht met elkaar omgaan (bijvoorbeeld hand opsteken wanneer je iets wilt zeggen, niet door elkaar heen praten). Het kleuteronderwijs kent weliswaar geen vakken maar het voorlezen in de kring zouden we, binnen dit kader, kunnen zien als een vak. Voor het 'vak' voorlezen gelden (impliciete) normen, bijvoorbeeld voor wat bij het lezen van een verhaal geldt als een 'goede vraag' en wat niet, en wat geldt als een 'goed antwoord' en wat niet. Vaknormen zijn dus een soort kwaliteitscriteria voor het stellen en beantwoorden van vragen en het maken van opmerkingen. Een belangrijke vaknorm bij het voorlezen van prentenboeken *als literatuur*, is dat men bij het stellen en beantwoorden van vragen en het maken van opmerkingen zo lang mogelijk binnen het literaire systeem blijft (Culler 2002). In dit opzicht verschilt het literaire voorlezen van het reguliere voorlezen waarbij tijdens het stellen van vragen ook vaak niet-literaire zaken aan bod komen.

Ervaring opdoen met de vaknormen van het literaire lezen is daarom een belangrijk aandachtspunt van het onderwijsontwikkelingsonderzoek.

PARADIGMATISCHE FRAGMENTEN: OP ZOEK NAAR BESLISSENDE MOMENTEN

Paradigmatische praktijksituaties, in de vorm van lesfragmenten, zijn een belangrijke opbrengst van onderwijsontwikkelingsonderzoek (Gravemeijer & Cobb 2006). Deze fragmenten bevatten momenten waarop leerlingen het te ontwikkelen concept lijken vast te pakken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een vraag, een opmerking of het corrigeren van elkaars vergissingen. Beslissende momenten doen zich meestal voor bij het beantwoorden van zogenaamde sleutelvragen (*key questions* (Simon 1995)) uit het hypothetisch leertraject, maar ze kunnen ook spontaan ontstaan. Tijdens deze beslissende momenten ondergaat het denken van de kinderen een verandering en ontstaat er kennis of inzicht. Hierdoor vormen deze momenten belangrijke ijkpunten in het leerproces. Langer (1995) ontwikkelde een indeling voor ijkpunten in het proces van literaire ontwikkeling, die zij *teachable moments* noemt. Deze momenten doen zich voor wanneer kinderen tijdens het voorlezen reageren op een (voor hen nog onbekend) literair concept:

Teachable moments (Langer 1995)

NOCH HET CONCEPT, NOCH DE WOORDEN

Tijdens het voorlezen proberen leerlingen grip te krijgen op een voor hen nog onbekend literair concept, maar ze beschikken niet over de woorden om het adequaat te omschrijven. De leerkracht kan het concept door een korte toelichting markeren en het eventueel een voorlopige, informele naam geven.

WEL HET CONCEPT, MAAR NOG NIET DE WOORDEN

Leerlingen hebben wel al een notie van het concept maar beschikken nog niet over de woorden om er adequaat over te communiceren. De leerkracht reikt woorden aan die de communicatie efficiënter laten verlopen, waardoor tevens het begrip van het concept toeneemt.

LEERLINGEN HEBBEN EEN MINDER UITGEBREID CONCEPT DAN HUN UITSPRAKEN DOEN VERMOEDEN

Een uitspraak wekt de indruk dat een leerling een concept kent, terwijl dat niet zo blijkt te zijn. De leerling heeft ooit iets over het concept opgevangen en enkele bijbehorende woorden onthouden. Mits adequaat begeleid, kunnen deze 'pseudoconcepten' (Vygotsky 1962) bijdragen aan het leerproces.

LEERLINGEN KENNEN HET CONCEPT EN BESCHIKKEN OVER DE WOORDEN OM EROVER TE COMMUNICEREN

De leerkracht kan het begrip een stap verder brengen door het concept van een context te voorzien of verbanden te leggen met vergelijkbare (of contrasterende) situaties in andere verhalen. De leerkracht kan termen aanreiken om (nog) efficiënter over het concept te kunnen communiceren.

ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK IN UITVOERING

Voor het ontwikkelingsonderzoek is samengewerkt met twee kleutergroepen van één basisschool. Deze paragraaf beschrijft de middelen die daarbij zijn gebruikt en hoe het ontwikkelingsonderzoek is opgezet en uitgevoerd.

PRENTENBOEKENCORPUS

De vraag wat een prentenboek, in potentie, geschikt maakt voor de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters en dus voor opname in het onderzoekscorpus, is eerder in het onderzoek voorgelegd aan de experts van het Delphi-panel (hoofdstuk 3). Kort gezegd zijn de voornaamste criteria: de verhalen moeten de doelgroep aanspreken (emotionele verstaanbaarheid) en een compositie hebben die bij het doelpubliek structureringsprocessen op gang brengt (de boeken laten zich lezen *als literatuur* (conform Culler 2002)). Via catalogi, wetenschappelijke en vakpublicaties, en in bibliotheken en kinderboekhandels is gezocht naar vierentwintig geschikte titels voor het onderzoekscorpus. Bij elk van de drie thema's (personages, spanning en ironische humor) zijn acht boeken geselecteerd (een overzicht van de titels is opgenomen in bijlage 2). De omvang van het corpus is vastgesteld op vierentwintig titels omdat enerzijds verwacht werd dat met minder boeken de drie thema's onvoldoende aan bod zouden komen, en anderzijds het werken met (veel) meer titels een te grote aanslag op de tijd en bereidheid van de deelnemende scholen zou kunnen betekenen. Het prentenboekencorpus bestaat uitsluitend uit *verhalende* prentenboeken. Andere subgenres van het prentenboek, zoals aanwijs-, zoek- of telprentenboeken, hebben vaak niet-narratieve structuren en vragen daarom een aparte benadering. Bij de samenstelling van het corpus is gestreefd naar een gevarieerd aanbod van verhaalsoorten (bijvoorbeeld dierenverhalen en sprookjes), van onderwerpen, van illustratiestijlen (bijvoorbeeld realistisch en cartoonesk) en illustratietechnieken (bijvoorbeeld waterverf, pentekeningen en collage). De boeken waren op het moment dat het corpus werd samengesteld verkrijgbaar via het reguliere boekhandelcircuit. Het corpus bestaat uit 'klassiekers' en onbekendere titels en bevat naast recent werk (tot 2007) ook oudere titels. De boeken zijn gemaakt door auteurs en illustratoren afkomstig uit België, Duitsland, Groot Brittannië, Nederland, de Verenigde Staten en Zwitserland.

LEESAANWIJZINGEN

Leesaanwijzingen vertalen elementen van het conceptueel model naar vragen en opdrachten op maat van kleuters. Iedere leesaanwijzing bevat een hypothetisch leertraject dat helpt het bijbehorende prentenboek aan kleuters voor te lezen met aandacht voor een bepaald aspect van de verhaalopbouw of voor een bijzondere vertelconventie. Een leesaanwijzing bestaat uit één pagina en kent vier vaste onderdelen (zie bijlage 3): ten eerste, een introductie op het verhaal en een inleiding op het thema dat in de leesaanwijzing centraal staat. Dit deel van de leesaanwijzing eindigt met een vraag zoals: "Kunnen kleuters deze open plek invullen?". Het tweede deel bevat concrete vragen en aandachtspunten die helpen het literaire verschijnsel bij de kinderen onder de aandacht brengen. De uitdagende open vragen zijn bedoeld om kinderen te laten nadenken over hoe het verhaal verteld wordt en moedigen aan tot 'literaire' discussies. Het derde onderdeel bevat (praktische) adviezen om het literaire lezen optimaal te laten verlopen, zoals: bewaar eventuele 'uitstapjes' (inbreng van kleuters die niet direct met het verhaal te maken heeft) tot later. Het vierde onderdeel van de leesaanwijzing is een beknopte (literatuurtheoretische) toelichting op hoe het lezen van het boek met de leesaanwijzing in potentie bijdraagt aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Het zou niet praktisch zijn wanneer de leerkrachten de vragen en aandachtspunten van de leesaanwijzingen moeten onthouden of tijdens het voorlezen moeten raadplegen. Daarom zijn de vragen en opdrachten van de leesaanwijzingen ook op de relevante bladzijden van het prentenboek aangebracht, met behulp van kleine, verwijderbare, stickers.

SCHOOL

Voor het onderwijsontwikkelingsonderzoek is samengewerkt met twee kleutergroepen van één basisschool. Via schoolbegeleidingsdienst 'De Kempen' in Eersel (Noord-Brabant) is een school gevonden die aan het onderzoek wilde meewerken. Deze school is 'Het Palet' in Hapert, een dorp met ruim 5.000 inwoners in de gemeente Bladel (19.000 inwoners). 'Het Palet' is een rooms-katholieke basisschool met ongeveer 560 leerlingen. De school heeft zes gecombineerde kleutergroepen (combinatie van groep 1 en 2) met een gemiddelde groeps grootte van vierentwintig leerlingen. Twee tot drie procent van de leerlingpopulatie van 'Het Palet' is van allochtone afkomst. De Openbare Bibliotheek van Hapert bevindt zich naast de school. 'Het Palet' beschikt bovendien over een eigen bibliotheek met meer dan 8.000 titels. Alle kinderen hebben een pasje van de schoolbibliotheek en de geleende boeken mogen mee naar huis worden genomen. In groep 1/2 maken kinderen via de leesmethode *Leeslijn* kennis met voorlezen, met spelen met letters en met geschreven taal.⁴⁷ In de kleuterklassen van 'Het Palet' is het klassikale voorlezen thematisch georganiseerd. Dat betekent dat de leerkrachten boeken voorle-

⁴⁷ Bron: www.hetpalet.nl (geraadpleegd 21-09-2009).

zen die zijn uitgekozen bij het thema dat enkele weken lang centraal staat in de klas. De boeken worden voorgelezen in functie van dat thema. Thema's zijn onder meer gerelateerd aan de vier seizoenen en aan feesten als Pasen en Kerstmis. Daarnaast werkt men rond thema's als groeien, muziek en het oerwoud. De kleuterlokalen worden aangekleed met voorwerpen die horen bij het thema (zoals herfstbladeren of 'wilde dieren'). Tijdens het voorlezen in het kader van het ontwikkelingsonderzoek, kijken de deelnemende klassen één keer per week af van hun reguliere voorleesthema.

De samenwerking met de twee klassen van 'Het Palet' vond plaats van februari tot en met november 2007. Door tussentijdse personeelwisselingen is er in deze periode samengewerkt met vier leerkrachten. De ervaring van de deelnemende leerkrachten, één man en drie vrouwen, met het kleuteronderwijs varieert van enkele jaren tot ruim vijftientig jaar. Ook heeft een leraar in opleiding⁴⁸ verschillende boeken van het project aan de kleuters voorgelezen.

WERKWIJZE

De leerkracht van kleutergroep 'A' ontvangt een prentenboek uit het corpus, met de bijbehorende leesaanwijzing, een week voorafgaand aan het klassikale voorlezen van dat boek. In deze week kan de leerkracht het boek lezen en zich verdiepen in de leesaanwijzing. Het prentenboek wordt aan het eind van de ochtend voorgelezen in de kring. De onderzoeker is bij het voorlezen aanwezig en maakt daarvan een video-opname die later zal worden getranscribeerd. Direct na afloop van het voorlezen nemen de onderzoeker en de leerkracht het voorlezen door. Samen met de leerkracht beoordeelt de onderzoeker in hoeverre het 'hypothetisch leertraject' uit de leesaanwijzing is gerealiseerd en welke problemen zich daarbij eventueel hebben voorgedaan. De leerkracht en de onderzoeker bespreken hoe de leesaanwijzing verbeterd kan worden voor gebruik in groep 'B'. Vervolgens geeft de onderzoeker de aangepaste leesaanwijzing samen met het prentenboek aan de leerkracht van kleutergroep B. Deze leerkracht leest het boek met de aangepaste leesaanwijzing voor aan de kinderen. Na afloop van het voorlezen herhalen de leerkracht van kleutergroep B en de onderzoeker de procedure zoals uitgevoerd met de leerkracht van groep A. Van beide nabesprekingen maakt de onderzoeker een kort verslag waarin staat hoe het voorlezen is verlopen, welke aanpassingen er aan de leesaanwijzing zijn gedaan en of die aanpassingen tot verbetering hebben geleid. Op deze manier is in beide kleutergroepen één boek per week voorgelezen en nabesproken. Nadat alle leesaanwijzingen zijn uitprobeerde, besproken en aangepast krijgen ze hun definitieve vorm voor gebruik in het experiment (hoofdstuk 7).

⁴⁸ Leraar in opleiding, of Lio, een student uit het laatste jaar van de Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (pabo).

PARADIGMATISCHE FRAGMENTEN EN BESLISSENDE MOMENTEN VAN HET LITERAIRE LEZEN

In deze paragraaf worden aan de hand van paradigmatische fragmenten de meest interessante momenten in het ontwikkelingsproces van literaire competentie beschreven. De fragmenten zijn ingedeeld op basis van de drie thema's personages, spanning en ironische humor. Daarbinnen zijn ook steeds enkele kleinere thema's onderscheiden. Bij ieder fragment wordt gezocht naar aanwijzingen voor hoe het denken door kleuters over een bepaald literair fenomeen zich ontwikkelt. Verwijzingen naar de prentenboeken waarop de fragmenten betrekking hebben, gebeuren via de titel en een nummer tussen vierkante haakjes [x]. Dit nummer verwijst naar de bijbehorende leesaanwijzing die tevens een omschrijving van het desbetreffende prentenboek bevat (bijlage 3).

Personages

PERSONAGE(S) OP DE VOORKANT Voorafgaand aan het voorlezen bekijken de kinderen de voorkant van het boek. Deze activiteit doet al direct een beroep op de kennis van verhaalconventies. Vaak bevat de titel de naam van de hoofdpersoon en staat hij of zij afgebeeld op het omslag. Bij het tonen van de voorkant van *Wat een spetter is die hond!* [7] vraagt de leerkracht:⁴⁹

Juf: Waarom zou die hond voorop staan?

Chiem: Omdat die ook bij het verhaaltje meedoet.

Chiem laat zien dat hij bekend is met het concept 'verhaalfiguur' of 'personage'. Hij gebruikt deze woorden niet maar geeft een adequate omschrijving. Een ander kind verwoordt informeler maar niet minder duidelijk waarom de hond voorop het boek staat:

Nick: Omdat hij ook rondloopt in het boek.

Soms, echter, spelen prentenboekenmakers met de conventies van de voorkant van het boek, zoals bij *Lief lammetje*, [9] en *Wolven* [16]:

Leerkracht: [toont de voorkant van het boek] Er staat op *Lief lammetje*.

Siem: Waarom staat er dan een *wolf* op, op die kaft?

⁴⁹ In de transcripties wordt de leerkracht aangeduid met 'juf' of 'meester' om onderscheid aan te brengen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten en omdat de kinderen hun leerkracht met juf en meester aanspreken. Soms was het bij het transcriberen van de video-opnamen niet duidelijk welk kind er precies aan het woord was. In deze situaties staat in de transcriptie vermeld dat 'K₁₋₄' (kind/kleuter) aan het woord is. Wanneer verschillende kinderen tegelijk aan het woord zijn, is dat aangegeven met 'Kn'.

Leerkracht: [toont voorkant van het boek] Dit boek heet *Wolven*
Siem: Ja, maar waarom staat daar dan op de voorkant een *muis*?

Uit de reacties van Siem blijkt dat hij bekend is met de conventie dat de titel van het boek en de illustratie op de voorkant meestal in overeenstemming zijn. De leerkracht beaamt dat de voorkanten van deze boeken in dat opzicht inderdaad ongebruikelijk zijn. Het constateren van deze afwijking markeert op indirecte wijze de conventie.

HOOFD- EN BIJPERSONAGES Onderscheid kunnen aanbrengen tussen hoofd- en bijpersona-ge(s) hoort bij een literaire leeswijze. Wanneer het hoofdpersonage is geïdentificeerd, kunnen kinderen hun aandacht concentreren op deze centrale figuur. Een kenmerk van de hoofdfiguur is dat hij of zij op bijna iedere bladzijde voorkomt. De overige personages zijn minder belangrijk en we komen hen in het verhaal dan ook minder vaak tegen. Bij het voorlezen van *Wat een spetter is die hond!* [7] geeft een meisje een goede omschrijving van de status van bijfiguren:

Noor A.: Die jongens die gingen alleen maar even voetballen en dan weer naar huis.

Bijpersonages doen dus maar even mee in het verhaal en verdwijnen dan weer. Kennis van het concept van bijfiguren kan verder worden uitgebreid door (conform de leesaanwijzing) de aandacht van de kinderen te vestigen op nog twee conventies met betrekking tot bijpersonages: de voetballende jongens hebben geen namen (en de hoofdpersonen wel) en zijn bovendien klein getekend.

PERSONAGE-EIGENSCHAPPEN Aan de hand van *De koe op het dak* [8] hebben de kinderen gekeken naar opvallende gedragseigenschappen van de hoofdpersonages. Het boek geeft via tekst en beeld informatie over de verhaalfiguren, die kleuters kunnen leren 'lezen'. Wanneer de kinderen opmerken dat een van de personages boos is, vraagt de leerkracht hoe ze dat weten:

Juf: Waaraan kun je zien dat iemand boos is?

Jur: Aan het plaatje.

Juf: Ja, maar waar moet ik dan op letten als ik het plaatje zie?

Jur: Of je het plaatje ziet.

Juf: Ja, waar kijk je dan naar?

Jurre: Gewoon het hele plaatje kijken.

Juf: Ja, maar zie je dat dan aan de kleren dat iemand boos is?

K₁: Nee!

Juf: Zie je dat aan de haren? Eva, waaraan zie je dat?

Eva: Aan z'n mond.

Juf: O, je moet dus op de mond letten en dan zie je of iemand boos is.

Britt: En aan de ogen. Zo doet ze dan [trekt boos gezicht].

Samen hebben leerkracht en kinderen vastgesteld dat je *gericht* moet kijken; bepaalde informatie is immers relevanter dan andere. Aan iemands kleren kun je inderdaad meestal niet zien dat zij boos is. De kinderen hebben geleerd dat je vooral naar het gezicht moet kijken om de gemoedstoestand van een personage vast te stellen.

SYMBOLISCHE DIERFIGUREN In kinderliteratuur komen vaak dierfiguren voor. Soms zegt het soort dier iets over zijn eigenschappen. Het verband tussen diersoort en eigenschappen kan realistisch zijn (slangen slissen) maar ook symbolisch (een slang is listig). Soms blijken kleuters bekend te zijn met de vertelconventie dat bepaalde dieren een 'vaste' betekenis hebben. Voor een literaire leeswijze is deze kennis belangrijk, omdat veel verhalen diensymboliek bevatten. Deze verhalen veronderstellen, doorgaans impliciet, dat de lezer weet wat voor een figuur een vos, een leeuw, een schildpad of een haas is. Bij het lezen van *Steensoep* [21] weten de kinderen de figuur van de vos goed te duiden:

Nick: Vossen zijn *altijd* slim.

Meester: Ja en een vos is ook altijd wel een beetje ...

K₁: Boos.

Meester: Nee, niet boos maar...

K₂: Brutaal

Meester: Brutaal is ook niet helemaal het goede woord.

Janne₁: Die is *sluw*.

Ervaring met tekenfilms kan een rol spelen bij het herkennen en interpreteren van diensymboliek. Dat blijkt bijvoorbeeld tijdens het voorlezen van *Ik ben de koning* [5]. In dit verhaal beweert steeds een nieuw dier dat het de koning is, terwijl er natuurlijk maar één dier de echte koning kan zijn. De kinderen hoeven over dit probleem niet lang na te denken:

Janne₂: Leeuwen zijn altijd koning van de dieren. Net als in de *Lion King*.

Echter, wanneer een leeuwpersonage afwijkt van zijn conventionele betekenis, zoals de deemoedige leeuw uit *Niet brullen in de bieb!* [22], kan dat zorgen voor een ironisch effect.

PRATENDE DIEREN In kinderliteratuur vormen pratende dieren een belangrijke conventie. Kinderen lijken dit gebruik volkomen te hebben geïnternaliseerd. Daarom is het opvallend dat bij het voorlezen van *De zussen krijgen bezoek* [23] een jongen deze conventie plotseling problematiseert. In dit verhaal worden de hond, kat en vogel van de zussen door neef Hans - hij is het 'bezoek' uit de titel - uit huis gezet omdat ze "bacteriën verspreiden". De kinderen vinden dit zielig en de leerkracht vraagt de kinderen waarom de dieren niet protesteren tegen hun uitzetting:

Juf: [...] Waarom zeggen ze er dan niks van?

Chiem: Ja, die kunnen toch niet praten?

Juf: Wie kunnen niet praten?

Chiem: Honden en poezen, die kunnen helemaal niet praten [...] Poezen en zo die verstaan dat nooit als neef Hans dat tegen ze vertelt. En neef Hans die verstaat het niet als hun dat zeggen, want hun kunnen niet praten. Hun kunnen alleen maar 'woef' en 'miauw' en eh, 'piep' zeggen.

Juf: En als jij dat dan eens tegen neef Hans zegt? Want jij kunt wél praten.

Chiem: [mopperend] Ja, ik ben toch geen vogel.

Kn: [Lachen].

Juf: Ssss. Britt, Britt legt het even uit aan Chiem. Luister maar even mee.

Britt: Dat is een boek en Chiem is echt. [...]

Juf: Ja, maar je kunt het dan toch tegen neef Hans zeggen dat de poezen en honden ...

Chiem: Ja, maar dat kan je niet, want hun horen dat niet, want hun zitten maar in een verhaal.

Chiem zegt het wat onbeholpen, maar wát hij zegt snijdt hout: die dieren zitten in hun eigen wereld, de wereld van het boek, en hij als lezer bevindt zich in de 'echte' wereld. Dat vraagt om aangepaste communicatie. Je kunt wel praten tegen de verhaalfiguren of vragen aan hen stellen, maar ze horen dat niet en zeggen ook niets terug. Chiem raakt hiermee aan een belangrijk inzicht op het vlak van metafictione.

INZICHT IN METAFICTIE Stilstaan bij het verzonnen zijn van verhalen, vestigt de aandacht op de (vaak problematische) relatie tussen realiteit en fictie. Voor de ontwikkeling van literaire competentie is metafictioneel inzicht een belangrijk concept; het vestigt immers de aandacht op literaire procedés en verteltechnische conventies. Het idee dat een verhaal een wereld schept is immers de centrale conventie van fictie (Culler 2002). De verhaalwereld lijkt soms op de echte wereld, maar er zijn ook belangrijke verschillen. In verhalen gelden de regels van fictie en bekendheid met die regels is van belang om de verhalen ook *als fictie*, en niet als 'echt', te lezen. Juist aan de hand van een relatief concrete verhaalcategorie als personages, kunnen kinderen grip krijgen op kwesties met betrekking tot metafictione. Het inzicht dat verhalen zijn bedacht en uitgevoerd door auteurs en illustratoren is dan ook een belangrijke voorwaarde voor een literaire leeshouding. Het lezen van prentenboeken *als literatuur* vraagt immers dat de lezer een verhaal beschouwt als een structuur van tekst en beeld. We zullen daarom nog wat uitgebreider stilstaan bij hoe kinderen nadenken over het concept fictie. Tijdens het lezen van *Wolven* [16] deed zich de volgende situatie voor:

Juf: [leest voor:] "De schrijfster wil er graag op wijzen dat er tijdens het maken van dit boek geen enkel konijn is opgegeten. Want het is maar een verhaal hoor!" [...]

Juf: Dus het is niet echt gebeurd.

Nick: Nep!!

Kinderen: Het is een nepboek!!

Deze kinderen beseffen duidelijk dat het verhaal verzonnen is en noemen dat, nogal laatdunkend, "nep". Dat kinderen fictie "nep" noemen, is een verschijnsel dat herhaalde-

lijk en in beide kleutergroepen voorkwam, bijvoorbeeld ook tijdens het voorlezen van *Uilskuikentjes* [15]:

Noor₁: Dit is een boek en dat hebben ze gewoon bij een fabriek gemaakt en dat hebben ze gewoon eigenlijk getekend.

Jur: En er bestaan ook drakenboeken en d'r bestaan geen draken in Nederland dus dat kan ook niet, want da's, gewoon nep.

Op dit punt had de leerkracht de kinderen een neutraler begrip kunnen aanreiken als 'verzonnen' of 'bedacht', dat meer recht doet aan het concept fictie.

Tijdens de kleuterjaren ontwikkelen kinderen een meer objectieve logica en aanvaarden ze dingen niet meer zo snel als vanzelfsprekend (hoofdstuk 1). Een goed voorbeeld van dit ontwikkelingsproces deed zich voor toen kleuters in discussie raakten over *Wolven* [16]. In dit verhaal leent Konijn een informatief boek over wolven uit de bibliotheek. Het bibliotheekboek dat Konijn leest, blijkt hetzelfde boek te zijn als waaruit de kinderen worden voorgelezen. De kinderen lezen dus via dit ingebedde perspectief mee met Konijn. Maar dan zien ze hoe een wolf *uit* het informatieve boek stapt en de wereld van het lezende konijn binnentreedt (het procédé van *frame breaking* (hoofdstuk 1)). De leerkracht polst bij de kinderen of ze deze kunstgreep doorhebben:

Juf: Hé, wat is er nu gebeurd?

Kinderen: Wolf! Wolf!

Juf: Wat is er met de wolf, Jarno?

Jarno: Die is uit het boek.

Juf: Hûh?! Hoe heeft ie dat gedaan dan?

Jarno: Eruit geklommen.

Juf: Kan dat?

Kinderen: Nee. Nee. Nee.

Noor₂: Nee, want als je in een boek zit, dan zit je er ook in.

Juf: Ja, maar de wolf, de wolf....

Noor₂: Dat is *fantasie*.

Juf: O, dat moet je even uitleggen Noor.

Noor₂: Fantasie is gewoon dat je fantasie in een boek schrijft, want wolven kunnen niet uit een boek klimmen.

Juf: Maar het *gebeurt* wel.

Noor₂: Ja maar dat is fantasie.

Juf: O, is dat fantasie. Britt.

Britt: Maar het is ook een nepboek.

Juf: Nou, eens kijken, dat is toch écht dit boek?

Britt: [Wijst] Nah, die, die *binnenin* zit, die is nep.

Jur: Ja, die hebben ze gewoon geschreven.

Kinderen: Ja. Ja.

Nouk: Ja, maar juf. Ik denk dat daar een *huisje* achter zit. Dat *kán*.

Chiem: Of die wolf [...] misschien heeft ie zich plat gemaakt en zich plat in het boek gelegd.

[...]

Juf: Kunnen konijnen een boek lezen dan?

Britt: Konijnen die kunnen toch niet praten; dan kunnen ze ook niet lezen.

Juf: Noor?

Noor₂: Maar, dat is toch weer fantasie? [...] Alles is fantasie wat daarin staat ...

Britt: En ze hebben het ook getekend.

Opvallend is dat bij deze kinderen naast "nep" nu ook het woord "fantasie" klinkt. Het is goed dat de leerkracht aan Noor vraagt dit moeilijke woord toe te lichten. Dan blijkt dat Noor het woord weliswaar gebruikt maar nog moeite heeft met het bijbehorende concept; ze blijft steken in een cirkelredenering ("Fantasie is gewoon dat je fantasie in een boek schrijft"). Haar inzicht lijkt vooralsnog dus gebaseerd op een pseudoconcept. Jur doet een goede poging te omschrijven wat fantasie is: dat is "gewoon geschreven". Nouk en Chiem denken dat de wolf zich tussen of achter de bladzijden van het boek kan schuilhouden. Dit idee zorgt bij hun klasgenoten voor gefronste wenkbrauwen en de leerkracht gaat er niet verder op in. Het zou interessant zijn geweest wanneer deze kinderen daar nog iets meer over hadden verteld. Mogelijk zijn de opmerkingen van Nouk en Chiem aanwijzingen dat zij onbewust weten dat zich onder de verhaaloppervlakte nog 'iets' bevindt: een laag of ruimte achter of tussen de bladzijden, die het mogelijk maakt dat er in een verhaal dingen gebeuren, dat verhaalfiguren komen en gaan. Dit zou wijzen op een vaag vermoeden van een structuur (wel een (onvolkomen) concept, maar nog niet de woorden) of is hier eerder sprake van een fantastische gedachte? Wat deze fragmenten uit het voorlezen van *Wolven* in ieder geval laten zien is dat dit boek bij de kinderen duidelijk een literaire leeshouding oproept. Ze reflecteren op het statuut van personages en denken na over de compositie van het verhaal. Deze leeshouding wordt gestimuleerd doordat *Wolven* aan 'zelfobservatie' doet. Metafictieve elementen zijn dus niet alleen grappig of spannend, ze brengen ook structureringsprocessen op gang en zijn daardoor bijzonder leerzaam.

Zelfobservatie is echter niet het enige verhaalelement dat kinderen aanzet tot beschouwingen over het fictieve karakter van verhalen. Ook een prikkelende vraag kan een discussie hierover op gang brengen. In *Ridder Rikki* [3] droomt Rikki, een wit konijn, dat hij een ridder is in de middeleeuwen. De droom van Rikki vormt een verhaal binnen het verhaal. Om na te gaan of kinderen oog hebben voor deze vertelconstructie (een raamvertelling) wordt, net voordat Rikki weer uit zijn droom ontwaakt, gevraagd: *Kunnen we bij Ridder Rikki in zijn kasteel op bezoek gaan?*

De twee volgende fragmenten zijn vrij uitgebreid omdat ze op verschillende manieren interessant zijn voor het literaire lezen:

Meester: Zeg, zouden we Ridder Rikki kunnen gaan opzoeken in zijn kasteel?

Jesse: Nee.

Meester: Waarom kan dat wel of niet? [...] Jesse denkt dat het niet kan, dat wij Ridder Rikki niet kunnen opzoeken in het kasteel.

K₁: Kan ook niet.

Meester: Waarom zou dat wel of niet kunnen? Wie kan Jesse helpen? Nick wat denk jij?

Nick: Anders komen de echte ridders.

Meester: O, wie kan Nick helpen? Nick weet het niet zo goed of we hem wel of niet kunnen bezoeken. Want als we hem kunnen bezoeken dan zouden we nu onze jas kunnen aantrekken en er even naar toe gaan. Janne kan dat nou wel of niet?

Janne₂: Nee, omdat dat in een boek is en wij niet!

K₂: Dan kunnen we toch gewoon in het boek gaan?

Meester: Ja, maar misschien is het boekje, misschien is wel echt gebeurd. Dan zouden we die meneer kunnen opbellen die het heeft geschreven. Dan kunnen we hem even een keer bezoeken. Ik vind het wel leuk om naar een kasteel toe te gaan. Maar waarom kan het nou wel of niet? Wie kan nou eens helpen? Floor.

K₃: Dat kan niet!

Floor: Dat kan niet omdat dat in een boek is

Meester: Ja, maar dat zei Janne ook, maar misschien heeft die meneer wel echt in de buurt een kasteel. Waarom kan dat nou wel of niet?

Ken: Omdat het niet bestaat.

Meester: Wat bestaat niet?

Ken: Die ridderkastelen.

Meester: O, maar de meester is wel eens in een écht kasteel geweest, dat bestaat wel...

Kn: Ik. Ik ook! Ik ook!

Niek: Bij Portugal ...

Rafaël en andere kn: Ik ook! Ik ook! Ik ook!

Meester: De beurt is voor Niek. Rafaël. Even wachten Rafaël. Niek wil er iets van zeggen.

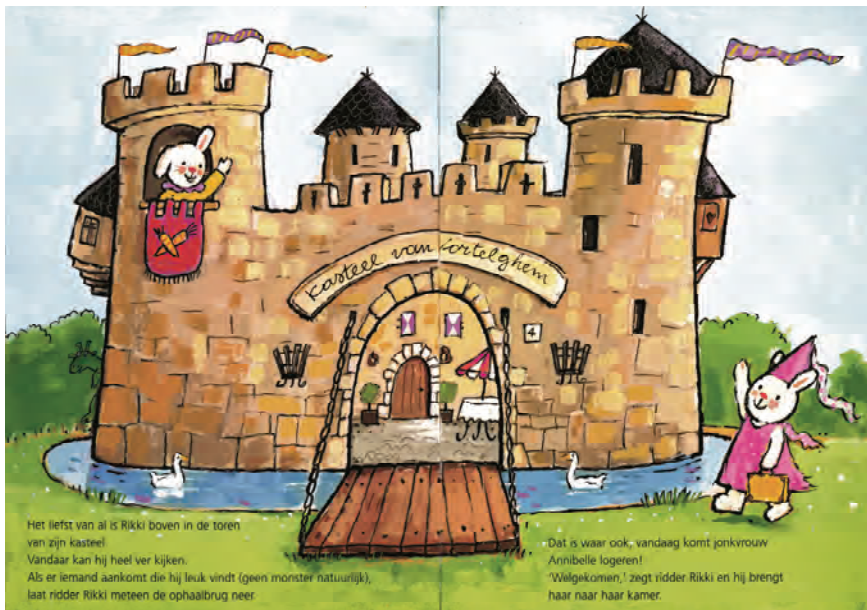
Niek: Bij Portugal was ik een keertje in de auto, had ik toen op een héle hoge berg een kasteel gezien.

Meester: Ja, maar in dit boek hè, dit kasteel zouden we daar nu echt naar toe kunnen gaan? Ik ga even terug naar dat kasteel hoor [bladert terug]. Niek mag dat zeggen. Kunnen we daar echt naar toe?

Niek: Nee, want kastelen bestaan wel en konijntjes wel, maar Rikki niet. Want konijntjes kunnen geen kleren aanhebben en die kunnen niet praten en ...

Meester: Horen jullie wat hij zegt? Konijntjes bestaan wel en kastelen bestaan wel maar konijnen zoals Rikki en Annibelle die in een kasteel wonen, die bestaan eigenlijk helemaal niet. En in het boek kan het natuurlijk wel hè.

Figuur 1. Illustratie: Ridder Rikki, G. Van Genechten (2006).



Met haar nuchtere reactie, je kunt geen bezoek brengen aan iets wat in een boek staat, veegt Janne het plan voor een uitstapje naar Rikki's kasteel in één keer van tafel. Een klasgenoot ('K₂') geeft het spannende plan echter niet zomaar op en stelt voor dat ze kunnen proberen in het boek te geraken. De leerkracht gaat niet in op dit fantastische voorstel maar komt met een goed nieuw plan: hij zou de schrijver van het verhaal kunnen vragen of het kasteel echt bestaat en zo ja waar dat is. Ken is sceptisch, want volgens hem bestaan er helemaal geen ridderkastelen. Wanneer de leerkracht opmerkt dat hij zelf toch wel in een echt kasteel is geweest, zijn er meteen verschillende kinderen die daarover ook iets willen vertellen. Met de leerkrachten is afgesproken dat dit soort momenten, waarin kinderen over hun eigen (vakantie)ervaringen willen vertellen, bewaard worden tot na het voorlezen. Daarom was de leerkracht terughoudend Niek aan het woord te laten over zijn Portugal-ervaring en brengt hij de discussie weer terug op het verhaal. Niek begrijpt daaruit dat hij zijn vakantie-ervaring moet aanwenden om iets te zeggen over het verhaal. Zijn daaropvolgende opmerking over echte konijntjes en konijnen in boeken vormt een aanloop naar een voor het literaire lezen beslissend moment: in een verhaal gebeuren dingen die in de echte wereld niet kunnen gebeuren.

Hoe interessant dit 'beslissende moment' voor het literaire lezen ook is, het eigenlijke thema van de leesaanwijzing, de droom die een verhaal binnen een verhaal vormt, is in deze kleutergroep niet aan de orde geweest. In de andere kleutergroep was dat wel het geval.

Juf: Joaquin, luister eens even, ik heb een vraagje. Als wij nou naar Rikki toe willen gaan, kunnen we hem dan gaan opzoeken in zijn kasteel, want ik vind Ridder Rikki eigenlijk best wel stoer. En ik zou hem eigenlijk best wel eens in het echt willen zien.

K₁: Jaaaaa.

Juf: Kunnen we hem dan gaan opzoeken?

Kn: Jaaa, jaaa. Nee! Nee. Dat is veel te ver.

Juf: Joaquin.

K₂: Die bestaat niet echt.

Joaquin: Dan moet je eigenlijk met een vliegtuig.

Juf: Met het vliegtuig. Leona. Waarom zeg jij dat wij dat niet kunnen?

Leona: Omdat ie niet bestaat in het echt.

Juf: Bestaat die niet in het echt? Hoe zou dat komen dan, dat ie niet in het echt bestaat?

Leona: Omdat hij in een boekje is gefilmd.

Juf: [lacht] In een boekje is gefilmd? In een boekje is *getekend*! Dat zou inderdaad kunnen.

K₃: Maar die is ook niet... die is alleen in een boekje.

Juf: Die bestaat alleen in een boekje.

K₃: En niet in het echt! [...]

Juf: maar Leona zei al tegen mij van dat kan niet en Sabine zei ook van ja, juf dat is een verhááltje [...]

K₂: Ja, en het is ook getekend.

Juf: En het is getekend, inderdaad. Maar als je héél goed opgelet hebt in het verhaaltje, dan kan er nog een reden zijn waarom het niet zou kunnen.

Janne₁: Dat ie dat droomde.

Juf: Oooo, dat ie dat droomde! En hoe kwam dat dan?

Janne: Want hij lag in een eikenboom en hij deed zijn ogen dicht.

In deze kleutergroep zijn er ook kinderen die een bezoek aan het kasteel van Rikki een reële optie lijken te vinden. En net als in de andere groep is ook hier een praktische leerling, Leona, die zegt dat een bezoek uitgesloten is. Haar intrigerende opmerking dat Rikki "in een boekje is gefilmd" maakt opnieuw duidelijk dat (teken)films voor kleuters een belangrijk referentiekader zijn bij het lezen van prentenboeken. Maar zoals de leerkracht terecht opmerkt is er nog een reden waarom een bezoek aan het kasteel niet mogelijk is. Janne (een andere Janne dan in het vorige fragment) lost het vraagstuk op door te zeggen dat Rikki zijn ridderavontuur enkel had gedroomd.

Deze fragmenten tonen dat kleuters zich in een overgangsfase bevinden wat betreft inzicht in de relaties tussen realiteit en fictie. Sommige kinderen zien de wereld van het verhaal als iets dat ver weg is en waar je met een vliegtuig naar toe kunt reizen, terwijl andere al door hebben dat dat zo niet werkt. Geprikkeld door de vraag over het bezoek aan het kasteel onderzoeken de kleuters de grenzen tussen de verhaalwereld en de echte wereld. Ook laten deze fragmenten zien dat vier- tot zesjarigen, begeleid door hun leerkracht, in staat zijn tot het voeren van een 'discussie' over een literair fenomeen.

Na deze paradigmatische fragmenten rondom het thema personages (en de daarvan afgeleide inzichten in metafiction) volgen nu fragmenten waarin kinderen literaire inzichten ontwikkelen rondom het tweede thema, spanning. Bij het spreken over spanning spelen personages en metafiction natuurlijk nog steeds een rol.

Spanning

Momenten uit het klassikale voorlezen waarin kinderen stilstaan bij hoe spannende effecten tot stand komen, leveren interessante paradigmatische fragmenten op.

CHRONOLOGIE Bij spannende prentenboeken is de verhaalcategorie 'tijd' heel belangrijk. In verhalen verloopt de tijd niet altijd chronologisch. Twee belangrijke vertelconventies op dit vlak zijn de vooruitblik en de terugblik. Op de voorkant van een prentenboek staat, bij wijze van 'voorproefje', meestal een situatie uit het verhaal afgebeeld. Een lezer die bekend is met deze conventie weet dat die situatie of gebeurtenis dus nog moet plaatsvinden. Veel kleuters kennen dit gebruik maar soms gaat het toch wel eens mis. Op het omslag van *De koe op het dak* [8] staat een tekening van een boer die een koe het dak van zijn boerderij opduwt. Op ongeveer de helft van het verhaal merkt een kleuter het volgende op:

Figuur 2. Illustratie: De koe op het dak, E. Maddern & P. Hess (2006).



Britt: Hier heeft hij [de boer] een beetje zweet [op zijn voorhoofd]
 Juf: Waarvan heeft hij zweet?
 Britt: Van eh, die koe weg te duwen zo op het dak.
 Juf: Hééft ie dat al gedaan dan?
 Britt: [Knikt en wijst de voorkant van het boek aan] Daar.
 Juf: Ja, maar hoort die ook bij het verhaaltje dan, die voorkant? Wat denken jullie? Hééft hij de koe al op het dak geduwd?
 Kinderen: [Aarzelend] Nee. Nee. Nee.
 Juf: Jordy, waarom denk jij dat dat nog niet gebeurd is?
 Jordy: Omdat ik dat nog niet heb gezien.
 Juf: Ja, dat was alleen de voorkant van het boek. De titel van het verhaal, daar hoort dit plaatje bij [wijst de tekening op de voorkant aan] maar bij het verhaaltje zelf heb je het nog niet gehoord, is het nog niet gebeurd.

Dit fragment toont opnieuw aan hoe een vergissing de werking van het literaire systeem kan markeren. De leerkracht benadert het misverstand adequaat door toe te lichten dat het een gewoonte is om een tekening uit het verhaal op de voorkant van het boek te zetten, maar dat het verhaal (meestal) niet begint bij die tekening. Na de toelichting door de leerkracht, blijkt dat Britt de conventie begrepen heeft:

Juf: Wanneer is het dan gebeurd Britt?
 Britt: Er tussen in.

Piet Polies en de giftige taart [13], een politieverhaal voor kleuters, bevat een *flashback*. Via een 'reconstructie' terugkeren naar het moment en de plaats van een misdrijf is een belangrijke conventie van het misdaadverhaal of van de *detective*. Piet Polies ontvangt een melding dat een meisje ziek is geworden nadat ze van een taart heeft gegeten. Haar vader denkt dat de taart vergiftigd is. Wanneer Piet Polies een reconstructie van het voorval uitvoert, vertellen tekst en beeld wat hij dént dat er gebeurd kan zijn. Uit opmerkingen van kinderen blijkt echter dat zij denken dat het incident dan opnieuw plaatsvindt:

Figuur 3. Illustratie: Piet Polies en de giftige taart, Schrijverscollectief Kaschogo! (2004).



Job₂: "Wéér gif over de giftige taart?!"

En ook in de andere groep merkt iemand op:

Siem: "Dat snap ik niet, ze h d toch al van de giftige taart gegeten?"

Deze kinderen (her)kennen de flashback of de reconstructie niet als zondanig en raken in de war doordat ze aannemen dat het incident zich herhaalt. Dit boek had, mede door het gebruik van foto's, een behoorlijk enerverend effect op de kinderen ("Een politieauto!", "Een ambulance!", "Net echt!"). De twee opmerkingen over de vermeende herhaling van het incident gingen daardoor voor de leerkrachten verloren in de opwinding. Voor het literaire lezen zou het echter interessant zijn geweest, wanneer leerkrachten het moment van de reconstructie hadden aangegrepen (conform de leesaanwijzing) om het verschijnsel van de terugblik te markeren. Na afloop van het voorlezen had dit fenomeen besproken kunnen worden waardoor het misverstand tot een leermoment had kunnen leiden. Daarbij kan men refereren aan de conventie dat een terugblik, of een verwijzing naar een historische tijd, in prentenboeken (en tekenfilms) vaak gebeurt in sepiatinten, in zwart-wit of met een waziger beeld.⁵⁰

Figuur 4. Illustratie: Lief lammetje, C. Kempter & F. Weldin (2006).



INFORMATIEVOORSPRONG Een vaak toegepast procédé bij het vertellen van spannende verhalen is de informatievoorsprong van de lezer op een van de verhaalfiguren, meestal het hoofdpersonage. Of deze informatievoorsprong resulteert in een spannend dan wel (tragi-)komisch effect hangt af van de verhaalcontext. Is er bijvoorbeeld sprake van overdreven zelfoverschatting bij de held, dan is het effect van een informatievoorsprong door de lezer vaak humoristisch (conform het concept van dramatische ironie). Is die zelfoverschatting er niet, dan is het resultaat eerder spannend. Dat laatste is het

⁵⁰ Een voorbeeld van betekenisvol kleurgebruik is de tekening op het achterste schutblad van *De zussen krijgen bezoek* [23]. Deze tekening toont een oud familieportret in sepia. In de lijst van het portret is ook een recentere kleurenfoto gestoken. Deze interpretatie (lang geleden versus recent) vraagt historisch besef en/of kennis van technische ontwikkelingen op het vlak van fotografie. Bij kleuters zijn beide zaken waarschijnlijk nog niet aan de orde, maar zij zullen het verschijnsel mogelijk wel (her)kennen als een *vertelconventie*.

geval in *Lief lammetje*, [9] een verhaal waarin informatieverdeling de centrale vertelstrategie is. Een lammetje ontvangt brieven van een zelfverklaarde "vriend" die, zonder zijn identiteit te onthullen, aandringt op een ontmoeting. De lezer weet al vanaf de eerste bladzijde, zelfs al vanaf het zien van de voorkant van het boek, dat de brieven afkomstig zijn van een wolf. Met iedere brief die het lammetje ontvangt, stijgt bij de lezer de spanning. De leesaanwijzing wil kleuters er de vinger op laten leggen waarom het ontvangen van die brieven door het lammetje zo spannend is voor de *lezers* maar niet voor het lammetje zelf. Er zijn kinderen die daar goed in slagen:

Janne₂: Omdat het lammetje die wolf nog nooit heeft gezien.

En in de andere kleutergroep:

Siem: [...] omdat ie 'm nog niet heeft gezien. Hij mocht dat niet van moeder schaaap want moeder schaaap die wist al dat ie een wolf was.

Dit moment waarop kleuters de informatievoorsprong vaststellen en benoemen, markeert een beslissend moment in het literaire lezen. Leerkrachten kunnen het moment benadrukken door bijvoorbeeld op te merken: 'Spannend dat wij en mama schaaap het al weten van die wolf, maar dat het lammetje nog van niets weet'.

MONSTERKADER In door kleuters zelf verzonden verhalen (en tekeningen) komen vaak monsters voor, een fenomeen dat bekend staat als het 'monsterkader' (*monster frame* (Gardner 1980:111)) Dat monster is meestal een dominant, angstaanjagend personage dat andere personages het leven zuur maakt of zelfs probeert te doden. De uitschakeling van het monster is doorgaans het centrale thema van deze verhalen. Het valt op dat kinderen bij het voorlezen van de prentenboeken van het project ook vaak een 'monster' opvoeren. Opmerkingen tijdens het voorlezen maken duidelijk dat hun verwachtingen over spanning sterk bepaald worden door de aanwezigheid van wolven. Kinderen laten de wolf dan ook zijn opwachting maken in de meest uiteenlopende verhalen. Van *Uilskuikentjes* [15]:

Juf: Zou dat een spannend boek zijn? Waarom denken jullie van wel?

K₁: Volgens mij komt er dan een wolf en die gaat in een boom klimmen en dan springt die uil omlaag.

tot en met *Woeste Willem* [2]:

Siem: Een wolf hoeft niet bang te zijn van een zeerover, want dan eet ie hem gewoon op.

Bij het voorlezen van *Een kusje voor kleine beer* [20], eerder een humoristisch dan een spannend verhaal, is een meisje echter meer onder de indruk van Oma Beer dan van de tekening van het monster. Ze wijst naar Oma Beer en roept:

Pleun: Da's een wolf! Da's een wolf!

Denkt Pleun misschien dat Oma Beer met haar muts, lange jurk en mantel waaruit een paar grote klauwen steken, veel weg heeft van de wolf in oma's kleren uit *Roodkapje*? Dat sprookje lijkt voor veel kleuters hét archetype van een spannend verhaal en de wolf is, al dan niet vermomd, hét symbool van spanning. Voor het literaire lezen is dit een interessante vaststelling. Maar het 'wolvenkader' is ook problematisch, indien het verwachtingen van kleuters over verhalen systematisch ontregelt. Want hoe kan een verhaal zijn beoogde effecten realiseren wanneer die steeds door een wolf doorkruist worden? Voor het literaire lezen is het daarom belangrijk met kleuters te bespreken in welke verhalen je een wolf kunt verwachten en in welke niet, en waarom dat zo is.

ECHTE VERVELING BESTAAT NIET Het feit dat voor kleuters spanning in verhalen nauw verbonden is met een spannend gevoel maakt het vaak moeilijk met hen te praten over hoe dat spannende effect tot stand komt. Bovendien staat volgens een leerkracht iets 'spannend' noemen voor sommige kleuters ongeveer gelijk aan toegeven dat je bang bent. En ook het omgekeerde komt voor: ontkennen dat je een boek spannend vindt kan een manier zijn om te laten merken dat je stoer bent. Een uitgelezen mogelijkheid om met enige kritische distantie over spanning te spreken, doet zich daarom voor wanneer kinderen een verhaal niet spannend vinden. Kleuters laten dat tijdens het voorlezen soms duidelijk merken; ze trekken verveelde gezichten of merken op dat het saai is. Volgens Barthes (1973) valt er voor een kritische lezer echter altijd iets te beleven aan een tekst, ook als die in eerste instantie verveling oproept. Stilstaan bij wat die verveling veroorzaakt kan een tekst alsnog boeiend maken. "Il n'y a pas d'ennui sincère" stelt Barthes dan ook (1973:43). Oprechte verveling bestaat niet, want verveling kan de aandacht vestigen op aspecten van de tekst die in de ogen van de lezer saai of mislukt zijn. En ook - of juist - uit een negatieve beoordeling kan een levendige discussie ontstaan. Een groep kleuters vindt *Een kusje voor kleine beer* [20], bijvoorbeeld, maar "een saai boekje". Vooral de illustraties kunnen hen niet bekoren. Volgens de kinderen

Figuur 5. Illustratie: Een kusje voor kleine beer, E. Minarik & M. Sendak (1968).



het voorlezen soms duidelijk merken; ze trekken verveelde gezichten of merken op dat het saai is. Volgens Barthes (1973) valt er voor een kritische lezer echter altijd iets te beleven aan een tekst, ook als die in eerste instantie verveling oproept. Stilstaan bij wat die verveling veroorzaakt kan een tekst alsnog boeiend maken. "Il n'y a pas d'ennui sincère" stelt Barthes dan ook (1973:43). Oprechte verveling bestaat niet, want verveling kan de aandacht vestigen op aspecten van de tekst die in de ogen van de lezer saai of mislukt zijn. En ook - of juist - uit een negatieve beoordeling kan een levendige discussie ontstaan. Een groep kleuters vindt *Een kusje voor kleine beer* [20], bijvoorbeeld, maar "een saai boekje". Vooral de illustraties kunnen hen niet bekoren. Volgens de kinderen

zijn de tekeningen "grijs en zwart en wit en nog meer grijs". En na afloop van het voorlezen van *Uilskuikentjes* [15] merkt een kleuter op dat hij al die tijd had gehoopt dat er "nog iets zou komen dat écht eng was, King Kong of zo". Dit subtiel spannende verhaal over drie jonge uiltjes, stelt deze jongen dus teleur omdat er geen schurk of 'monster' in voorkomt. En een meisje merkt op dat een prentenboek een stuk spannender zou zijn als er "enge muziek" bij klinkt. Dit laatste is misschien wat lastig bij het voorlezen, maar de opmerking laat zien dat dit meisje nadenkt over de middelen die spanning tot stand brengen. Het is bovendien opnieuw een bevestiging van hoe groot de invloed van het medium (teken)film is op het lezen van prentenboeken door kleuters. Door te benoemen wat er in hun ogen aan een verhaal ontbreekt, denken kinderen na over hoe verhalen zijn opgebouwd en welke conventies daarbij gebruikt worden.

Ironische humor

Ironische humor is het derde thema waarvan hier paradigmatische fragmenten worden besproken. Het voorlezen van de acht prentenboeken met ironische humor bouwt voort op inzichten die kinderen al hebben opgedaan bij de eerdere thema's personages en spanning. Omgekeerd komt er in de boeken bij de thema's personages en spanning ook humor voor maar die is niet of minder nadrukkelijk *ironisch* van aard. Die niet-ironische vormen van humor pakken kleuters meestal moeiteloos op, zoals blijkt bij het voorlezen van *De koe op het dak* [8]:

Juf: [Leest de titel voor en toont de kinderen de voorkant van het boek] *De koe op het dak*.
 Kn: Jaaaaa. Da's grappig.
 Juf: Waarom is dat grappig?
 Bram: Gewoon..... dat kan niet.

Naast de 'dat-kan-helemaal-niet-humor' kunnen kinderen de slapstickachtige humor van dit boek erg waarderen:

Henk: Ik vond het grappigste dat Sjon in het eten van de koe valt.
 Juf: Wat vond jij Timo?
 Timo: Dat hij in de pap valt en dat hij op zijn hoofd valt en die meel op zijn hoofd valt. Dat vond ik wel grappig.

En soms lachen kinderen ook om iets wat helemaal niet grappig bedoeld is, zoals bij *Het huisje dat verhuisde* [6]:

Juf: [leest voor] "En de appelbomen dansten in het maanlicht."
 Nick: Ha! Hahahaha. De appelbomen die dansen in de maan.

Nick lijkt dit poëtische beeld (letterlijk) op te vatten, als een geval van 'dat-kan-helemaal-niet-humor', terwijl dat soort humor - eigenlijk alle humor - in dit verhaal volledig afwezig is. Het voorval geeft wel een indruk van het type humor dat kinderen appreciëren en

van prentenboeken verwachten. Ook niet helemaal opportuun, maar aanzienlijk hoger op de humorladder, is het grapje van Leona bij het voorlezen van *O monster, eet me niet op!* [12]. In dit verhaal is een varkensmoeder boos op haar zoon:

Juf: [leest personagetekst van mama varken voor] "Je zit onder de modder. In bad jij, nu meteen!"

Leona: In een modderbad zeker?

Deze gevatte reactie laat zien dat sommige zesjarigen wel degelijk gevoel voor ironie hebben.

Verbale ironie

Maar Leona's gevoel voor ironie is voor een kleuter toch eerder uitzonderlijk. Tijdens het voorlezen ontlokt een ironische opmerking van een personage of van de verteller bij de kinderen zelden een spontane lach. Aan hun gezichten, vooral aan de gefronste wenkbrauwen, valt af te lezen dat de kinderen zich afvragen: wat heeft dat nu te betekenen? Ze overwegen een letterlijke interpretatie van de ironische opmerking, maar merken snel dat die niet tot een bevredigend resultaat leidt. Op deze momenten kan de leerkracht het benodigde inzicht aanreiken. Het volgende fragment van het voorlezen van *De zussen krijgen bezoek* [23] laat zien hoe kinderen kunnen worstelen met verbale ironie, maar ook hoe er soms inzicht lijkt door te breken:

Juf: [leest voor] "Er woonden eens twee zussen op een eiland. Ze leidden een rustig en tevreden bestaan. Er gebeurde nooit iets ergs, behalve misschien wanneer de slakken de aardbeien hadden opgegeten ...

Stijn: Goh.

... of wanneer het theebusje leeg was. Dan roeiden de zussen met hun boot naar de dichtstbijzijnde stad om boodschappen te doen. Eens per week kwam de veerboot naar het eiland om de krant te bezorgen. Alles was goed..."

Uit de reactie van Stijn, een licht spottend uitgesproken "Goh", blijkt dat hij doorheeft dat hier iets onschuldigs als slakken die aardbeien opeten, als 'erg' wordt voorgesteld. Het verhaal gaat verder. Op een dag komt neef Hans bij de zussen logeren. Eerst zijn de zussen verrukt over zijn bezoek, maar:

Juf: [leest voor] "Na één dag riep neef Hans: 'Maar hoe kunnen jullie zo leven?'"

Juf: Wat bedoelt ie daarmee? [...]

Dirk: Omdat ie denkt dat die geen eten hebben.

Juf: Maar wat bedoelt ie? "Hoe kunnen jullie zo leven"?

Eva: Omdat ze geen eten hebben. Ze hebben alleen, bij de eerste bladzijde ... alleen hadden ze wél eten.

Juf: Dus het misschien toch niet het eten dan....

Nouk: Jawel! Hun hebben aardbeien.

Juf: O ja, die hebben ze wel. Dus misschien bedoelt ie toch niet van het eten dan. [...]

Juf: Teun.

Teun: Omdat het zo'n rotzooi is.

Juf: Zouden ze dáárom daar niet zo goed kunnen leven?

Teun: [Knikt bevestigend].

Neef Hans stelt zijn vraag: "Maar hoe kunnen jullie zo leven?" wanneer hij met de twee glunderende zussen in hun gezellig rommelige keuken aan een groot stuk taart zit. In de leesaanwijzing werd gevraagd of de kinderen konden toelichten wat Hans met die vraag bedoelt. Dirk lijkt, de ironie van de introductie van het verhaal niet doorhebbend, echter nog steeds in de veronderstelling dat de zussen écht gebrek aan eten hebben. Maar neef Hans informeert niet naar hoe de zussen overleven zonder eten; dat is immers - gezien de reusachtige taart - niet het probleem. De vraag van Hans is overdreven en bovendien retorisch, en moet dus eerder opgevat worden als ironisch commentaar op de gezellige rommel in huis. En Teun komt daar met de hulp van de leerkracht ook achter: neef Hans geeft kritiek op de "rotzooi" in het huis van de zussen. Het gelukkige leven van de zussen lijkt voorbij wanneer neef Hans zich ontpopt als een ware potentaat. Ironisch genoeg vindt Hans dat hij de zussen *helpt*. Wat begint met een paar kleine reparaties aan het huis, eindigt met een streng dieet en een fitnessregime voor de zussen, en het buitenzetten van hun geliefde huisdieren. Na veel ontberingen hebben de zussen genoeg moed verzameld om Hans te vertellen dat hij moet vertrekken:

Juf: [Leest voor] [Hans]: "'Heb ik jullie niet goed geholpen [soms]? Heb ik niet alles gerepareerd en in orde gemaakt? En jullie? Jullie hebben niet één keer dankjewel gezegd. Bij mensen zoals jullie kun je nooit goed doen! Ik ga vandaag nog naar huis!' 'Ach, blijf toch nog even!' drongen de zussen aan, omdat ze goed opgevoed waren. 'Ik peins er niet over!' antwoordde neef Hans, en weg was hij."

Juf: Zouden de zussen écht willen dat ie nog bleef?

Kn: [met veel overtuiging] Nee. Jaaaa. Nee. Nee. Jaaaa. Neeeeeee. Jaaaaa. Neeeee.

Juf: Stijn, wat denk jij?

Stijn: Ja.

Juf: Zouden ze echt willen dat ie nog blijft?

Stijn: Nee.

Juf: Waarom niet?

Stijn: Omdat ie er genoeg van had.

Juf: Waarom zeggen ze dat dan niet tegen Hans?

Stijn: Weet ik niet.

Juf: Nouk, wat denk jij?

Nouk: Nee, hij komt nooit meer terug.

Juf: O, jij denkt dat hij nooit meer terug komt? Waarom denk jij dat?

Nouk: Ehm, daarom niet. Ja, maar als ie nooit – ja als je nog een keer leest dan komt ie weer, dan komt ie wél weer terug.

De vraag van de leerkracht of de zussen écht zouden willen dat Hans blijft, komt niet uit de leesaanwijzing. Het is echter begrijpelijk dat de leerkracht bij de kinderen informeert hoe de vraag van de zussen moet worden opgevat. Sommige kinderen denken dat de zussen het menen, andere geloven van niet, maar echte argumenten daarvoor kunnen de kinderen niet geven. De zussen lijken ironie te gebruiken om hun neef niet te bruuskeren (hoofdstuk 4). Het is te verwachten dat deze dialoog voor veel kinderen compleet

ondoorgegrondelijk is en bovenstaand fragment bevestigt dat. Interessant is ook nog het metafictieve commentaar van Nouk die opmerkt dat Hans echt nooit meer terugkomt, behalve wanneer je het verhaal nog een keer leest.

De ironische opmerkingen uit *De zussen krijgen bezoek* zijn door deze leerkracht adequaat gemarkeerd. De materie bleek voor kleuters echter nog heel lastig en het markeren van dit soort ironische uitspraken lijkt daarom in dit stadium van het literaire lezen voldoende. Wanneer kleuters vaker op deze of een vergelijkbare manier stilstaan bij 'vreemde' (want ironische) opmerkingen kan hun concept van verbale ironie steeds verder uitgebreid worden. Bij een boek als *De zussen krijgen bezoek* is het bovendien nuttig aandacht te besteden aan hoe de personages zijn afgebeeld in de tekeningen. Hun non-verbale communicatie stemt vaak niet overeen met wat ze zeggen (contrast tussen tekst en beeld) en vormt een aanwijzing dat er met hun uitspraken en gedrag iets bijzonders aan de hand is.

Moeten we hieruit concluderen dat verbale ironie voor kleuters nog te hoog gegrepen is? Niet helemaal, want met een andere vorm van verbale ironie, namelijk een ironische naamgeving, konden de kleuters wel goed uit de voeten, zoals blijkt uit het voorlezen van *Dokter De Soto* [24]:

Juf: [Toont de voorkant van het boek] [...] en het boek heet *Dokter De Soto*.
 Kn: Ha! Hahahahaha! Hiiiiii!
 Juf: Waarom lachen jullie?
 Kn: Omdat dat grappig is. Da's grappig!!
 Juf: Hoe weet je dan dat dit grappig is?
 Jur: Omdat dat grappig is geschreven.

Wanneer de kinderen de *muis* op de voorkant van het boek zien en horen dat die Dokter De Soto heet, ervaren ze dat als een humoristisch contrast.

Zoals uiteengezet in het theoretische deel over ironie in prentenboeken (hoofdstuk 4) is verbale ironie voor jonge kinderen de moeilijkste van de drie onderscheiden vormen van ironie. Met een van de andere vormen, de ironische gebeurtenis, blijken kleuters al beter overweg te kunnen.

Ironische gebeurtenis

METAREPRESENTATIONEEL VERMOGEN Ook wat betreft ironische gebeurtenissen, levert het voorlezen van *De zussen krijgen bezoek* [23] interessante paradigmatische fragmenten op. De ironische gebeurtenis van dit prentenboek bestaat eruit dat de logeerpartij waarvan iedereen had gedacht dat zij leuk zou zijn, uitdraait op een fiasco. De kinderen voelen dit contrast tussen verwachting en uitvoering goed aan:

Juf: Wat denken jullie dat de zussen van de logeerpartij vonden? Leona?
 Leona: Eh, niet leuk omdat ze boos waren omdat die [neef] alles kaal maakte en niet mooi maakte.
 Juf: Heel goed. En hoe zou neef Hans het hebben gevonden?

Leona: Mooi.

Juf: Henk?

Henk: Op het begin leuk maar op het einde stom.

Juf: Heel goed van jou. En waarom vond ie het dan op het einde stom?

Henk: Want toen zeiden de twee zussen geen dankjewel.

Henk maakt duidelijk dat de goede bedoelingen van neef Hans averechts uitpakten. Men zou daarom verwachten dat de zussen de logeerpartij van neef Hans graag zo snel mogelijk zouden vergeten. Maar op het achterste schutblad zien we dat in de lijst van een oud familieportret van de zussen ook een recent fotootje van Hans is gestoken. Om dit voorval als ironisch te kunnen zien moeten kinderen bekend zijn met de conventie dat men foto's ophangt van mensen, dieren, situaties waaraan men graag denkt:

Juf: Hé, wat valt jullie op als je zo de laatste bladzijde ziet? Wat is er Jur, jij zit zo te lachen?

Jur: Hihihhi, die meneer.

Juf: Welke meneer?

Jur: Die op dat groen zit daar.

Juf: Wie is dat?

Jur: Hihi, huh, neef Hans. Grappig.

Juf: Neef Hans! Waarom zouden ze daar een foto van neef Hans neer hebben gehangen?

Chiem: Dat ze daar nog altijd aan kunnen denken.

Juf: Willen ze dat? Willen ze eigenlijk nog veel aan neef Hans denken?

Kn: Jaaaahaaa. Neeehheeee.

Jur vindt het duidelijk grappig dat, na alles wat er is gebeurd, de zussen toch een foto van neef Hans hebben opgehangen. Chiem vult aan dat je een foto van iemand ophangt zodat je nog altijd aan hem kunt denken. Mensen doen dat omdat ze de herinnering prettig vinden, maar de logeerpartij van neef Hans was toch niet prettig? Jur lijkt de ironie hiervan aan te voelen, maar daarmee houdt het voor hem en zijn klasgenoten wel op. Het is overigens goed dat de leerkracht hier het woord 'eigenlijk' gebruikt want dat markeert immers goed het ironische contrast tussen intentie en effect.

HERHALING Het belangrijkste kenmerk van een ironische gebeurtenis is dat die anders eindigt dan was voorzien. En het is extra ironisch wanneer juist de maatregelen die iemand neemt ter voorkoming van een ongewenste situatie, er toe leiden dat het probleem zich toch aandient. Met behulp van de leesaanwijzing hebben de deelnemende kleutergroepen *Tim op de tegels* [17] gelezen met gerichte aandacht voor het ironische contrast. Daarnaast bevat dit verhaal elementen als letterlijkheid en simplificatie, die de lezer op het spoor van een ironische lezing kunnen zetten. Tim wil graag buitenspelen en zijn vader vindt dat goed, zolang Tim maar op de tegels blijft. Buiten in de drukke straat zijn stratenmakers met stoeptegels in de weer. Tim gaat op een stapel tegels zitten. Wanneer de mannen de stapel willen opladen gaat Tim er niet vanaf. Dat was de bedoeling van zijn vader, toch? Omdat geen enkele kleuter spontaan opmerkt dat papa iets anders bedoelde toen hij zei dat Tim op de tegels moest blijven, vraagt de leerkracht:

Meester: Is het eigenlijk wel goed wat Tim doet? Mag ie wel zomaar op een stapel met tegels klimmen?

Leona: Nee, want daar had zijn vader niks van gezegd.

Tijdens het transport zijn er steeds weer nieuwe werklieden die Tim vragen van de stapel tegels af te gaan. Maar zijn antwoord luidt steeds:

'Ik moet op de tegels blijven', zei Tim.

'Van wie?' vroegen de stratenmakers.

'Van mijn vader,' zei Tim.

'Dan is het goed,' zeiden de stratenmakers.

Fragment uit *Tim op de tegels* (2004)

De kinderen moeten iedere keer opnieuw heel hard lachen om deze dialoog. Ze lijken dus door te hebben dat deze gang van zaken al te simpel (en dus ironisch) is. Nadat het misverstand eenmaal is gemarkeerd krijgen de kinderen daar dankzij de herhaling steeds meer aandacht voor:

Harm: Da's niet de bedoeling. Hij wil op de tegels blijven, maar dat *zijn* tegels. [...]

Harm: Da's 't zelfde als van zo net. Da's grappig!

Terwijl Tim veilig door de stad rijdt, zittend op de stapel tegels, krijgt papa in een poging zijn zoon te redden, opnieuw heel ironisch, het ene bijna-ongeluk na het andere. Op het eind van het verhaal is het niet de vader die zijn zoon redt, maar Tim die zijn vader redt. Maar voor deze omkering en voor papa in de positie van antiheld, hebben de kleuters weinig aandacht. Daarvoor zijn er ondertussen teveel andere grappige dingen gebeurd die de aandacht opeisen zoals de hilarische achtervolging, papa die in het water valt en Tim die hem daar met groot visnet weer uitschept. Deze fragmenten laten zien dat kleuters, met de hulp van hun leerkracht, wel degelijk oog hebben voor enkele ironische elementen uit *Tim op de tegels*, maar dat andere, meer toegankelijke, soorten van humor (het hilarische, slapstick) het ruimschoots winnen van de ironische humor. Volgens de leerkrachten is het samen met de kinderen markeren van ironische contrasten, zoals gebeurde in bovenstaande fragmenten, een goede eerste stap in de ontwikkeling van ironisch besef.

IRONIE 'RECUPEREREN' Een lezer die literair competent is kan (een bewust door de auteur en/of illustrator aangebracht) contrast tussen verwachting en uitkomst "recupereren" door een ironische interpretatie (Culler 2002:183). Maar door hun relatieve onervarenheid met ironie komen kleuters vaak met praktische, niet-literaire oplossingen voor ironische contrasten. Aanvankelijk lijkt *Jaap schaap* [18] een conventioneel schaap en wolf-verhaal. Maar op een dag dwaalt Jaap op zijn fiets af van de kudde en hij raakt de weg kwijt in een donker bos. Bekend met de conventies van schaap en wolf-verhalen vrezende de kleuters het ergste:

Meester: [leest voor] "Terwijl hij [Jaap] aan het fietsen was, keek hij niet goed uit en BAAAM! BAF! In volle vaart reed hij tegen een steen die hij niet had gezien, vloog door de lucht en kwam met een smak neer. Hij wilde schreeuwen maar er kwam geen geluid. Jaap had maar één gedachte:

Niek: [gilt] Kijk eens, de wólf!

Meester: Nu ben ik verloren.... Hij deed zijn ogen dicht en wachtte...

Toen voelde hij een harige poot op zijn schouder en een rauwe wolvenstem zei:⁵¹

Mag ik ook een keer fietsen?"

Niemand had kunnen denken dat de wolf op het *moment suprême* zou vragen of hij ook een keer mocht fietsen. Jaap vindt het echter geen enkel bezwaar dat de wolf meefietst en aan het eind van het verhaal zijn Jaap en de wolf goede vrienden. De kleuters hadden deze plotwending totaal niet verwacht. Omdat een ironische interpretatie voor hen niet voor de hand ligt, probeerden ze een niet-ironische lezing:

Harm: Ha! Da's maar een *hond*, da's geen wolf!

Dat de wolf 'maar een hond' is volgt op geen enkele manier uit het verhaal. Voor het lezen van dit verhaal *als literatuur* is deze interpretatie dan ook niet erg bevredigend. Door deze lezing verliest het verhaal aan samenhang; er ontstaat een 'los eindje'. Kleuters zijn volgens de leerkracht "uiterst praktisch in het zoeken naar oplossingen" en beperken zich daarbij niet tot antwoorden die voortkomen uit het verhaal of uit het literaire systeem. Een andere leerkracht merkt op dat kinderen bij ironische gebeurtenissen soms "een beetje vals spelen". Eerst denken ze dat het schaap opgegeten zal worden. Maar wanneer het schaap en de wolf vrienden blijken te worden, zeggen ze dat ze dat wel verwacht hadden. Hun eerdere inschatting was maar een grapje zeggen ze dan in die situaties. Kinderen passen dus 'gewoon' achteraf hun verwachting aan, zodat het lijkt alsof er nooit sprake van een ironische gebeurtenis is geweest.

Het is te verwachten dat het markeren van ironische gebeurtenissen kinderen alerter maakt op deze vorm van humor. Kleuters zullen ervaren dat er humor besloten kan liggen in het afwijken van een verwachting en dat die situatie niet noodzakelijkerwijs vraagt om een praktische oplossing.

⁵¹ Over ironie gesproken: er blijken twee verschillende versies van *Jaap Schaap* (allebei 2^e druk) te bestaan. In het exemplaar waaruit bovenstaande leerkracht voorleest staat: "[...] en een *rauwe* [cursief *CvdP*] wolvenstem zei: 'Mag ik ook een keer fietsen?'" In het exemplaar van *Jaap schaap* dat was gebruikt bij het opstellen van de leesaanwijzing, komt het woord 'rauwe' **niet** voor. Sterker nog, de leesaanwijzing vraagt de leerkracht het verzoek van de wolf juist op *opgewekte* toon voor te lezen. Een opgewekte intonatie zou immers het ironische contrast beter tot zijn recht laten komen. De 'rauwe' toon waarop de leerkracht uit bovenstaand fragment de vraag van de wolf voorlas, kan er voor gezorgd hebben dat de kinderen de grap niet meteen doorhadden. In de andere groep werd de vraag van de wolf wel opgewekt voorgelezen en daar konden de kinderen direct lachen om de onverwachte, ironische verhaalwending.

Dramatische ironie

Zoals besproken in hoofdstuk 4, liggen de concepten van dramatische ironie en het hebben van een informatievoorsprong op een personage dicht bij elkaar. In de boeken van het corpus waarin dramatische ironie voorkomt, leidt dat eerder tot spannende of tragikomische situaties dan tot humoristische situaties (zie illustratie uit *Wie bindt de kat de bel aan?* [10]). Er zijn dan ook geen paradigmatische fragmenten waarin kinderen reageren op het humoristische aspect van dramatische ironie.

Nadat de kinderen de hiernaast afgebeelde situatie zelf hebben nagespeeld in de klas (de muis weet niet dat de kat achter hem staat, conform lees-aanwijzing 10) waren zij zich bij het lezen van andere verhalen duidelijk van dit soort situaties bewust. "Kijk uit! Achter je!" riepen ze dan bijvoorbeeld.

Figuur 6. Illustratie: Wie bindt de kat de bel aan?, M. Barbero (2002).



VERHALEN EVALUEREN

Het lezen van prentenboeken *als literatuur* kan kleuters inzicht bieden in hoe verhalen zijn opgebouwd en in welke conventies er bij het vertellen worden gebruikt. Deze inzichten kunnen kinderen eveneens helpen een 'literair onderbouwd' oordeel te geven over een verhaal. Na afloop van het voorlezen van een boek uit het corpus, is de kinderen steeds gevraagd wat ze van het verhaal vinden. De volgende fragmenten tonen hoe de evaluaties verliepen vanaf de eerste kennismaking met het literaire lezen tot het punt waarop de kinderen al de nodige ervaring daarmee hebben opgedaan.

De vlieger [1] is het eerste boek dat in het onderwijsontwikkelingsonderzoek is voorgelezen. Na afloop vertelt Janne wat ze vindt van het verhaal:

Janne₂: Ik vond het leuk omdat ze op vakantie waren.

Uit Jannes reactie spreekt het idee dat een verhaal dat gaat over iets dat leuk is, ook een leuk verhaal is. Maar binnen een structuralistische poëtica (conform Culler 2002) zou een evaluatie niet in de eerste plaats moeten gaan over de aantrekkelijkheid van het onderwerp van het verhaal, maar over hoe er over dat onderwerp verteld wordt. Bij het tweede boek, *Woeste Willem* [2] verloopt de evaluatie op vergelijkbare wijze:

Jordy: Ik vond het leuk omdat ik van piraten hou.

Of een negatieve variant:

Pien: Ik vond het niet leuk omdat er een vis bij zit.

Na het voorlezen van de eerste twee boeken is met de leerkrachten besproken dat bij een literaire leeswijze een evaluatie hoort op basis van literaire argumenten. Aan de leerkrachten is daarom gevraagd gericht met de kinderen op zoek te gaan naar *verhaal*-kenmerken die ze (niet) mooi, grappig of spannend vinden en waarom ze dat vinden. Bij het voorlezen van *Ridder Rikki* [3] leidde dat tot de volgende situatie:

Meester: Nou, wie kan eens vertellen wat hij heel leuk vond aan het verhaal. [...] Nick jij bent de eerste, wat vond jij leuk aan het verhaal? Kun je iets noemen?

Nick: Mag ik even kijken?

Meester: Ehm, je mag even kijken. Wat vond je leuk?

Nick: [slaat het boek open en bladert er doorheen]

Meester: Als je iets ziet wat je leuk vond dat zeg je het en wijs je het aan.

Nick: Deze.

Meester: Wat vond je leuk?

Nick: Deze, deze en deze, deze.

Meester: Waarom vond je die draken leuk?

Nick: Omdat die [wijst aan] opgesloten worden.⁵²

Janne₂: Maar dat is zielig!

Meester: Omdat die opgesloten worden. Ok. Nick, nu mag iemand anders. Wie kan ook iets noemen wat hij heel leuk vond in het boek en je mag het ook in het boek aanwijzen. Ik zie een vinger bij onze Job₁: Wijs eens in het boek aan wat je leuk vond.

K₁: Of niet leuk.

Meester: Nee eerst leuk. Wat vond je leuk? Hij [Job] gaat bladeren, kijk, let op en hij kiest...

Job₁: Ik vond, als hij de draken verslaat.

Meester: Ook het vechten van de draken. Was er ook nog iets *anders* leuks? Eens vragen aan Job₂ Wat was er iets anders leuks?

Job₂: Dit.

Meester: Wat vond je leuk?

Job₂: Dat de draken op moesten gesloten ...

Meester: Ook het opsluiten van die draak. Ik wil er nog eentje horen, niet het opsluiten van de draak, ook niet het vechten met de draken, ook nog iets anders dat leuk is. Eens vragen aan ehm, wie heb ik nog niet zo veel gehoord, Janneke, wat vond jij leuk?

Janneke: Dat Ridder Rikki ging dromen.

Meester: Jij vond het leuk, ik ga even bladeren hoor, dat Ridder Rikki ...

K₂: Dat vond ik ook leuk

Meester: ... hier in slaap viel om te dromen en heel die droom beleefde en uiteindelijk hier weer wakker werd bij de boom. Wat was er *niet* zo leuk in het verhaal, wie kan er iets aanwijzen waarvan hij zegt, nou dat vond ik nu echt helemaal niet leuk. Vond je of niet span-

⁵² Dat de draken door Rikki, een konijn, worden opgesloten is in feite een ironische situatie. Het kan zo zijn dat Nick de situatie daarom als grappig ervaart, maar hij merkt daar verder niets over op.

nend of een beetje saai. Wie kan er iets aanwijzen? Janne wat was er niet zo leuk?

Janne: [wijst aan] Niet leuk want de draken kwamen.

Meester: Janne houdt niet zo van draken en die vindt het niet zo leuk dat er draken in het boek voorkwamen. Wie heeft er iets anders, dat ie zegt nou meester ...

K₃: Nou ik ben ook een beetje bang voor draken.

Meester: [...] Sven, wat was er niet zo leuk in het verhaal, wijs eens aan? Kijk hij [Sven] bladert ... bladert... wat vond jij *niet* leuk? Even verder? Wat zoek je?

Sven: [...] Deze.

Meester: Wat vond jij niet leuk? Wijs eens aan? Waarom vond jij dat [bladzijde waarop alle 'dromen' van Rikki staan getekend] niet leuk Sven?

Sven: Omdat dat niet leuk was.

Meester: Dan weet ik niet wat je bedoelt. Vind je het niet mooi getekend? Vind...

Sven: Niet mooi getekend

Meester: Of vind je het niet mooi dat hij dat verzint?

Sven: Ja, niet mooi dat ie dat verzint.

Meester: Ja, dat is moeilijk hè Sven.

De leerkracht onderneemt verschillende pogingen de evaluaties van de kinderen op het verhaal te betrekken. Zijn aanvankelijke vraagstelling is goed: vertel eens wat je leuk vindt aan het verhaal? Maar al bij de eerste leerling, Nick, is er geen sprake van vertellen maar van aanwijzen. Voor een literaire leeswijze is dat echter een weinig vruchtbare benadering. Het is een goed idee van de leerkracht de kleuters ook te vragen naar wat ze niet leuk vinden. Een verhaalaspect dat niet leuk is zullen kinderen mogelijk met meer kritische distantie beoordelen dan een aspect waar ze vol van zijn. Toch komt de beoordeling van Janne niet verder dan: ik vind het niet leuk, want ik houd niet van draken. Samen met Sven onderneemt de leerkracht nog een laatste poging om tot een 'literair' oordeel te komen, maar dat blijkt nog te moeilijk. Tijdens de nabesprekingen met de leerkrachten, blijven de verhaalevaluaties een aandachtspunt. Ondanks de aandacht voor het probleem verlopen de evaluaties van nieuwe boeken, in beide kleutergroepen, ongeveer hetzelfde als bij de eerste drie boeken. *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft* [4] vinden de kinderen leuk vanwege het poepen. Dat is inderdaad 'lollig', maar het is geen literair argument. Een paar kinderen vindt *De koe op het dak* [8] niet leuk omdat een van de hoofdpersonages boos wordt. Maar dan, bij *Lief lammetje*, [9], volgen er opmerkingen die op literaire argumenten beginnen te lijken:

Juf: Wat vonden jullie van het verhaal?

Joaquin: Grappig toen zijn oren [van de wolf] slap hangden.

Siem: Geinig dat de wolf een afscheidsbrief moest schrijven.

De slappe oren van de wolf hebben een betekenis, ze drukken uit hoe de wolf zich voelt: vernederd. De wolf krijgt immers van een schaap te horen dat hij niet langer welkom is. En dat is niet alleen grappig of geinig, maar ook bijzonder ironisch. Uit hun opmerkingen blijkt dat Siem en Joaquin oog hebben voor de ironie van een wolf die door een schaap vernederd wordt, en dat is een reactie die 'literair competent' genoemd kan worden.

Na het voorlezen van *Piet Polies en de giftige taart* [13] valt opnieuw op dat er kinderen zijn die iets zeggen over de manier waarop het verhaal verteld wordt:

Niek: Ik vond het gewoon een leuk boek omdat het zo spannend was, want daar hou ik wel van.

Harm: Ik vond het goed omdat hij op het einde ging vissen.

Sven: Ik vond het goed omdat het meisje ziek was geworden.

Juf: En dát vind jij goed?

Sven: Ja, weet je waarom? Omdat dat groene gezicht zo een beetje grappig was.

Juf: Kirsten, waarom vond jij het leuk?

Kirsten: Omdat het goed afloopte.

Nieks opmerking doet nog denken aan een cirkelredenering, maar door de kwalificatie "spannend" ontstijgt zijn oordeel toch net het niveau van 'ik vind het leuk omdat ik ervan houd'. Of de opmerking van Harm verwijst naar de goede afloop van het verhaal (literair argument) of dat zij impliceert dat Harm, net als Piet Polies, van vissen houdt (niet-literair argument) is niet duidelijk. Sven vindt het grappig dat het meisje uit het verhaal groen ziet en interpreteert die beeldconventie ook correct. Kirsten toont een literaire leeshouding door aandacht te hebben voor de goede afloop van verhaal.

Gaandeweg het ontwikkelingsonderzoek raken de kinderen en de leerkrachten steeds bedrevener in het samen evalueren van de verhalen. Nadat het boek *Wolven* [16] was voorgelezen vroeg de leerkracht aan de kinderen:

Juf: Hé, wat vonden jullie van dit boek?

Kn: [In koor] Leeeuk!

Juf: Ik wil graag eens wat vingers zien en dan moet je ook zeggen wát je leuk vond, of wat je niet zo leuk vond. Floor?

Floor: Die wolf was heel spannend en leuk.

Juf: Je vond de wolf spannend. En waarom vond je 'm dan leuk?

Floor: Omdat ie heel spannend kijkt naar de konijn. [...]

Juf: Eva.

Eva: Ik vond alles leuk.

Juf: Nou, probeer eens één ding er uit te pikken wat je het leukste vond?

Eva: Dat ie aan het lezen was en dat ie op de wolf kwam.

Juf: Dat merkte ie niet eens hè? Dan was ie wel heel diep in zijn boek verzonken zoals dat heet. [...]

Juf: Chiem.

Chiem: Ik vond alle plaatjes met de wolf spannend, behalve het plaatje toen ze een boterham met jam eten.

Juf: Waarom vond je dat niet meer spannend dan?

Chiem: Want dan was het leuk.

Volgens deze leerkracht hebben haar leerlingen ondertussen al een idee van het soort argumenten dat hoort bij een 'literaire' evaluatie. Floors motivatie is in dat opzicht weliswaar nog niet zo overtuigend, de wolf is spannend omdat hij spannend kijkt, maar Eva's motivatie komt al dichterbij in de buurt. Eva heeft oog voor het spannende effect van de informatievoorsprong die zij als lezer heeft op Konijn. Opvallend is dat volgens Chiem spannend niet samen gaat met leuk, terwijl Floor net daarvoor nog had gezegd dat zij de

wolf spannend én leuk vindt. Bij sommige kleuters sluiten die twee kwalificaties elkaar dus uit, terwijl andere vinden dat ze prima samengaan.

Bij het voorlezen van spannende prentenboeken uit het corpus, had Noor al een paar keer gezegd dat zij die verhalen helemaal niet spannend vindt. Daarom vraagt de leerkracht haar na afloop van het voorlezen van *Wolven*:

Juf: Nou ben ik eigenlijk wel heel benieuwd, Noor, vond je het ook niet een klein beetje spannend?

Noor₁: [Schudt haar hoofd].

Juf: Kun je je wel voorstellen dat iemand anders het spannend vindt?

Noor₁: [Knikt].

Juf: Waarom denk je dat iemand anders het spannend vindt?

Noor₁: Omdat ze nog niet in groep 2 zitten misschien.

Juf: Maar heeft dat met groep 2 te maken dat je iets niet meer spannend vindt?

Noor₁: [Schudt haar hoofd].

Juf: Nee, ik vond het zelfs een beetje spannend en ik ben al lang van groep 2 af!

Noor₁: Maar sommige kinderen vinden het wel spannend en sommige kinderen niet.

Juf: Maar waarom vinden sommige kinderen het spannend denk je?

Noor₁: Omdat het over wolven gaat en omdat sommige kinderen denken dat die wolf op wil eten, dat konijn.

De leerkracht handelt heel tactisch door Noor die zegt dat ze niets spannend vindt te vragen of andere kinderen het verhaal misschien wel spannend kunnen vinden. Dat hangt ervan af vindt Noor, als die kinderen in groep 1 zitten vinden ze het misschien wel spannend. Noor's antwoord heeft dus niet te maken met het verhaal maar met 'al groot zijn'. In haar slotopmerking toont Noor dat het innemen van enige afstand tot het verhaal, ze heeft het immers niet meer over zichzelf maar over andere kinderen, kan leiden tot een meer kritische evaluatie. Ook de opmerking van Noor dat kinderen een verhaal verschillend kunnen waarderen is een belangrijk inzicht voor de ontwikkeling van literaire competentie. De leerkracht doet het hier niet, maar een dergelijk moment kan worden aangegrepen om te bespreken dat verschillende lezers tot verschillende waarderingen kunnen komen.

Door regelmatig met haar leerlingen over spanning te praten, kwam deze leerkracht tot nog een ander belangrijk inzicht voor het literaire lezen. Zij merkte dat het beter is om niet te wachten tot het verhaal uit is om de kinderen te vragen of het spannend is. Het is voor jonge kinderen vaak moeilijk om over spanning als *verhaalmerk* te spreken. Voor hen is spanning vooral een *gevoel* en wanneer dat spannende gevoel na de goede afloop plaatsmaakt voor een opgelucht gevoel, is het verhaal niet meer spannend. Het is daarom effectiever om tijdens het voorlezen vast te stellen dat het spannend is en daar na afloop op terug te komen. De leerkracht past dit idee met succes toe bij *Dokter De Soto* [24]:

Juf: Hadden jullie dat gedacht eigenlijk, dat het zo zou aflopen?

Kn: Jaaaa. Ja. Jaaaa.

Juf: O nee! Daar geloof ik helemaal niks van. Want toen straks toen vroeg ik nog: 'Denken jullie dat de vos de muizen gaat opeten?' toen dachten jullie allemaal dat de vos ze op ging eten.

Kn: Mmm. Nee. Niet. Neeeee.

Juf: Nou, wees eens eerlijk. Volgens mij dachten jullie dat het anders ging aflopen. Noor, ben eerlijk, wat dacht jij?

Noor₁: Slecht. Toen dacht ik dat het slecht ging aflopen, want toen was het nog spannend.

Juf: En is het nu [het boek uit is] nóg spannend?

Noor₁: Nee, want nou ken ik het boek ook.

Juf: Dus eigenlijk, in het midden was het verhaaltje nog wel spannend en aan het einde is het dan niet meer spannend.

Noor₁: Nee, want altijd loopt het einde goed af in boeken.

Juf: Ok, dat vind ik knap dat je dat zo kunt zeggen.

Dit fragment toont hoe kinderen, nu ze bij het laatste boek van het corpus zijn aangekomen, met een argument over de verhaalstructuur duidelijk maken waarom ze een boek spannend vinden. De leerkracht benadrukt de verhaalstructuur bovendien door te spreken over het midden en het einde van het verhaal. Ook het metafictieve commentaar dat boeken altijd goed aflopen getuigt van een literaire leeshouding.

DISCUSSIE EN CONCLUSIES

ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE: DRIE THEMA'S

Tijdens het ontwikkelingsonderzoek hebben kleuters, aan de hand van drie literaire thema's met een oplopende moeilijkheidsgraad, vierentwintig prentenboeken gelezen *als literatuur*. Tijdens het voorlezen maakten de leerkrachten gebruik van leesaanwijzingen die per boek een literair verschijnsel op een voor kleuters impliciete wijze aan de orde stellen. Hierdoor hebben de kleuters hun kennis van literaire concepten en hun mogelijkheden daarover te communiceren steeds verder uitgebreid. Direct na het voorlezen van een boek met de bijbehorende leesaanwijzing vond, terwijl de kinderen middagpauze hadden, een nabespreking met de leerkracht plaats. In deze nabesprekingen kwamen drie vaste punten aan bod: hoe reageerden de kinderen op het boek en de leesaanwijzing, wat vindt de leerkracht van de leesaanwijzing en zijn er aanpassingen in de leesaanwijzing nodig om het literaire voorlezen in de andere groep (nog) beter te laten verlopen?

In het begin van het ontwikkelingsonderzoek moesten de kinderen duidelijk wennen aan de voor hen soms ongebruikelijke vragen. Bij het voorlezen van het eerste boek *De Vlieger* [1], leken de kleuters enigszins beduusd door de vraag uit de leesaanwijzing: "Waar kan de papa van Arno zijn (geweest)?"

K₁: Weet ik niet.

K₂: Weet ik niet.

K₃: Niemand weet het.

Meester: Ik denk het wel. Er zijn wat vingers. Jamy steekt een vinger op. Waar is de papa

van Arno?

Jamy: [Loopt naar voren en wijst een andere man aan op de tekening] Hier.

Meester: Nee, dat is niet De papa staat niet op de tekening. Maar waar zou hij nou zijn gebleven die pappa?

K₄: Ik weet het niet.

Meester: Janneke heb jij een idee?

Janneke: Ik stak mijn vinger niet op.

Meester: O, dat dacht ik. Rafaël?

Rafaël: Die is weg.

Meester: Waar naar toe dan?

Rafaël: Dat weet ik niet.

De vraag waar Arno's vader kan zijn (geweest) wil kleuters een grote 'open plek' in het verhaal laten invullen. Het is de bedoeling dat ze daarbij gebruik maken van gegevens die het verhaal aanreikt en alle 'stukjes' informatie bijeenvoegen, of structureren, tot een voor het verhaal aannemelijke oplossing. De kinderen uit bovenstaand fragment leken de vraag echter op te vatten als een 'lesvraag', een vraag waarvan het antwoord in de tekst staat, of in een tekening aangewezen kan worden (zoals Jamy deed). De kinderen bleken tijdens het ontwikkelingsonderzoek echter snel te wennen aan het voor hen nieuwe type vragen (door de leerkrachten "doordenkvragen" genoemd). Reacties als "Niemand weet het" kwamen na het voorlezen van het eerste boek dan ook steeds minder voor. Toen de kinderen eenmaal doorhadden dat de vragen uit de leesaanwijzingen een andere benadering verlangen (niet aanwijzen of reproduceren, maar bedenken), reageerden ze vaak vol geestdrift op de vragen. De prikkelend bedoelde open vragen uit de leesaanwijzingen hadden vaak daadwerkelijk dat effect op de kinderen; de kleuters leken zich meestal door de vragen aangesproken en uitgedaagd te voelen. Bij het beantwoorden van de vragen bleken de kinderen bereid behoorlijke denkinspanningen te leveren. Ze grepen daarbij soms terug op eerder via de leesaanwijzingen opgedane kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld op het vlak van metafictief inzicht). In de meeste gevallen bleken de in de leesaanwijzingen geformuleerde vragen aan te sluiten bij het denkniveau van de kleuters, of hen uit te dagen samen met hun leerkracht een stapje verder te zetten in 'de zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotsky 1978, hoofdstuk 1). Uit de observaties van het voorlezen en uit de nabesprekingen met de leerkrachten, werd duidelijk dat de meeste vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen gehandhaafd konden worden. Af en toen is er een vraag geschrappt, bijvoorbeeld wanneer die onvoldoende bleek bij te dragen aan het centrale thema van de leesaanwijzing. Daarnaast leidden de nabesprekingen met de leerkrachten tot enkele herformuleringen van vragen en tot het verschuiven van momenten waarop de vragen gesteld moeten worden. Bij het voorlezen met de leesaanwijzingen is de 'timing' van de vragen immers cruciaal. Tevens deden de leerkrachten suggesties met betrekking tot het bij de kinderen activeren van voor het verhaal relevante, niet-literaire voorkennis. Wanneer een verhaal een adequate introductie krijgt (bijvoorbeeld: 'Dit verhaal gaat over een bibliotheek', gevolgd door een korte toelichting op hoe het er in een bibliotheek aan toe gaat), hoeft het voorlezen minder vaak onderbroken te worden om zaken toe te lichten.

Terugblikkend op het voorlezen met de leesaanwijzingen blijkt dat de drie thema's inderdaad een oplopend niveau van complexiteit kennen.

PERSONAGES Een personage kan slechts 'tot leven' komen of - in structuralistische termen - betekenis krijgen, dankzij een aantal door de lezer te kennen conventies. De lezer moet de tekstuele en visuele gegevens die hij of zij tijdens het lezen verzamelt in gedachten samenvoegen tot een coherent beeld van een verhaalfiguur. Deze strategie lijkt voor kleuters geen noemenswaardige problemen op te leveren. Het is wel frappant dat de kleuters zich af en toe zeer bewust waren van het 'verzonnen zijn' van verhaalfiguren, terwijl ze dat op andere momenten niet of minder leken te zijn. Bepaalde verhalen en leesaanwijzingen blijken dus meer dan andere metafictief inzicht te stimuleren. Het meest duidelijk was dit het geval bij de vraag uit de leesaanwijzing of de kinderen bij Ridder Rikki op bezoek konden gaan (leesaanwijzing 3, bijlage 3). Maar discussies over het verzonnen zijn van verhaalfiguren deden zich ook voor naar aanleiding van *Wolven*, een verhaal dat aan zelfobservatie doet (leesaanwijzing 16, bijlage 3). De kinderen maakten ook kennis met de conventie dat niet alle verhaalpersonages een even grote rol spelen in een verhaal. Ze stelden vast dat sommige verhaalfiguren niet eens een naam hebben of maar op één bladzijde van het verhaal meedoen. Andere personages, echter, zijn zo belangrijk dat ze die speciale plaats op de voorkant van het boek innemen, dat hun naam voorkomt in de titel en dat ze op bijna elke bladzijde verschijnen. Eenmaal bekend met vaste types (zoals het goedgelovige lammetje) zijn kleuters klaar voor meer bijzondere verhaalfiguren zoals ironisch geschetste personages (bijvoorbeeld een vriendelijke wolf). Een andere belangrijk inzicht dat de kleuters hebben opgedaan, is dat verhaalfiguren in de loop van een verhaal kunnen veranderen. Vaak vormt deze verandering zelfs het centrale verhaalthema. Na afloop van het voorlezen van *Woeste Willem* [2] bedachten de kinderen een nieuwe naam voor Willem. Deze nieuwe naam moest beter passen bij hoe Willem is op het eind van het verhaal. Dit resulteerde in namen als "de Blijve Rover" of "gewoon 'Willem'", die uitdrukking geven aan Willems transformatie van norse zeerover tot een vriendelijk persoon. Op deze indirecte manier kan een abstract structurelement als 'thema' op een voor kleuters aantrekkelijke wijze aan de orde worden gesteld.

SPANNING Bij het thema spanning was de verwachting dat het voor kleuters moeilijk zou zijn om het *gevoel* dat het lezen van een spannend verhaal geeft, 'los' te zien van de *verhaalkenmerken* die voor spanning zorgen. Een duidelijke aanwijzing dat voor kleuters spanning in de eerste plaats een gevoel is en geen verhaalkenmerk, is dat kinderen een verhaal dat 'uit' is meestal niet meer spannend kunnen vinden. Het verhaal is afgelopen, alles is goed gekomen en het spannende gevoel is weg. Een manier om toch met kleuters over spanning in termen van verhaalkenmerken te kunnen spreken, is door halverwege het verhaal samen met de kinderen vast te stellen dat het spannend is. Na afloop van het voorlezen kan aan dat moment worden gerefereerd en bespreekt men met de kinderen wat het verhaal op dat punt zo spannend maakte. Kinderen komen dan tot voor het literaire lezen relevante inzichten als 'toen wisten we nog niet dat het goed ging aflo-

pen'. Intrigerend is ook dat sommige kinderen (blijven) ontkennen dat een verhaal spannend is, terwijl hun lichaamstaal tijdens het voorlezen iets heel anders zegt. Volgens de leerkrachten heeft het ontkennen van spanning te maken met stoer of groot willen zijn. Tijdens het ontwikkelingsonderzoek bleek dat dit probleem eenvoudig en doeltreffend omzeild kan worden. Men kan deze kinderen vragen wat zij denken dat *andere*, jongere kinderen spannend zouden kunnen vinden aan het verhaal. Op het moment dat het niet meer over henzelf gaat, kunnen kleuters letterlijk wat meer afstand nemen van het verhaal, wat een literaire leeshouding ten goede komt. Nog een andere, indirecte, manier om spanning aan de orde te stellen is bij de kinderen te informeren naar wat zij *niet* spannend vonden in een verhaal. Tijdens het ontwikkelingsonderzoek werd duidelijk dat praten over een verhaal vanuit een negatieve beoordeling, of kritische invalshoek soms meer oplevert dan wanneer iedereen een verhaal mooi of spannend vindt.

Het voorlezen van spannende prentenboeken met de leesaanwijzingen biedt dus mogelijkheden om kleuters een literaire leeshouding te laten ontwikkelen. Juist spannende verhalen bevatten immers interessante structurelementen als open plekken, contrasten, bijzondere perspectieven of vormen van informatieverdeling, die betekenis mogelijk maken. Aangemoedigd door de vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen, denken kleuters tijdens het voorlezen van een spannend verhaal een structuur uit waarin alle heterogene stukjes informatie een plaats krijgen. Vaak deden kinderen dat hardop, elkaar aanvullend of op denkfouten wijzend ('Nee joh, hij weet helemaal nog niet dat die kat naar hem zit te loeren'). Eenmaal vertrouwd met een bepaald literair concept, gaan kinderen daar ook naar op zoek in nieuwe verhalen: "Dat is net als in dat andere verhaal, toen had ie ook niet gezien dat ie achter hem stond!" (opmerking tijdens het voorlezen van *O monster, eet me niet op!* [12], die een verband legt met *Wie bindt de kat de bel aan?* [10]). Op deze manier breiden kinderen hun impliciete repertoire van structuurkenmerken en conventies van spannende verhalen steeds verder uit. Het stellen van vragen tijdens het voorlezen van een spannend verhaal lijkt, mits de vragen voldoende prikkelend en gelukkig getimed zijn, geen afbreuk te doen aan het 'beleven' van spanning. De vragen uit de leesaanwijzingen lijken de spanning vaak juist te intensiveren, bijvoorbeeld doordat ze de aandacht vestigen op zaken die kinderen anders mogelijk niet hadden opgemerkt. Een literaire leeswijze kan dus een spannende ontdekkingstocht op zich zijn.

IRONIE Voor het thema 'ironische humor' geldt, geheel volgens verwachting, dat het in de praktijk het moeilijkste is van de drie thema's. Niet alleen is het fenomeen ironie lastig op zichzelf (hoofdstuk 4), het thema doet ook een beroep op kennis van de twee andere thema's (personages en spanning). Een lezer moet eerst bekend zijn met bepaalde conventies om te kunnen zien dat daarmee een ironisch spel wordt gespeeld. Opvallend is dat ook leerkrachten soms moeite hebben met het ontdekken van ironie in prentenboeken. Zij beschikken weliswaar over de benodigde metalinguïstische en metarepresentatieve vermogens maar wenden die onvoldoende aan bij het bepalen van leesstrategieën. Leerkrachten zouden daarom eerst zelf (beter) bekend moeten zijn met de aard en de functie van ironie in kinderliteratuur. De leerkrachten van 'Het Palet' bevestigden dat

zij de ironische prentenboeken uit het corpus (ook die met onmiskenbare of stabiele ironie (Booth 1974) zoals *Tim op de tegels* [17] of *De prinses met de lange haren* [19]), zelf niet als ironisch zouden hebben gelezen. Wanneer de leerkracht een verhaal niet ironisch leest en interpreteert, kan van de kinderen niet worden verwacht dat zij dat wel doen. Via een eenvoudig motto als 'Het is niet wat je (de lezer, een personage) verwacht' (Stott 1982) kan men kinderen een bruikbare leesstrategie aanreiken. Lezend vanuit dit devies hoeft men niet alles serieus te nemen, en kinderen raken niet boos of teleurgesteld wanneer dingen anders gaan dan verwacht. Iets dat afwijkt van de verwachting kan immers juist heel grappig zijn. Kinderen ervaren bovendien (impliciet) dat een eenduidige of letterlijke lezing soms niet volstaat, dat verhalen meer dan één betekenis kunnen hebben. Door een literaire leeswijze ontdekken kleuters, kortom, dat in verhalen ironie altijd een optie is.

Een van de leerkrachten uit het ontwikkelingsonderzoek merkte op dat hij kleuters en ironie niet zo goed vindt samengaan. Hij vond het moeilijk uit te leggen waaraan dat precies ligt (wat laat zien hoe lastig het fenomeen ironie kan zijn) maar noemde als voornaamste bezwaar dat ironie "niet aardig" is, dat het voelt als "kinderen 'beetnemen'" wat leidt tot ongelijke situaties tussen kind en volwassene. Er speelt bij ironie inderdaad vrijwel altijd een element van onschuld of misplaatst vertrouwen (Muecke 1969). Het 'slachtoffer' is (in eerste instantie) *overtuigd* dat er niets afwijkends aan de hand is, terwijl de ironicus alleen maar onschuld of onwetendheid *veinst*. Dit probleem raakt aan de moraliteit van ironie en valt welbeschouwd buiten een structuralistische poëtica (conform Culler 2002). Maar wanneer het gaat over het beetnemen van onschuldige slachtoffers, zoals de leerkracht suggereert, lijkt een kanttekening op haar plaats. Een 'argeloze' kleuter kan door een ironische opmerking flink uit het lood geslagen raken. Maar diezelfde kleuter kan tevens plezier beleven aan een naïef verhaalpersonage, zoals een lammetje, dat ontwetend van wat hem boven het hoofd hangt allerlei onverstandige dingen onderneemt. Een onschuldig slachtoffer kan dus zomaar veranderen in een zich verkneukelende lezer die plezier heeft in een ironische situatie of gebeurtenis. Dat is misschien ook wel het mooie van ironie: *iedereen* is een potentieel slachtoffer want niemand is alwetend. Nog een belangrijk (maatschappelijk) aspect van ironie is dat zij een ontregelend of gezagsondermijnd effect kan hebben. Ironie kan een of meer individuen treffen maar ook een sociale gewoonte of instantie. Mensen met een goed ontwikkeld gevoel voor ironie hebben sneller door wanneer iets voorwerp van ironie is en weten hoe ze spottende uitingen moeten interpreteren. Spotprenten in dagen weekbladen en ook (satirische) televisieprogramma bevatten vaak ironische humor, althans voor lezers of kijkers met een geoefend oog, want ironie is altijd *in the eye of the beholder*. Er lijkt dus een verband te bestaan tussen hoe mensen in het dagelijks leven reageren op ironie, en (een gebrek aan) literaire competentie.

Ironie bevindt zich in allerlei aspecten van onze wereldbeschouwing, is voor veel mensen een soort van *Lebensgefühl*. Men kan er dus maar beter op bedacht zijn, bijvoorbeeld door reeds op jonge leeftijd ervaring op te doen met ironie in prentenboeken. Wanneer kinderen tijdens het voorlezen met de leesaanwijzingen deze speciale vorm van humor eenmaal op het spoor kwamen, klonk er meestal waarderend geginnik en

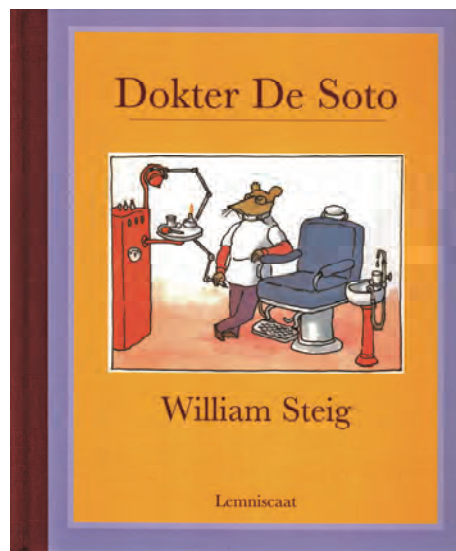
toonden hun triomfantelijke gezichten hoe leuk ze het vonden de grap door te hebben. Leerkrachten zouden daarom vaker kunnen stilstaan bij leesstrategieën die helpen ironie in prentenboeken op te sporen en te interpreteren. Op deze manier kunnen betekenissen die anders onder het verhaaloppervlak verscholen zouden blijven te voorschijn komen en genoten worden.

DE ROL VAN DE LEERKRACHT: "DIEP INGAAN" OP HET VERHAAL

De manier waarop de leerkracht - al dan niet daartoe geïnstrueerd door de leesaanwijzingen - de kinderen vragen stelt, problemen voorlegt en reflectie aanmoedigt, is voor het literaire lezen van doorslaggevend belang. Het stellen van gerichte vragen over het verhaal, het aanmoedigen van literaire reacties en het 'ontmoedigen' van niet-literaire reacties zijn zaken die kunnen bijdragen aan een literaire leeshouding. Aanmoedigen kan bijvoorbeeld door op te merken: 'Goed dat jij weet dat in verhalen vossen meestal *sluw* zijn'. Idiosyncratische reacties of 'uitstapjes' worden ontmoedigd. Ook hiervoor geldt dat een korte toelichting door de leerkracht kinderen duidelijk maakt waarom dat *geen* literair competente reacties zijn. Bijvoorbeeld: 'We praten nu even over het verhaal en niet over wat jullie zelf hebben gedaan op de camping'. Eventueel gevolgd door een bemoediging als: 'Daarover mag je na het voorlezen vertellen'. Op deze manier ontwikkelen kinderen een gevoel van wat bij een literaire leeswijze wel en niet of minder 'acceptabel' is.

De vragen uit de leesaanwijzingen zijn vaak anders dan de vragen die leerkrachten gewend zijn te stellen tijdens het voorlezen in de kring. De leesaanwijzingen bevatten weinig reproductie- of geheugenvragen (zogenaamde 'lesvragen') waarvan het antwoord 'gegeven' is in het verhaal (Welke dieren zitten er allemaal in de wachtkamer van Dokter De Soto? [24]). Bij het literaire lezen vraagt men de kinderen doorgaans ook niet naar woordbetekenissen (Wat is een spuit?), of naar kenmerken van personen of dingen (Wat doet een tandarts?). En tijdens het voorlezen van prentenboeken *als literatuur* informeert men in principe ook niet welke kinderen zelf wel eens een spuit hebben gehad. Dergelijke vragen worden tijdens het literaire lezen enkel gesteld indien ze van belang zijn voor de betekenis van het verhaal. De vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen vragen de kinderen te letten op de verhaallijn, op de

Figuur 7. Illustratie: Dokter. De Soto, W. Steig (1982).



verhouding tussen tekst en beeld en op vertelconventies (analysevragen). Ook vraagt het literaire lezen de kinderen betekenis mogelijkheden te onderzoeken, bijvoorbeeld door het invullen van open plekken en door verbanden binnen en tussen verhalen te leggen (interpretatievragen). Eveneens belangrijk bij het literaire lezen is het verbinden van tegengestelde elementen tot een nieuw geheel (synthesevragen). Bijvoorbeeld het feit dat Woeste Willem eerst woest was en aan het eind van het verhaal vriendelijk, kan tot uitdrukking worden gebracht in het bedenken van een nieuwe naam voor dit personage (zie leesaanwijzing 2, bijlage 3). Tot besluit is men bij het lezen van prentenboeken *als literatuur* geïnteresseerd in het oordeel van kinderen over een verhaal (evaluatievragen). Meestal gaan de vragen uit de leesaanwijzingen dus niet over zaken die zich aan de verhaaloppervlakte bevinden maar over zaken die zich op het niveau van de onderliggende verhaalstructuur bevinden. Het is in dit opzicht veelzeggend dat de leerkrachten die meewerkten aan het ontwikkelingsonderzoek het literaire lezen vaak omschreven als "dieper ingaan op een verhaal".

HET BELANG VAN KENNIS VAN DE WERELD BIJ HET LEZEN: BIJ PORTUGAL WAS IK EEN KEERTJE ...

Leerkracht₁: Niek had ook een soort uitstapje met Portugal en dat kasteel, maar dat was wel een heel goed uitstapje.

Leerkracht₂: Dat sloot aan bij het verhaal?

Leerkracht₁: Ja, dat was precies de toevoeging die we nodig hadden om het duidelijk te maken, over Ridder Rikki.

In dit fragment bespreken twee leerkrachten na afloop van het ontwikkelingsonderzoek dat sommige 'uitstapjes' door kleuters wel degelijk relevant kunnen zijn voor het literaire lezen. Er is immers kennis van de wereld nodig om te kunnen volgen wat er in een verhaal gebeurt en daaraan betekenis toe te kennen:

Aspects of the 'presented world' require our prior knowledge of the world outside the text for adequate recognition. The picture book poses the challenge "How much of the world do you know?" at the outset and asks us to prove our knowledge of reality by affirming the resemblance of what we see on the page to some figure already stored in our consciousness. (Lewis 1990:132)

Bij een literaire leeswijze (conform Culler 2002) betekent 'adequaat' dat kennis van de wereld wordt aangewend voor het interpreteren van wat er in de verhaalwereld gebeurt. De opmerking van Niek tijdens het voorlezen van *Ridder Rikki* [3] over zijn bezoek aan een Portugees kasteel is hiervan een duidelijk voorbeeld. Dit 'uitstapje' zorgde voor wat binnen dit onderzoek geldt als een kleine doorbraak in het literaire lezen (dit hoofdstuk). Niek wendde op adequate wijze zijn vakantie-ervaring aan bij het beantwoorden van een vraag uit de leesaanwijzing. De sturing door de leerkracht was daarbij van groot belang: hij gaf Niek de ruimte iets te zeggen over het kasteel in Portugal en hielp hem zijn commentaar te focussen op het verhaal. In de leesaanwijzingen is overigens steeds aangegeven wanneer het activeren van bepaalde

achtergrondinformatie (Beck & McKeown 2001) een voor het literaire lezen nuttige leesstrategie kan zijn. Door onderscheid te maken tussen (buiten-literaire) inbreng door kinderen, die wel of niet relevant is voor het lezen van prentenboeken *als literatuur*, ontwikkelen kinderen een idee over welke 'uitstapjes' bij het literaire lezen functioneel en 'acceptabel' zijn en welke minder of niet.

DE ROL VAN 'NIEUWE' MEDIA: EEN VERHAAL DAT IN EEN BOEKJE IS GEFILMD

Een speciale vorm van achtergrondinformatie is de verhaalkennis die kinderen opdoen via zogenaamde 'nieuwe' of beeldschermmedia (zoals dvd, internet en televisie). Tijdens het ontwikkelingsonderzoek lieten kleuters regelmatig zien dat hun denken over verhalen is beïnvloed door ervaringen met films en met teken- en animatiefilms in het bijzonder. Hun uitspraken doen vermoeden dat film voor sommigen van hen zelfs het meest dominante verhaalmedium is. Dat was bijzonder duidelijk het geval bij het meisje dat tijdens het voorlezen van *Ridder Rikki* [3] opmerkte dat het verhaal "in een boekje is gefilmd" (dit hoofdstuk). Maar het werd ook duidelijk toen een jongen bij het zien van het titelblad van een prentenboek zei: "Dit hoeven we niet te weten. Dat is gewoon een vóórstukje, dat je niet hoeft te lezen. Net als bij een dvd van Disney". Net als prentenboeken kennen (teken)films structuurkenmerken (bijvoorbeeld 'open plekken', tijdsmanipulaties en ironische contrasten) die betekenissen mogelijk maken. De impliciete kennis van verhaalstructuren, die kinderen door het kijken naar films opdoen, komt dan ook van pas bij het

Figuur 8. Cartoon door Stefan Verwey.



lezen van prentenboeken (Van der Pol 2009). Kinderen kunnen door hun, vaak uitgebreide, kennis van (teken)filmverhalen bovendien relaties leggen tussen (een groter aantal) verhalen, een belangrijke strategie van het literaire lezen.

Kleuters kijken graag en veel naar tekenfilms en de verhaalkennis die hen dat oplevert kan gericht worden aangesproken bij het lezen van prentenboeken. De grote populariteit van tekenfilms bij kinderen uit vrijwel alle bevolkingsgroepen en de laagdrempelige toegang tot die films via televisie, dvd's en internet, zorgen er bovendien voor dat er weinig verschillen bestaan wat betreft toegang tot die verhalen tussen kinderen uit bevolkingsgroepen met uiteenlopende sociaal-economische achtergronden.

GROTE BETROKKENHEID BIJ DE VERHALEN: UIT DE COMFORT ZONE

Met enige regelmaat merkten de leerkrachten die meededen aan het ontwikkelingsonderzoek op dat de kinderen tijdens het voorlezen met de leesaanwijzingen opvallend betrokken waren bij de verhalen. "Ook de jongere kinderen, terwijl het niet altijd zulke makkelijke boeken zijn" stelde een van hen vast. Dat kan een gevolg zijn van het feit dat bij het literaire lezen de verhalen zélf centraal staan. En wellicht ook doordat 'interactie' (interactief voorlezen) geen doel is, maar een middel om tot voor het literaire lezen productieve leesstrategieën te komen. Het is denkbaar dat de verhalen hierdoor beter tot hun recht komen. Daarnaast is het voorstelbaar dat de kinderen door de uitdagende vragen van de leesaanwijzingen uit hun, letterlijke, *comfort zone* worden gehaald. Kinderen kunnen tijdens het voorlezen in de klas soms wat passief in de daarvoor bestemde kussens of bank liggen. Het voorlezen met de leesaanwijzingen moedigt echter aan tot actieve betrokkenheid en kritisch meedoen. Hierdoor stijgt het concentratieniveau en raken de kinderen gefocust op het verhaal wat merkbaar is aan hun 'literair competente' reacties.

EVALUATIE VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK DOOR DE LEERKRACHTEN

Na afloop van het ontwikkelingsonderzoek hebben de vier leerkrachten van 'Het Palet' die aan het project hebben meegewerkt, plus de leraar in opleiding, deelgenomen aan een evaluatiegesprek.

STERKSTE PUNTEN ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK "Ik vond het wel sterk, voor mijzelf en voor de kinderen, dat je een prentenboek aanbiedt volgens een bepaalde methode, maar dat je dat helemaal niet zo voelt", merkte een leerkracht op. Een ander positief punt is dat de leerkrachten hebben kennism gemaakt met een voor hen nieuw perspectief op voorlezen. Ze zeggen geïnspireerd te zijn door de literaire vragen die je bij prentenboeken kunt stellen: "Die zijn veel meer diepgaand dan we gewend zijn", aldus de leraar in opleiding. Het feit dat de leesaanwijzingen een gericht doel en een beperkt aantal vragen bevatten, vinden de leerkrachten positief: "Soms stel ik tijdens het voorlezen zoveel vragen dat ik het hele verhaal blokkeer" merkt een leerkracht op. Een andere leerkracht is aangenaam verrast dat "jonge kinderen al heel goed literaire aspecten in een verhaal kunnen herkennen, benoemen en aan elkaar uitleggen". Ze voegt daaraan toe: "Het project geeft aanreikingen om literaire vraagstukken aan te snijden met kinderen. Theoretisch had ik wel een idee over literaire competentie, maar hoe pak je dat nou *praktisch* met kleuters aan?" Volgens de leerkrachten zou het literaire lezen een module op de pabo kunnen zijn: "Op een literaire manier omgaan met prentenboeken, hoe doe je dat?" Tot besluit vinden de leerkrachten het goed dat het prentenboekencorpus zo gevarieerd is samengesteld: "Ik kies vaak voor dezelfde *stijl* van boeken, Dagmar Stam enzo, maar nu zie ik dat er veel meer te kiezen valt" merkte een van hen op.

MINST STERKE PUNTEN ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK "Wanneer het literaire lezen zou aansluiten bij de thema's van de kleutergroepen dan zouden we er nog meer profijt van hebben gehad" aldus een leerkracht. Nog een minder sterk punt is het 'strikte' voorleeschema. Dit schema was nodig omdat de onderzoeker steeds bij het voorlezen aanwezig

moest zijn. Een leerkracht merkte op dat het met kleuters vaak niet op die manier werkt: "Soms waren ze op dat moment echt helemaal niet toe aan een boek en hadden ze beter iets actiefs kunnen doen". Ook het tijdstip van voorlezen, net voor de middagpauze in verband met de nabespreking, is niet ideaal omdat de kinderen dan vaak al wat moe zijn. Bovendien bezorgde de naderende middagpauze de leerkrachten een gevoel van tijdsdruk doordat kinderen werden opgehaald of naar de overblijfruimte moesten. "Tijdens het voorlezen zat ik *altijd* op de klok te kijken", aldus een leerkracht.

Tot besluit is met de leerkrachten gesproken over wat de kinderen van het literaire lezen hebben geleerd. Door de vragen uit de leesaanwijzingen zijn de kinderen actiever en aandachtiger naar de verhalen gaan luisteren, merkt men op. Een van de leerkrachten viel regelmatig in voor collega's en las dan een boek van het project voor met de bijbehorende leesaanwijzing. Er viel haar een groot verschil op tussen de reacties van haar eigen groep en de reacties van kleutergroepen die niet aan het onderzoek meededen. Volgens de leerkrachten komt dat omdat vergeleken met het reguliere voorlezen de vragen van het literaire voorlezen "veel gericht zijn". "Dankzij het 'doorvragen' leren kleuters nadenken over ontstane situaties, logisch redeneren en hun antwoorden beredeneren", aldus een van de leerkrachten. Door zich tijdens het voorlezen op het verhaal te richten, zien de kinderen bovendien allerlei verbanden tussen verhalen ontstaan, menen de leerkrachten. De kinderen gaan daardoor meer "terugkoppelen naar andere verhalen".

CONCLUSIES

Er bestaat een opvallende heuristische parallel tussen Cullers (2002) theoretisch discours over literaire competentie en de uitgangspunten van ontwikkelingsonderzoek. Beide kennen als centrale principe het expliciteren van impliciete redeneringen om te achterhalen welke kennis er aan een gedachtegang (respectievelijk die van een 'ideale lezer' en van leerlingen) ten grondslag ligt. Bij Culler leidt dat tot een theorie van literaire competentie. Bij ontwikkelingsonderzoek leidt dat tot een plaatselijk ontwikkelde onderwijs-theorie. Beide paradigma's zijn dus geïnteresseerd in hoe achtereenvolgens een ideale lezer en een leerling tot een bepaalde reactie, interpretatie of oplossing voor een probleem komen. En allebei benadrukken ze daarbij het belang van een inter-persoonlijk referentiekader ('vaknormen') waaraan lezers of leerlingen hun oplossingen kunnen toetsen. Deze overeenkomsten zorgden ervoor dat het concept literaire competentie zich efficiënt via ontwikkelingsonderzoek liet operationaliseren.

Een reden waarom academisch geïnitieerde onderwijsontwikkelingsprojecten soms niet slagen, is de kloof tussen wetenschappelijke inzichten en praktische wijsheid (Gravemeijer & Cobb 2006). Ontwikkelingsonderzoek heeft de potentie die kloof te overbruggen. Deze vorm van onderwijsontwikkeling sluit immers voor een belangrijk deel aan bij de (voorlees)praktijk van het (kleuter)onderwijs en vindt plaats in nauwe samenwerking met de leerkrachten. Door het literaire lezen boek voor boek, via haalbare doelstellingen en onder intensieve begeleiding te operationaliseren, kunnen leerlingen en hun leerkrachten op een geleidelijke manier ervaring opdoen met deze voor hen

nieuwe leeswijze. De onderzoeker, op haar beurt, doet via deze samenwerking praktische inzichten en didactische suggesties op.

Het onderwijsontwikkelingsonderzoek heeft laten zien dat de kleuters van basisschool 'Het Palet' in staat zijn een literaire leeshouding aan te nemen en prentenboeken te lezen *als literatuur*. Ze konden dat via de speciaal voor dit doel geselecteerde prentenboeken, de bijbehorende leesaanwijzingen en de adequate begeleiding door de leerkrachten zelfs binnen relatief korte tijd. Daarbij moet opgemerkt worden dat het literaire lezen slechts één keer per week plaatsvond en bovendien geschiedde tussen het reguliere voorlezen door. Intensievere aandacht voor het literaire lezen zou het effect waarschijnlijk verder doen toenemen.

OVERGANG NAAR VOLGEND HOOFDSTUK

Het onderwijsontwikkelingsonderzoek vormt een nadere empirische fundering van het conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters (hoofdstuk 3). Maar deze fundering heeft slechts een plaatselijke geldigheid want zij is verkregen met de medewerking van leerkrachten en kleuters van één school. Wat uit het ontwikkelingsonderzoek niet duidelijk wordt, is of de literaire leeswijze ook werkt bij andere leerlingpopulaties zoals die van scholen in grote steden of middelgrote gemeenten. Nog een andere kwestie is dat het ontwikkelingsonderzoek weliswaar heeft geleid tot een zeker 'effect', maar in verhouding tot wat moeten we dat effect beoordelen? Bij ontwikkelingsonderzoek is men geïnteresseerd in hoe, binnen een bepaald paradigma, de denkprocessen van leerlingen verlopen, maar vraagt men zich *niet* af of werkwijze 'A' beter werkt dan 'B'. Ontwikkelingsonderzoek verschilt daarin van experimenteel onderzoek met een voor-en nameting en een controlegroep, waarbij via het toekennen van scores aan variabelen hypothesen worden getoetst. Deze werkwijze komt daarom aan bod in hoofdstuk 7. Voor dit experiment is een 'instrument' nodig om literaire competentie bij kleuters te kunnen 'meten'. De ontwikkeling van dit meetinstrument staat centraal in hoofdstuk 6.

HOOFDSTUK 6

MEETINSTRUMENTEN: DE *WATJE WIMPIE*-TAAK EN VLES-K

INTRODUCTIE

Aansluitend op het onderwijsontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5) is een experiment uitgevoerd (hoofdstuk 7) dat de effectiviteit van het lezen met de leesaanwijzingen nagaat. Bij dit experiment zijn twee metingen verricht, namelijk voorafgaand aan en na afloop van een interventie. Deze interventie bestaat uit het klassikaal voorlezen van vierentwintig prentenboeken met de bijbehorende leesaanwijzingen. Voor het verrichten van de metingen is een instrument ontwikkeld dat kwalitatieve en kwantitatieve informatie biedt over de literaire competentie van de deelnemende kinderen. Een tweede instrument dat in het experiment wordt gebruikt, meet hoeveel ervaring kleuters hebben met verhalen en geeft informatie over hun houding ten opzichte van lezen. Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkeling en de inhoud van beide instrumenten.

Het literatuuronderwijs kent geen echte traditie van toetsontwikkeling of van instrumenten die vaardigheden in het lezen van literatuur 'meten' (onder andere Hanauer 1996). Doorgaans geeft men binnen het literatuuronderwijs de voorkeur aan andere vormen van beoordeling zoals boekbesprekingen (mondeling of schriftelijk) of het schrijven van een werkstuk. Het ontwikkelen van een toets voor het vaststellen van literaire competentie wordt binnen het vak daarom ook wel gezien als een 'uitdaging':

[...] the challenge faced by educators and testers who consider it theoretically sound to use performance based assessment is to create a test which is not only valid - i.e. constructed around an authentic task which allows the subject to perform to the best of his ability - but also one which renders consistent and stable scores. Additional challenges [...] are that the evaluation process should be able to assess the processes involved in literary interpretation and not only the final product and that the evaluation process should allow for the assessment of multiple interpretations. Thus a merging of these two approaches would require the creation of an evaluation procedure that is constructed around an authentic performance based task which can elicit varied information on the test takers' ability to construct a literary interpretation. This procedure must also be reliable, able to evaluate both the process and product of literary interpretation and allow for the evaluation of multiple interpretations (Hanauer 1996:142-143)

Voor een literaire competentie-toets gelden dezelfde betrouwbaarheids- en validiteitscriteria als voor andere *performance based* beoordelingsmethoden. Daar komt echter bij dat de taak niet alleen informatie moet bieden over 'uitkomsten' van interpretaties maar

ook over het interpretatieproces zelf. Culler (2002 (1975)) is sceptisch over de mogelijkheden voor het vaststellen of 'meten' van literaire competentie, maar erkent tegelijk dat het bestaan van literaire competentie bij lezers 'op de een of andere manier' moet kunnen worden vastgesteld:

[...] it will undoubtedly be difficult to steer a middle course, avoiding on the one hand the dangers of an experimental or socio-psychological approach which would take too seriously the actual and doubtless idiosyncratic performance of individual readers, while still avoiding on the other hand the dangers of a purely theoretical approach, whose postulated norms might bear little relation to what readers actually do. But despite this difficulty, the fact remains that unless we reject the activities of teaching and criticism some conception of interpersonal norms and procedures of reading is unavoidable. The notion of literary training or of critical argument makes sense only if reading is not an idiosyncratic and haphazard process. Bringing someone to understand a text or to see an interpretation requires shared points of departure and common mental operations. (Culler 2002:300-301)

'NARRATIVE COMPREHENSION TASK' | Uitgangspunt voor literaire competentie-taak

Voor de validiteit van de uit te voeren metingen is het belangrijk dat het meetinstrument een *format* heeft dat aansluit bij het leerdomein en bij de doelgroep (Hanauer 1996; Linn et al. 1991; Moss 1992). Concreet betekent dit dat het instrument gebruik maakt van een authentiek prentenboek en open vragen bevat die zowel inhoudelijk als qua vorm aansluiten bij de vragen uit de leesaanwijzingen. In verband met de specialistische eisen die gesteld worden aan de ontwikkeling van onderwijstoetsen (onder andere Bloom et al. 1971; Linn et al. 1991), heeft het de voorkeur uit te gaan van een bestaand meetinstrument dat aangepast kan worden aan de specifieke behoeften van dit project. Omdat 'literaire competentie' in het basisonderwijs geen expliciet leerdoel is (zie hoofdstuk 2) bestaan er geen standaard schooltoetsen om de vaardigheden van kleuters op dit gebied vast te stellen. De Cito-toets 'Taal voor kleuters' meet wel taalontwikkeling (passieve woordenschat, kritisch luisteren) en ontluikende geletterdheid (schriftoriëntatie, klank en rijm, vaststellen eerste en laatste woord van een korte tekst en auditieve synthese) maar is onvoldoende toegesneden op het meten van literaire competentie. Bovendien maakt deze toets geen gebruik van een authentiek verhaal maar van korte, speciaal voor de toets geschreven tekstjes. (Na)verteltaken als van Sulzby (1985),⁵³ die binnen het onderwijs ook wel worden afgenomen, maken weliswaar gebruik van een authentiek verhaal maar lenen zich niet voor het stellen van vragen op de manier van de leesaanwijzingen. Het zoeken naar een geschikt meetinstrument (voornamelijk via de ERIC-

⁵³ Sulzby (1985) ontwikkelde een observatieprotocol voor het 'voorlezen' van een verhaal door kinderen die nog niet echt kunnen lezen maar het lezen van een boek simuleren. De wijze waarop kinderen zelfstandig 'lezen' geeft inzicht in de informatiebronnen die ze gebruiken om de inhoud van een boek te reconstrueren. Het protocol hanteert daarbij de volgende categorieën: wel/niet door de tekeningen geleid, wel/geen verhaal gevormd, mondelinge taal/geschreven taal (gedecontextualiseerde taal), wel/geen aandacht voor de tekst. Het biedt echter geen gelegenheid voor het stellen van gerichte open vragen (conform de leesaanwijzingen).

database⁵⁴) heeft uiteindelijk een instrument opgeleverd dat is ontwikkeld voor het meten van een concept dat lijkt op literaire competentie én gebruik maakt van een 'authentiek' prentenboek.⁵⁵ Dit instrument, de 'Narrative Comprehension of Picture Books Task' van Paris & Paris (2001),⁵⁶ is een gevalideerd meetinstrument, ontwikkeld in de Verenigde Staten, dat verhaalbegrip meet bij kinderen vanaf vier jaar. Onder verhaalbegrip verstaan de auteurs:

The skill [narrative comprehension, *CvdP*] reflects the ability to 'read' and understand pictures, connect them to meaningful sequences and make inferences about relations within and between pictures. [These, *CvdP*] picture books are not just sequences of isolated pictures, but rather stories that have structural narrative elements including settings, characters, plots and resolutions. (Paris & Paris 2001:2-3)

Paris & Paris gebruiken een oorspronkelijk tekstloos prentenboek zodat de taak geen beroep doet op enige technische leesvaardigheid. De 'Narrative Comprehension of Picture Books Task' (hierna: de 'Narrative Comprehension Task') creëert een realistische, individuele leessituatie rondom het boek *Robot-bot-bot* (Krahn 1979). Dit boek vertelt een verhaal over een robot die het huishouden doet, maar op tilt slaat nadat een meisje met zijn bedrading heeft geknoeid. De 'Narrative Comprehension Task' bestaat uit drie onderdelen en de volledige afname duurt tien tot vijftien minuten per kind. Het eerste onderdeel betreft spontane omgang met het boek ('spontaneous examination'), het tweede onderdeel is een navertelopdracht ('elicited retelling') en het derde onderdeel bevat tien open begripsvragen met *prompts*⁵⁷ ('prompted comprehension'). De tien vragen van het derde onderdeel vormen een gestandaardiseerde en kwantificeerbare procedure om met kinderen over het verhaal te spreken. Als belangrijkste indicator voor verhaalbegrip hanteren Paris & Paris:

[...] the construction of meaning from pictures by integrating information across pages so as to create coherent and connected understandings. (Paris & Paris 2001:7)

Het idee dat de tekeningen van een prentenboek niet op zich zelf staan maar deel uitmaken van het verhaal(systeem) en daarbinnen hun betekenis krijgen, is direct terug te voeren - al doen Paris & Paris dat niet - tot de structuralistische gedachte dat tekens

⁵⁴ ERIC (Education Resources Information Center) is wereldwijd de grootste digitale bibliotheek voor onderwijsgerelateerd onderzoek (<http://www.eric.ed.gov/>).

⁵⁵ De ontwikkelaars van het instrument (Paris & Paris 2001) gebruiken een prentenboek met zwart-wit-tekeningen dat door hen is gemodificeerd. Een aantal "irrelevante bladzijden" is uit het verhaal verwijderd om de taak in te korten (Paris & Paris 2001:8). De kinderen maken de taak bovendien niet met het originele boek maar met een fotokopie daarvan.

⁵⁶ De 'Narrative Comprehension of Picture Books Task' van Paris & Paris (2001) is een verbeterende versie van een eerdere variant ontwikkeld door Van Kraayenoord & Paris (1996).

⁵⁷ Eng. *to prompt*: iemand leiden naar wat hij/zij moet denken, zeggen of doen.

voor het verkrijgen van betekenis afhankelijk zijn van andere tekens binnen het systeem (hoofdstuk 1). Bij het beoordelen van de reacties van de kinderen op de drie onderdelen van de taak, hanteren de auteurs het principe dat reacties op 'narrative-level' (betrekkend op verhaal als geheel) hoger worden gewaardeerd dan reacties op 'picture-level' (betrekkend op slechts één tekening). Dit principe leidt tot de volgende beoordelingsmethodiek:

Onderdeel 1 ('spontaneous examination'): het kind bladert het boek door en reageert op wat het ziet. Het waargenomen gedrag wordt geregistreerd in vijf rubrieken: 1) correct hanteren van het boek, 2) betrokkenheid bij de taak (aandacht gericht op het boek en niet op andere dingen), 3) 'losse' opmerkingen bij afzonderlijke illustraties, 4) opmerkingen van vertellende aard waarbij opeenvolgende illustraties op betekenisvolle wijze met elkaar in verband worden gebracht, 5) gebruik van begripsstrategieën (zoals terugbladeren om iets te herbekijken). Per rubriek ontvangt het kind een score van 0, 1 of 2 punten op basis van criteria die per rubriek zijn gedefinieerd. Bijvoorbeeld: bij rubriek 4 geldt dat iemand die geen opmerkingen van vertellende aard maakt geen punten krijgt, iemand die opmerkingen van vertellende aard maakt maar niet op een samenhangende manier één punt krijgt, en iemand die opmerkingen maakt die een samenhangend verhaal vormen, ontvangt twee punten. Het maximaal haalbare resultaat op dit onderdeel van de taak is dus vijf 2-scores.⁵⁸

Onderdeel 2 ('elicited retelling'): in dit taakonderdeel wordt het kind gevraagd het verhaal na te vertellen zonder hulp van de tekeningen. De navertellingen worden geanalyseerd op aanwezigheid van zes elementen ('story grammar elements'): plaats van handeling; personages; openingsgebeurtenis; episodes leidend tot probleem; oplossing van het probleem en slot. De aanwezigheid van een element in de navertelling levert steeds één punt op, in totaal zijn er in dit onderdeel dus maximaal zes punten te behalen.

Onderdeel 3: ('prompted comprehension') in dit onderdeel worden tien open vragen gesteld met prompts.⁵⁹ Een prompt roept een verhaalsituatie opnieuw op, bij-

⁵⁸ Paris & Paris (2001) spreken in dit verband van 10 punten maar dat is bezwaarlijk omdat scores op ordinaal meetniveau (rangorde) eigenlijk niet bij elkaar opgeteld mogen worden (dat kan alleen met scores op ratio-niveau) (onder andere: Sheskin 2007a; Van Wijk 2000).

⁵⁹ Explicit questions: 1) Characters: *Who are the characters in this story?*; 2) Setting: *Where does this story happen?*; 3) Initiating event: *Tell me what happens at this point in the story. Why is this an important part of the story?*; 4) Problem: *If you were telling someone this story, what would you say is going on now? Why did this happen?*; 5) Outcome resolution: *What happened here? Why does this happen?* Implicit questions: 6) Feelings: *Tell me what the people are feeling in this picture? Why do you think so?*; 7) Causal inference: *Why did the family get the robot?*; 8) Dialogue: *What do you think the people would be saying here? Why would they be saying that?*; 9) Prediction: *This is the last picture in the story. What do you think happens next? Why do you think so?*; 10) Theme: *In thinking about everything that you learned after reading this book, if you know that your friend's dad was bringing home a robot for his family, what would you tell the dad to help so that the same thing that happened in this story doesn't happen to him? Why would you tell him that?* (Paris & Paris 2001).

voorbeeld door het kind een tekening opnieuw te tonen. Een prompt kan ook een aansporing tot dieper nadenken inhouden, bijvoorbeeld via het stellen van een waarom-vraag (*waaróm denk je dat de robot zo vreemd doet?*) De antwoorden op de waarom-vragen maken duidelijk of een kind 'diepgaand' of eerder 'oppervlakkig' verhaalbegrip heeft. Ieder kind ontvangt, ongeacht de antwoorden die het geeft, dezelfde prompts. Door het geven van prompts is het beantwoorden van de vragen niet afhankelijk van het geheugen van het kind of de mogelijkheid dat het bij het bekijken van de tekeningen iets over het hoofd heeft gezien. Bovendien heffen de prompts de afhankelijkheid tussen vragen op; het niet kunnen beantwoorden van een vraag leidt daardoor niet automatisch tot een probleem bij de volgende vraag. Vijf vragen kunnen worden beantwoord op basis van expliciete informatie uit het verhaal, de andere vijf vragen doen een beroep op impliciete informatie uit het verhaal. Bij impliciete informatie gaat het over causale verbanden, bijvoorbeeld *waarom haalt de familie een robot in huis?* (vraag 7) en over het doen van voorspellingen (vraag 9). De antwoorden worden gewaardeerd met 0, 1 of 2 punten en de criteria voor het toekennen van die punten zijn per vraag gedefinieerd. Bijvoorbeeld: bij de expliciete vraag over waar het verhaal zich afspeelt (vraag 2) krijgt een antwoord dat meerdere locaties bevat een 2-score, een antwoord dat één locatie bevat een 1-score, en een 0-score wordt toegekend als de respondent het niet weet of een antwoord geeft dat niet volgt uit het verhaal. Bij de impliciete vraag waarom de familie een robot in huis haalt (vraag 7), geldt dat een juiste redenering op basis van informatie uit verschillende tekeningen een 2-score krijgt, een juiste redenering op basis van één tekening een 1-score krijgt, en een respondent die een antwoord geeft dat niet volgt uit het verhaal, of zegt dat hij het niet weet, een 0-score krijgt. Op dit onderdeel van de taak kunnen dus maximaal tien 2-scores gehaald worden. Via het optellen van de scores op onderdeel 3 (maximaal haalbaar aantal punten: 20) ontstaat een maat voor "total prompted comprehension"⁶⁰ (Paris & Paris 2001:8).

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN 'NARRATIVE COMPREHENSION' EN LITERAIRE COMPETENTIE

De 'Narrative Comprehension Task' van Paris & Paris (2001) en de voor dit project te ontwikkelen literaire competentie-taak gaan allebei uit van het idee dat afzonderlijke verhaalelementen hun betekenis krijgen binnen het systeem waarvan zij deel uitmaken. Zowel bij 'narrative comprehension' als bij literaire competentie gaat het erom dat kinderen oog hebben voor het feit dat een verhaal volgens een bepaalde structuur is opgebouwd en dus geen willekeurige opeenvolging van gebeurtenissen is. Waar Paris & Paris zich concentreren op betekenis ('narrative meaning making') heeft het concept literaire competentie (conform Culler 2002) vooral aandacht voor de middelen (structurelementen, vertelconventies en strategieën) die betekenissen mogelijk maken (hoofdstuk 1). Paris & Paris spreken weliswaar over 'structural narrative elements' als personages en

⁶⁰ Opnieuw geldt dat het optellen van de scores bezwaarlijk is omdat deze bewerking niet is toegestaan op scores van ordinaal meetniveau (rangorde) (onder andere Sheskin 2007a; Van Wijk 2000).

plot maar lijken kennis van hoe deze structurelementen werken als *gegeven* te veronderstellen. Tot op zekere hoogte is dat ook zo; kinderen hebben door hun ervaring met verhalen al enige (impliciete) kennis van hoe verhalen werken, maar die kennis volstaat niet om verhalen te kunnen lezen *als literatuur* (hoofdstuk 1). Een belangrijk aspect van het literaire lezen is aandacht voor de middelen die betekenissen en verhaaleffecten als spanning en humor mogelijk maken. Een 'literaire' vraag bij *Robot-bot-bot* (Krahn 1979) zou dus kunnen zijn: *Waarom haalt de familie een robot in huis?* (2-score antwoord: 'Om het huis netjes te houden'). *En houdt de robot het huis netjes?* (2-score antwoord: 'Nee, hij maakt juist een grote rommel' (doordat hij op tilt was geslagen nadat een meisje aan zijn bedrading had gezeten). *Hoe vind je dat? Waarom?* (2-score antwoord: 'Grappig. Want hij moest het huis juist nétjes houden', of een vergelijkbare reactie die een contrast tussen bedoeling en uitvoering inhoudt). Via deze vragen integreren kinderen de verhaalinformatie niet alleen tot een betekenisvol geheel (conform Paris & Paris 2001) maar ze hebben ook aandacht voor de manier waarop het verhaal zijn humoristische effect bereikt (conform Stotts definitie van ironie: "Something in a story that wasn't what you (or the characters) expected" (Stott 1982:159, zie hoofdstuk 5). Door niet enkel te vragen wat het verhaal betekent maar ook aandacht te besteden aan hoe (via welke structuren en middelen) betekenissen tot stand komen, kan het *format* van de 'Narrative Comprehension Task' gebruikt worden voor het meten van literaire competentie. Een belangrijk aspect bij de aanpassing van de 'Narrative Comprehension Task' tot een taak voor literaire competentie, is het prentenboek dat gebruikt wordt.

KEUZE VAN HET PRENTENBOEK VOOR DE TAAKAFNAME | *Watje Wimpie*

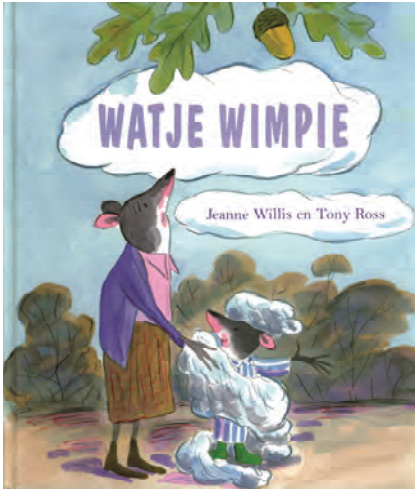
Bij het selecteren van een prentenboek voor de literaire competentie-taak, spelen de volgende overwegingen een rol. Om te beginnen moeten onderwerp en vormgeving de doelgroep (kleuters) aanspreken. Leidraad hierbij zijn de inzichten uit de Delphi-procedure (hoofdstuk 3) en de ervaringen uit het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5). Daarnaast is het belangrijk dat het boek zich leent voor een literaire leeswijze; het moet daarom voldoende interessante literaire verschijnselen bevatten op het vlak van de thema's personages, spanning en ironische humor. Om aan te sluiten bij het prentenboekencorpus en de leesaanwijzingen moet het tevens een boek zijn waarin tekst en beeld op complementaire wijze een verhaal vertellen. En tot besluit moet het een boek zijn waarvan verwacht kan worden dat het nog niet bekend is bij de kinderen die de taak gaan maken. Bij het zoeken naar een geschikt boek op basis van deze criteria, is gebruik gemaakt van digitale catalogi, bibliografische tijdschriften en er is gezocht in kinderboekhandels. Het prentenboek *Watje Wimpie* (2007) van de gerenommeerde Engelse illustrator Tony Ross en auteur Jeanne Willis⁶¹ bleek het beste te voldoen aan de gestelde criteria en is daarom geselecteerd voor de taak. *Watje Wimpie* is getekend in de

⁶¹ Het originele werk heet *Cottonwool Colin* (2007) en is vertaald door I. Ris.

kenmerkende stijl van Ross, met zwarte lijnen die de personages en voorwerpen krachtige contouren geven. De tekeningen zijn ingekleurd met inkt en waterverf.

Figuur 1. Illustratie: Watje Wimpie, J. Willis & T. Ross (2007).

Watje Wimpie is een spannend en humoristisch dierenverhaal over Wimpie, een jonge muis. Als gevolg van een misverstand wordt Wimpie door zijn overbezorgde moeder in watten gehuld. Oma muis had namelijk gezegd dat mama Wimpie "in de watten legt". Mama vat die opmerking van oma echter op als een praktisch advies. Ze wikkelt Wimpie in de watten zodat hij beschermd is tegen gevaar. Maar door zijn witte omhulsel ziet een jongetje Wimpie aan voor een sneeuwbal, en denken een vos en een eend dat Wimpie een lekker hapje is! Door moed en tactisch inzicht weet Wimpie aan zijn belagers te ontsnappen. Hij verliest daarbij wel al zijn watten. Als een held keert hij terug naar huis. Trots vertelt hij aan mama dat hij het heeft gered, zónder watten! Op de voorlaatste tekening gaat een veel grotere en duidelijk stoere Wimpie "de grote wijde wereld" in. Net voor het einde van het verhaal volgt nog één spannend moment: zou Wimpie die grote gemene kat die naar hem ligt te loeren wel hebben gezien? De laatste tekening toont een triomfantelijk zwaaiende Wimpie, met een kattenhalsband in de hand.



Een rondvraag onder vier deskundigen van het eigen departement (Taal- en Cultuurstudies) geeft een eerste, globale indruk van hoe zij *Watje Wimpie* beoordelen op bruikbaarheid voor het doelpubliek en op aanwezigheid van potentieel interessante literaire verschijnselen. De expertise van deze deskundigen betreft taalverwerving en meertaligheid in de voor- en vroegschoolse periode, algemene literatuurwetenschap en kinderliteratuur. *Watje Wimpie* was voor alle vier personen een onbekend boek. Men schat in dat het verhaal door de familiale setting goed aansluit bij de kleuterleefwereld en dat veel kinderen de bezorgdheid van de moeder zullen herkennen. *Watje Wimpie* bevat aardige woordgrapjes, al zijn enkele daarvan, zoals 'in de watten leggen', misschien nog wat moeilijk voor kleuters. Het is ook niet zeker dat kleuters de figuurlijke betekenis van 'watje' kennen. Kinderen zouden zo'n type volgens een van de deskundigen nu eerder een *nerd* noemen. Ook vonden alle deskundigen de open plek op het einde van het verhaal behoorlijk groot; wat gebeurt er tussen de tekening waarop de grote gevaarlijke kat naar Wimpie ligt te kijken en de daarop volgende tekening waarin Wimpie triomfantelijk zwaait met een riem met een belletje eraan? De onverwachte spanningspiek net voor het einde van het verhaal is interessant omdat die in verhalen voor kinderen vrij ongebruikelijk is. Ook vindt men het interessant dat in het begin van het verhaal wordt verteld wat er allemaal met Wimpie zou kunnen gebeuren (mama's zorgen) en dat die

dingen later in het verhaal ook daadwerkelijk gebeuren. Deze vorm van verhaalopbouw nodigt uit tot terugblikken en vergelijken. De overzichtstekening op de bladzijde waar Wimpie zijn moeder vertelt wat hij allemaal heeft meegemaakt biedt een goed recapitulatiemoment. Verder merkt men op dat het boek een soort boodschap bevat ('groot worden gaat (letterlijk) met vallen en opstaan en uiteindelijk moet je jezelf kunnen redden') maar dat die niet te belerend is. Tot zover de korte algemene beoordeling door vier deskundigen.

Een aanvullende analyse, specifiek gericht op de thema's personages, spanning en ironische humor, maakt duidelijk op welke manieren *Watje Wimpie* belangrijke aandachtspunten uit de leesaanwijzingen in zich heeft. Het centrale thema van dit verhaal is Wimpie's ontwikkeling - door het misverstand met de watjes in een stroomversnelling geraakt - van moederskindje tot stoere jongen. Een prominent structuurkenmerk van *Watje Wimpie* is dan ook het contrast tussen de beginsituatie en de slotsituatie. Alle tussenliggende gebeurtenissen laten zich lezen in functie van het centrale thema. Voor een lezer die dit thema (her)kent is *Watje Wimpie* geen opeenvolging van losse gebeurtenissen maar een coherent, betekenisvol verhaal. Tekst en beeld geven een hele reeks aanwijzingen (*cues*) die de aandacht van de lezer vestigen op het ontwikkelingsthema. Betekenisvolle details zijn bijvoorbeeld dat Wimpie in het begin van het verhaal gekleed gaat in een pyjama (terwijl zijn broertjes en zusjes gewone kleren dragen) en dat zijn moeder hem 'ukkie' noemt terwijl van de andere kinderen gezegd wordt dat ze 'groot' zijn en "ze durven alles". Tegen het einde van het verhaal, echter, ligt het knuffelbeest waaraan Wimpie zich in het begin nog vastklampte, ergens in een hoek. De zichtbaar gegroeide Wimpie gaat dan gekleed als een grote jongen (jeans, zwart jack, laarzen) en heeft stoer stekeltjehaar. Door zijn centrale plaats in de gebeurtenissen is Wimpie ondubbelzinnig het hoofdpersonage van dit verhaal. Daar komt nog bij dat zijn afbeelding voorop het boek staat, zijn naam ook de titel van het boek is en dat Wimpie het enige personage in dit verhaal is met een eigen naam. Op basis van deze kenmerken kan een lezer die over literaire competentie beschikt Wimpie onderscheiden als hoofdpersoon van het verhaal. In dierenverhalen vormen kat en muis een vaste, betekenisvolle combinatie. Ook de vos is een bekende verhaalfiguur, met bijna altijd de zelfde trek: honger. De eend die op muizen jaagt is eerder de spreekwoordelijke 'vreemde eend'. Een lezer die beschikt over literaire competentie, heeft kennis van de betekenissen van deze dieren en kan op basis daarvan voorspellingen doen over het verhaalverloop.

De spanning in *Watje Wimpie* ontstaat doordat de lezer steeds opnieuw in onzekerheid wordt gebracht over hoe het Wimpie zal vergaan. Gaat hij het redden of wordt hij gepakt? Dat mama's angstvisioenen één voor één werkelijkheid worden, zorgt voor potentieel betekenisvolle verbanden binnen het verhaal. De opmerkelijke lezer ervaart dat de voorspellingen uitkomen en zal genoeg beleven aan het feit 'dat het allemaal klopt' waarvoor mama bang was (Culler spreekt in dit verband over een "structurally satisfying plot" (Culler 2002:260)). Wimpie's veilige thuiskomst lijkt een conventionele slotscène in te luiden waarin de teruggekeerde 'Benjamin' gevierd wordt. Die scene volgt echter niet. Er is opnieuw een spannend moment en dan neemt het verhaal nog één onverwachte wending. Deze prefinale spanningspiek (de episode met de kat) en de

daarop volgende open plek op de slotpagina (wat heeft Wimpie in zijn hand en hoe komt hij daaraan?) zijn structuurkenmerken waarvoor een lezer die literair competent is aandacht heeft.

Watje Wimpie bevat de drie soorten ironie (verbale ironie, een ironische gebeurtenis en dramatische ironie) die in de leesaanwijzingen aan bod komen. Oma's opmerking "Je legt Wimpie in de watten" is ironisch, want *eigenlijk* bedoelt oma dat mama Wimpie niet zo moet vertroetelen. Het herkennen dat oma iets anders zegt dan ze bedoelt, kan moeilijk zijn voor kleuters, vooral wanneer zij de figuurlijke uitdrukking 'iemand in de watten leggen' niet kennen. Bovendien geeft het verhaal geen *cues* die de lezer erop attenderen dat er iets bijzonders aan de hand is met oma's opmerking. Oma wordt bijvoorbeeld niet geïntroduceerd als 'kritisch' of als iemand die graag een beetje plaagt en het verhaal zegt ook niets over de relatie tussen oma en haar dochter (de moeder van Wimpie). De reeks incidenten in *Watje Wimpie* is het gevolg van het letterlijk opvatten van oma's opmerking door mama. Deze gebeurtenissen zijn ironisch omdat de watten die Wimpie moesten beschermen hem juist in gevaar brengen; een klassiek geval van ironie (Muecke 1969). Anders dan bij de ironische opmerking bevatten deze gebeurtenissen wél *cues* voor een ironische interpretatie. Wanneer mama Wimpie met watten heeft ingepakt merkt de alwetende verteller op: "Hij [Wimpie] is zo veilig als hij maar zijn kan – toch?". Deze retorische vraag suggereert dat de verteller misschien wel iets anders bedoelt dan hij zegt. Bovendien vestigt de herhaling van incidenten (eerst met een jongetje, dan met een eend en vervolgens met de vos) de aandacht op de ironie van de gebeurtenissen. Een lezer die beschikt over literaire competentie ziet dat zich in de gebeurtenissen een patroon aftekent. De voorvallen als gevolg van het misverstand over de watten geven Wimpie bovendien de typische kenmerken van een antiheld, een fenomeen dat op zich zelf al buitengewoon ironisch is. De antiheld is een weerloos slachtoffer van een vergissing of een toevallige samenloop van omstandigheden, terwijl de klassieke verhaalheld de ontwerper van zijn eigen noodlot is. De lezer ervaart een voorsprong in inzicht ten opzichte van de onfortuinlijke antiheld. Deze voorsprong bezorgt de lezer, afhankelijk van zijn of haar genegenheid voor het personage, een gevoel van superioriteit of van mededogen. Wimpie's op handen zijnde confrontatie met de grote, gemeen uitzierende kat op het einde van het verhaal, lijkt thuis te horen in het rijtje van ironische incidenten. Deze episode met de kat is een duidelijk geval van dramatische (of situationele) ironie: de lezer ziet de kat wel, maar Wimpie lijkt zich van geen gevaar bewust. Maar de situatie pakt anders uit dan gedacht; Wimpie is niet langer het slachtoffer van ironie maar ironiseert de lezer door, tegen de verwachtingen in, de kat een poets te bakken. Met de overwinning op de kat is Wimpie's transformatie tot held voltooid. Een lezer die dit opmerkt zal concluderen dat Wimpie nu geen 'watje' meer is. Deze lezer is mogelijk ook in staat om, desgevraagd, een andere naam voor Watje Wimpie te bedenken, die beter past bij hoe Wimpie op het einde van het verhaal is. Met betrekking tot metafictief inzicht (in het ontwikkelingsonderzoek niet geoperationaliseerd als afzonderlijk thema maar wel een belangrijk aandachtspunt bij een literaire leeswijze (zie hoofdstukken 1 en 5)), kan gevraagd worden hoe het met Wimpie verder gaat wanneer het verhaal uit is. Aanvaardbaar zijn antwoorden die volgen uit het verhaal (deze reacties

impliceren bijvoorbeeld dat Wimpie nu zo groot is dat hij voortaan alleen op stap mag), maar een *literair competent* antwoord getuigt van metafictioneel bewustzijn: wanneer het verhaal uit is, doet Wimpie helemaal niets meer.

Naast de drie hoofdthema's personages, spanning en ironische humor, bevat *Watje Wimpie* nog andere elementen waarvoor een lezer die over literaire competentie beschikt, oog heeft. Om te beginnen zijn er de voor kleuters weinig alledaagse zegswijzen zoals: de grote wijde wereld ingaan; rennen wat je rennen kan; zich wild schrikken; een zucht slaken; er had wel ik-weet-niet-wat kunnen gebeuren; het gered hebben en het dubbel-en-dwars waard zijn. Daarnaast spelen tekst en beeld een ambigu spel met de 'watjes'. In de eerste plaats via de dubbele betekenis van de naam 'Watje Wimpie' (Wimpie in de watten en 'doetje'). Maar de watjes worden in het verhaal ook aangezien voor sneeuw en voor een lekker hapje. Het witte, wollige en schuimige uiterlijk van de watten vormt een visueel thema binnen de illustraties. Verder zorgt de verhaalcategorie 'tijd' voor interessante kwesties. Het is niet duidelijk hoe lang de vertelde tijd is. Eerst lijkt het zomer, dan valt er een kastanje, en daarna ligt er sneeuw die vervolgens weer verdwenen is. Dit suggereert dat er in het verhaal in ieder geval drie seizoenen voorbij gaan. Maar het is onduidelijk hoeveel ouder Wimpie aan het einde van het verhaal is geworden. Zijn groei suggereert enkele jaren maar het verhaal biedt daarover geen zekerheid. Deze onbepaaldheid roept dus vragen op en kan bij de lezer structureringsprocessen op gang brengen.

Deze analyse van *Watje Wimpie* reikt verschillende punten aan voor de inhoudelijke uitwerking van de literaire competentie-taak. Bij ieder van de drie thema's (plus metafictioneel bewustzijn) zijn vragen geformuleerd op de zelfde informele manier als in de leesaanwijzingen.

ONTWIKKELING TAAK VOOR LITERAIRE COMPETENTIE | De *Watje Wimpie*-taak

De inhoud van de 'Narrative Comprehension Task' van Paris & Paris (2001) is aangepast om het instrument geschikt te maken voor het vaststellen van literaire competentie bij kleuters. Dit heeft geleid tot een meetinstrument met de volgende drie onderdelen:

Onderdeel 1 Kennismaking met het boek en reageren op de tekeningen: om zich een indruk te vormen van het verhaal wordt het kind uitgenodigd *Watje Wimpie* door te bladeren en commentaar te geven op wat het ziet. Daarna neemt de taakassistent het boek weg en wordt het verhaal voorgelezen via een speciaal hiervoor ontwikkelde elektronische versie van *Watje Wimpie*. Deze elektronische versie heeft als praktisch voordeel dat het verhaal niet steeds opnieuw moet worden voorgelezen aan alle kinderen die de taak maken. Bovendien draagt een elektronische versie van het verhaal bij aan de betrouwbaarheid van het instrument. Eén standaardversie van het verhaal garandeert namelijk dat ieder kind hetzelfde krijgt te horen en te zien; voorleestempo, de stem van de voorlezer en het volume zijn in alle gevallen precies gelijk. Voor deze elektronische versie zijn de bladzijden van *Watje Wimpie* ingescand en verwerkt tot een automatisch lopende voorstelling (in *Powerpoint*) die het kind op een groot computerbeeldscherm bekijkt. De platen verschijnen één voor één op het scherm, op precies dezelfde manier

als in het boek. Een enkele pagina uit het boek verschijnt als een enkele pagina op het scherm, terwijl een dubbele pagina uit het boek ook als dubbele pagina op het scherm verschijnt.⁶² De tekst van het verhaal is voorgelezen door een kleuterleerkracht (vrouw) met een duidelijke voorleesstem. Van dit voorlezen is een geluidsoptname gemaakt die 'onder' de tekeningen van de Powerpoint-presentatie is gemonteerd. De op deze manier verkregen elektronische versie van *Watje Wimpie* duurt zes minuten en tien seconden.

Figuur 2. Illustratie *Watje Wimpie*, J. Willis & T. Ross (2007).



Aan de elektronische variant van *Watje Wimpie* is één klein *special effect* toegevoegd. De aanleiding hiervoor is dat de deskundigen die *Watje Wimpie* hebben beoordeeld op geschiktheid voor het doelpubliek (dit hoofdstuk), vonden dat het verhaal een voor kleuters wel heel grote 'open plek' bevat. Deze open plek bevindt zich tussen de voorlaatste (dubbele) pagina's waarop Wimpie (schijnbaar?) achteloos langs de grote, gemeen uitzierende kat wandelt, en de laatste pagina waarop hij trots zwaait met een riem met een belletje. Die laatste tekening suggereert dat Wimpie de halsband van de kat heeft afgepakt, maar het verhaal vertelt dat niet met zoveel woorden. Daarom is bij het omslaan van de bladzijde (op het computerscherm is dat de overgang van de ene tekening naar de andere) het geluid van een rinkelend kattenbelletje gemonteerd. De veronderstelling is dat dit geluid werkt als een *cue* die kinderen duidelijk maakt dat ze op het belletje in de tekeningen moeten letten. Verder is tijdens het inspreken van de verhaalttekst door de kleuterleerkracht speciale aandacht geschonken aan de ironische intonatie

⁶² Of pagina's enkel of dubbel zijn hangt af van de illustraties; die kunnen één bladzijde in beslag nemen of zich over twee naast elkaar liggende pagina's uitstrekken.

van oma's opmerking "Je legt Wimpie in de watten". Een stemdaling aan het einde van deze opmerking dient als *cue* voor een ironische interpretatie (hoofdstuk 4).

Onderdeel 2 Navertellen: nadat *Watje Wimpie* is voorgelezen wordt het kind gevraagd het verhaal zonder hulp van de tekeningen na te vertellen aan de taakassistent. De taakassistent geeft, waar nodig, aanmoediging als *En wat gebeurde er toen?* of *Kun je nog meer vertellen?*

Onderdeel 3 Open vragen met prompts: de vragen van Paris & Paris (2001) met betrekking tot narrative comprehension worden vervangen door vragen die betrekking hebben op de drie thema's aan de hand waarvan literaire competentie in dit onderzoek is geoperationaliseerd. De vragen van de literaire competentie-taak adresseren de volgende onderwerpen, of te wel indicatoren (Eng. indicator variables) die elk een aspect representeren van het theoretisch construct 'literaire competentie' (onder andere Van Wijk 2000; 't Hart et al. 2001) (tabel 1). Bij elk van de onderstaande onderwerpen is een vraag (eventueel opgebouwd uit deelvragen) geformuleerd op maat van kleuters. Deze vragen stellen het onderwerp op informele wijze aan de orde, vergelijkbaar met de manier waarop dat gebeurt in de leesaanwijzingen. Het volledige vragenoverzicht is opgenomen in bijlage 4.

Tabel 1: Indicatoren van het construct literaire competentie.

Personages	Spanning	Ironische humor	Slotvraag verhaalthema
1. Identificeren personages	5. Oog hebben voor elementen die episodes spanning bezorgen*	8. Verbale ironie: contrast tussen het gezegde en het bedoelde*	11. Plot herkennen en 'samenvatten' door nieuwe naam voor Watje Wimpie te bedenken, die uitdrukking geeft aan zijn transformatie
2. Hoofdpersonage onderscheiden van bijpersonages	6. Spannende elementen in een tekening benoemen*	9. Ironische gebeurtenis: contrast tussen bedoeling en uitvoering	
3. Ontwikkeling hoofdpersonage vaststellen	7. Invullen van open plek*	10. Dramatische ironie: lezer ziet gevaar wat held nog niet ziet*	
4. Metafictie: wat doet hoofdpersonage wanneer het verhaal uit is?			

* bij de indicator hoort een tekening uit het boek.

BEOORDELINGSCRITERIA BIJ DE WATJE WIMPIE-TAAK

Omdat de vaardigheden uit de eerste twee onderdelen van de taak (kennismaking met het boek plus spontaan reageren op de tekeningen en navertellen) geen expliciete aandachtspunten zijn van de operationalisering van literaire competentie via de leesaanwijzingen, zullen op deze onderdelen *geen* scores worden toegekend. De kinderen voeren onderdeel 1 en 2 van de taak dus uit *zonder* dat daar een beoordeling aan verbonden is. Het opstellen van de beoordelingscriteria voor onderdeel 3 volgt de methodiek van Paris & Paris (2001). Het volledige beoordelingsprotocol (met inbegrip van het gebruik van prompts) van de literaire competentie-taak is opgenomen in bijlage 4. Per vraag zijn criteria opgesteld om te bepalen of de respondent 0, 1 of 2 punten ontvangt. Paris & Paris hanteren bij het beoordelen van de antwoorden het basisprincipe dat een reactie die informatie uit verschillende tekeningen integreert hoger gewaardeerd wordt dan een reactie die maar op één tekening uit het verhaal is gebaseerd. Bij de literaire competentie-taak is het basisprincipe dat een antwoord moet volgen uit het verhaal (dat *kán* ook één 'losse' tekening zijn) en blijk geeft van bekendheid met relevante structuurkenmerken en vertelconventies. Dit criterium is afgeleid van het idee van Culler (2002) dat een lezer die literair competent is, bij het reageren op een verhaal zo lang mogelijk binnen het literaire systeem blijft en zich niet meteen 'van de woorden naar de wereld haast' (hoofdstuk 1). 'Buiten-literaire' reacties worden daarom lager gewaardeerd dan antwoorden die volgen uit het verhaal én aanvaardbaar zijn binnen het literaire systeem. Een kwestie met betrekking tot het identificeren van het hoofdpersonage kan dienen als voorbeeld: een burgemeester bezoekt wel eens een school of leerlingen gaan op bezoek bij de burgemeester. Kinderen ervaren daardoor dat een burgemeester een 'belangrijk persoon' is. Maar wanneer in een verhaal een burgemeester voorkomt, impliceert dat niet automatisch dat hij of zij het belangrijkste personage is. In *Piet Polies en de giftige taart* (leesaanwijzing 13, bijlage 3) is niet de burgemeester maar Piet Polies het belangrijkste. Binnen het literaire systeem gelden dus andere regels voor wie of wat belangrijk is dan in de 'echte wereld'. Daardoor kan in een verhaal zelfs een nachtegaal een voornamere rol hebben dan een keizer.

GEBRUIK VAN 'PROMPTS' IN DE WATJE WIMPIE-TAAK

Het geven van een prompt wanneer een kind een vraag niet kan beantwoorden, helpt het kind zodat het een vervolgvraag mogelijk wel kan beantwoorden. De prompts verschillen van karakter maar dienen altijd om een kind verder te helpen. Bijvoorbeeld vraag 1: *Wie doen er allemaal mee in het verhaal?* Antwoord: 'Dat weet ik niet'. Prompt (parafraze): *Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?* Antwoord: 'Mama, oma, Wimpie, de vos'. Vraag 2a: *Wie is het belangrijkste in het verhaal?* Antwoord: 'Dat weet ik niet'. Prompt (voorzeggen): 'In dit verhaal is *Wimpie* het belangrijkste'. Vraag 2b: *Hoe kun je weten dat Wimpie het belangrijkste is?* Prompts zorgen dus voor opheffing van de onderlinge afhankelijkheid tussen vragen van de taak. Het niet kunnen beantwoorden van een vraag leidt dus niet automatisch tot het eveneens niet kunnen beantwoorden van volgende vragen. Het geven van een parafraze-prompt (bij vraag 1) heeft geen consequen-

tie voor de score. Wanneer echter een voorzeg-prompt is gegeven (bij vraag 2a), wordt het antwoord van het kind vóór de prompt gescoord. Dat wil zeggen dat het op de betreffende vraag een 0-score krijgt, maar dankzij de prompt kan het kind de volgende vraag mogelijk wel goed beantwoorden. Bij de 'Narrative Comprehension Task' (Paris & Paris 2001) krijgen alle respondenten de zelfde prompts, ongeacht de antwoorden die ze geven. In de literaire competentietaak krijgt een kind echter alleen een prompt wanneer het antwoord in de 0-categorie valt of dreigt te vallen (zie de parafraze-prompt). Het 'zuiniger' omspringen met prompts is gemotiveerd vanuit het feit dat prompts helpen het antwoord te bereiken of het antwoord zelfs géven. Omdat de kinderen de *Watje Wimpie*-taak twee keer maken (in de voormeting en in de nameting) moet - in ieder geval in de voormeting - het 'voorzeggen' beperkt blijven tot het meest noodzakelijke. Op deze manier zullen de antwoorden in de nameting zo veel mogelijk door de kinderen zelf zijn bedacht, en is er minder kans dat de antwoorden reproducties zijn van eerder gegeven prompts.

VLES-K VOORLEESERVERVARINGSSCHAAL KLEUTERS | Hoeveel ervaring met verhalen hebben kleuters?

In de voormeting is naast de *Watje Wimpie*-taak nog een tweede instrument gebruikt, namelijk de 'VLES-K' (Gosen et al. 2009)⁶³ Deze VLES-K (VoorLeesErvaringsSchaal-Kleuters) is een instrument bestaande uit 41 items dat de ervaring van kleuters met boeken en hun houding ten opzichte van lezen in kaart brengt. Deze informatie is belangrijk omdat er tussen kinderen in kleutergroepen grote verschillen kunnen zijn qua ervaring met boeken en voorlezen (onder andere Scarborough & Dobrich 1994). De analyses van de resultaten op de *Watje Wimpie*-taak dienen met deze verschillen tussen kinderen rekening te houden en daarom wordt de VLES-K afgenomen. De meeste items van de VLES-K zijn voorzien van illustraties en worden één voor één op een computer-beeldscherm aan de kinderen getoond. Het instrument bestaat uit meerkeuzevragen en open vragen die door de taakafnemer worden voorgelezen. De VLES-K bevat preferentievragen zoals *Wat doe je het liefst als je thuis bent?* Het kind wijst een van de drie getoonde plaatjes aan als antwoord. Daarbij heeft het de keus tussen: 1) televisie kijken, 2) lezen, 3) spelen (met een soort blokken of Lego-stenen). Een voorbeeld van een gedragsvraag (open vraag) is *Ga je wel eens naar de bibliotheek? Zo ja, met wie? Hoe vind je dat?* Vervolgens stelt de VLES-K vragen over bekendheid met prentenboekfiguren. Dit gebeurt via vragen als *Weet je welke kleine beer bij deze grote beer hoort?* (uit drie plaatjes de juiste kleine beer kiezen). De items die verhaalfiguren bevragen zijn verschillend van karakter. De helft van de items is gericht op het benoemen of herkennen van een personage. De andere helft van de items vraagt een extra denkstap: er wordt bij-

⁶³ De VLES-K is ontwikkeld naar aanleiding van het door de Programmaraad Onderwijsonderzoek (NWO-MaGW) gefinancierde aandachtsgebied 'Picture Books and Concept Development' waarvan dit onderzoek naar kleuters, prentenboeken en literaire competentie deel uitmaakt.

voorbeeld gevraagd naar een vriend van een personage (op welk plaatje staat de vriend van Kleine Ezel?). Dergelijke vragen zijn opgenomen om uit te sluiten dat kinderen items kunnen beantwoorden enkel en alleen doordat ze de bekende hoofdpersonages kennen (bijvoorbeeld via een poster in de klas of door *merchandising* zoals broodtrommels, drinkbekers en rugzakken met afbeeldingen van verhaalfiguren). De keuze voor de verhaalfiguren in de VLES-K is gebaseerd op uitleencijfers van de meest populaire boeken van verschillende bibliotheken en gegevens over de meest verkochte boeken (prentenboek TopTien van de CPNB⁶⁴). De antwoorden op de verhaalfiguurvragen van de VLES-K leveren een score op, of te wel de numerieke samenvatting van de (voor)leeservaring van het kind (Gosen et al. 2009). De scores van individuele kinderen op de VLES-K worden in de data-analyse van het experiment gebruikt als prognostische variabelen voor de ontwikkeling van literaire competentie (hoofdstuk 7). De VLES-K wordt alleen afgenomen in de voormeting van het experiment omdat de verwachting is dat het volgen van de interventie geen effect heeft op de resultaten van kinderen op de VLES-K.

TESTEN VAN DE INSTRUMENTEN VIA PROEFAFNAMEN

Voordat de *Watje Wimpie*-taak wordt gebruikt in het experiment is hij eerst, samen met de VLES-K, kleinschalig uitgeprobeerd op twee scholen. Bij deze individuele proefafnamen is de situatie van de 'echte' afname zo goed mogelijk nagebootst. De leerkrachten hadden de komst van de twee taakafnemers⁶⁵ bij de kinderen aangekondigd en verteld dat deze mensen op school zijn om met een paar kinderen een boek te lezen. De door de leerkrachten aangeduide kinderen (tien in totaal) die de taak zouden gaan maken, worden één voor één door de taakleider uit de klas opgehaald en begeleid naar de testruimte. Daar wordt het kind welkom geheten door de taakassistent en verteld wat er gaat gebeuren. Eerst wordt de VLES-K afgenomen: 'We gaan naar een heleboel plaatjes kijken op het computerscherm en ik ga jou daarbij steeds een vraag stellen'. Tijdens het maken van de VLES-K zeiden verschillende kinderen dat ze het leuk vinden om de vragen over de verhaalfiguren te beantwoorden ("Net een spelletje"). Enkele kinderen leken het een uitdaging te vinden de vragen zo snel mogelijk te beantwoorden. Soms betekende dat dat ze al een plaatje (één van de *multiple choice*-opties) op het scherm aanwezen, vóór dat de bijbehorende vraag (volledig) was gesteld. Ze wezen dan de figuur aan die ze het mooist vonden of die ze kenden, of waarvan ze dachten dat er een vraag over zou volgen (ze probeerden dus de vraag te raden). Verschillende keren moest de taakassistent de kinderen vragen te wachten met aanwijzen totdat de vraag is gesteld, even goed na te denken en dan pas een antwoord geven. De kinderen vonden het ook leuk om met

⁶⁴ Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek.

⁶⁵ Deze twee personen zijn de onderzoeker (taakleider) en de taakassistent. De taken worden afgenomen door de taakassistent (man), een 25-jarige masterstudent Interculturele Communicatie, aan de Universiteit van Tilburg, die het jaar voordien de pabo (pedagogische academie basisonderwijs) had afgerond.

de computer te werken en enkele van hen wilden de computer zelf bedienen (wat in verband met de uniformiteit van de te volgen procedure niet mocht). Na de VLES-K is de *Watje Wimpie*-taak afgenomen: 'We gaan het boek *Watje Wimpie* lezen (waarbij het boek aan het kind wordt overhandigd) en er daarna ook nog even samen over praten'. Alle kinderen namen de uitnodiging het boek door te bladeren direct aan. Voorgelezen worden door de computer, zorgde aanvankelijk bij enkele kinderen voor verrassing ("Hé, da's gek!") maar leek, eenmaal begonnen, al snel gewoon gevonden te worden. Geen van de kinderen had *Watje Wimpie* eerder gezien of gelezen en alle kinderen leken het verhaal zowel grappig (lachen) als spannend ("Oei!", "Pas op!") te vinden. Het navertellen van het verhaal vonden enkele kinderen lastig ("Dat kan ik niet", "Ik weet niets meer") maar na enkele aanmoedigingen kon de opdracht toch door alle kleuters worden uitgevoerd. Bij onderdeel 3, de gerichte vragen over het verhaal, kwamen de reacties soms wat aarzelend op gang. De eerste vraag *Wie doen er allemaal in het verhaal mee?* leek bij enkele kinderen enige verwondering op te wekken (verbaal of non-verbaal gecommuniceerd) en moest dan ook regelmatig geparafraseerd worden tot *Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?* Ook bij de gerichte vragen geldt dat eenmaal op gang, alle kinderen dit onderdeel van de taak konden maken. De meeste kinderen legden de VLES-K en de *Watje Wimpie*-taak af in ruim twintig minuten. Maar er was ook een kind dat meer dan een half uur bezig was en een kind dat na een kwartier al klaar was. Het eerste kind praatte bij de VLES-K honderduit over de boeken die het kent en vertelde uitgebreid bij het doorbladeren van *Watje Wimpie* (onderdeel 1). Het kind dat nog geen kwartier bezig was, beantwoordde de vragen juist heel kort of zei dat hij het niet wist. In beide situaties is er een rol weggelegd voor de taakassistent: bij kinderen die veel praten de respons beperken tot relevante zaken en kinderen die weinig zeggen aanmoedigen wat uitvoeriger te antwoorden.

Het testen van de *Watje Wimpie*-taak heeft geleid tot enkele herformuleringen van vragen en prompts, en tot verbeteringen in de opstelling en bediening van de apparatuur. Het belangrijkste inzicht uit de proef-afnamen is echter dat de *Watje Wimpie*-taak beter kan worden afgenomen vóór de VLES-K. De aanvankelijke gedachte was dat de VLES-K een goede 'aanloop' naar de literaire competentie-taak zou zijn en kinderen de gelegenheid biedt aan de taaksituatie wennen. Maar in de praktijk bleek dat na het spel- (of quiz-) karakter van de VLES-K, het de kinderen enige moeite kostte over te schakelen naar de meer bedachtzame lees- en luisterhouding die nodig is voor het beantwoorden van de open vragen van de *Watje Wimpie*-taak.

BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT VAN DE WATJE WIMPIE-TAAK

Bij de ontwikkeling van de *Watje Wimpie*-taak voor literaire competentie zijn verschillende maatregelen genomen die bijdragen aan de betrouwbaarheid en de validiteit van het meetinstrument. Om te beginnen is het concept literaire competentie uitgewerkt via systematisch ontwikkelde en gedefinieerde begrippen en categorieën. Deze begrippen en categorieën zijn ontleend aan het theoretisch discours van Culler (2002) (hoofdstuk 1) en vervolgens gefundeerd in het veld via de Delphi-procedure (hoofdstuk 3) en het ont-

wikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5). De langs deze weg verkregen inzichten vormen de inhoudelijke basis (het theoretisch construct) van de *Watje Wimpie*-taak.

BETROUWBAARHEID De uniforme afnameprocedure en het gestandaardiseerde beoordelingsprotocol (beide ontleend aan Paris & Paris 2001) dragen bij aan de navolgbaarheid en herhaalbaarheid van de taak. Dit houdt in dat de stappen bij het afnemen van de taak inzichtelijk zijn en dat iedere nieuwe afname op dezelfde manier verloopt. Toevallige fouten of storende invloeden tijdens het afnemen zijn niet volledig uit te sluiten, maar in principe gebeurt iedere taakafname op dezelfde wijze (Garson 2010a; 't Hart et al. 2001). Het maken van video-opnamen tijdens de taakafname draagt bij aan de controleerbaarheid van de gevolgde procedures. Bovendien maken deze opnamen het mogelijk de antwoorden van de kinderen te laten scoren door twee of meer onafhankelijk van elkaar opererende personen, waardoor de mate van overeenkomst tussen deze beoordelaars kan worden uitgerekend (via een interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsanalyse, zie onder andere: 't Hart et al. 2001; Van Wijk 2000). Deze maatregelen dragen bij aan de betrouwbaarheid van het instrument, en vormen een belangrijke voorwaarde voor validiteit.

INHOUDSVALIDITEIT Om valide te zijn moet het instrument zo goed mogelijk zijn toegesneden op wat het moet meten (onder andere Borsboom et al. 2004; Garson 2009a; 't Hart et al. 2001). Daarom is het belangrijk dat de vragen van de *Watje Wimpie*-taak en de vragen uit de leesaanwijzingen dicht tegen elkaar aan liggen. Ook is het van belang dat het boek dat gebruikt wordt bij het afnemen van de taak, een zo adequaat mogelijke afspiegeling is van het in de interventie gebruikte prentenboekencorpus. De eerder in dit hoofdstuk uitgevoerde analyse van *Watje Wimpie* laat zien dat dit boek het corpus in hoge mate representeert.

COMPLEXITEIT EN EERLIJKHEID Verder is het voor de validiteit van belang dat de taak leerlingen daadwerkelijk gelegenheid biedt hun literaire competentie te tonen. De taak moet daarom eerlijk zijn in de zin dat hij qua cognitieve complexiteit aansluit bij wat van kleuters verwacht kan worden (de noties 'fairness' en 'cognitive complexity', onder andere: Hanauer 1996; Linn et al. 1991; Moss 1992, 1994; Paris & Paris 2001)). Aan deze voorwaarde lijkt te zijn voldaan doordat de taak wat betreft inhoud en werkwijze sterk lijkt op de manier waarop kinderen tijdens het ontwikkelingsonderzoek *succesvol* omgingen met prentenboeken. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat het succesvol uitvoeren van een *individuele* taak toch nog iets anders is dan succesvolle deelname aan het klassikale voorlezen.

ECOLOGISCHE VALIDITEIT De testafnamen hebben laten zien dat het maken van een individuele taak voor kleuters behoorlijk spannend kan zijn. Het uit de klas halen van kinderen voor het onder gecontroleerde omstandigheden voorlezen van een boek en maken van een individuele taak, staat op gespannen voet met de notie van ecologische validiteit (onder andere Garson 2009a; 't Hart et al. 2001). In het kleuteronderwijs worden kinderen immers niet op deze manier voorgelezen maar klassikaal, door hun eigen vertrouwde leerkracht. Spanning en onzekerheid bij het maken van de taak kunnen verhinderen dat een kind de opdrachten naar beste kunnen uitvoert (onder andere Huberty 2008, 2009). De taakcontext kan er dus toe leiden dat de *performance* van de respondent mogelijk

geen goede afspiegeling vormt van zijn *competence* (hoofdstuk 1). Daarom is het belangrijk dat in de testruimte enkele ecologische factoren van de klas zo goed mogelijk worden nagebootst, waardoor kinderen zich beter op hun gemak voelen. Het aanbieden van een authentieke leessituatie (Hanauer 1996) door middel van een echt prentenboek dat wordt voorgelezen door een 'echte juf',⁶⁶ gevolgd door een voor het kind bekende vorm van interactie (samen praten over het boek) is daarbij van groot belang. Ook is het noodzakelijk dat de persoon die de taak afneemt pedagogisch inzicht heeft, gewend is met jonge kinderen om te gaan, hen op hun gemak kan stellen en kan motiveren voor het maken van de taak. Hieraan is tegemoetgekomen door een taakassistent aan te stellen die de pabo (Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs) heeft gevolgd.

Bij de ontwikkeling van de *Watje Wimpie*-taak is gestreefd naar een zo hoog mogelijke mate van betrouwbaarheid en validiteit. Door de genomen maatregelen mag verwacht worden dat de taak meet wat hij moet meten en dus valide is. Het gebruik van het instrument in het experiment (hoofdstuk 7) zal uitwijzen of dit inderdaad zo is.

⁶⁶ De elektronische versie van *Watje Wimpie* begint als volgt: "Hallo! Ik ben juf A. en ik ga jullie een boek voorlezen. Het boek heet *Watje Wimpie* en het gaat over een kleine muis".

HOOFDSTUK 7

EXPERIMENTEEL ONDERZOEK NAAR HET VOORLEZEN VAN PRENTENBOEKEN ALS LITERATUUR

AUTEUR: COOSJE VAN DER POL, PHD & CO-AUTEUR: DJO HASAN, MD, PHD

INTRODUCTIE

Tijdens het onderwijsontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5) is het voorlezen van vierentwintig prentenboeken met de bijbehorende literaire leesaanwijzingen op één basisschool 'uitgeprobeerd'. Het doel daarvan was inzicht te verwerven in hoe kinderen, daartoe aangezet door de leesaanwijzingen, reageren op literaire verschijnselen en effecten in prentenboeken. Het ontwikkelingsonderzoek heeft geleid tot een groot aantal paradigmatische fragmenten: passages uit voorleessessies, die inzicht bieden in het literaire lezen door kleuters. Bij deze fragmenten is steeds geprobeerd te expliciteren hoe kinderen, met de hulp van hun leerkracht, redeneren en welke leesstrategieën zij aanwenden bij het lezen van prentenboeken *als literatuur*. De opbrengsten van het ontwikkelingsonderzoek zijn een belangrijke empirische fundering voor een theorie van literaire competentie bij kleuters. Maar deze theorie is slechts plaatselijk ontwikkeld en heeft dus een geringe mate van externe validiteit. Bovendien laat het onderwijsontwikkelingsonderzoek alleen maar zien dat er 'iets' ontwikkeld is maar niet hoe groot het effect van de literaire leeswijze is. Daarom wordt het ontwikkelingsonderzoek gevolgd door een experiment waaraan achttien kleutergroepen deelnemen. Het experiment wil nagaan of het voorlezen van de speciaal hiervoor geselecteerde prentenboeken met de bijbehorende leesaanwijzingen een aantoonbaar effect heeft op de literaire competentie van een grotere en bovendien meer divers samengestelde onderzoekspopulatie. Voor het experiment lezen negen kleutergroepen de vierentwintig prentenboeken met de leesaanwijzingen. Samen vormen deze groepen de *experimentele* groep. Deze ingreep in het lesprogramma van de school wordt 'interventie' genoemd. De andere negen groepen, samen de *controle* groep, ondergaan deze ingreep niet. De controle groep vertegenwoordigt in het experiment het reguliere voorlezen. Op alle deelnemende scholen worden voorafgaand en na afloop van de interventie metingen verricht. Hiervoor maken kleuters de *Watje Wimpie*-taak, een meetinstrument dat speciaal voor dit experiment is ontwikkeld (hoofdstuk 6). Dit instrument levert kwantificeerbare informatie op over de literaire competentie van de deelnemende kinderen. Schematisch weergegeven ziet het experiment er uit als volgt (figuur 1):

Figuur 1. Schematische weergave van het experiment.

Conditie	Voormeting	Interventie	Nameting
Experimentele groep (corpus met leesaanwijzingen)	✓	✓	✓
Controle groep (geen corpus, geen leesaanwijzingen)	✓		✓

Dit hoofdstuk beschrijft hoe het experiment is opgezet, hoe de metingen zijn uitgevoerd, op welke manier de data zijn geanalyseerd en wat de resultaten van deze analyses zijn.⁶⁷

VRAAGSTELLING EN HYPOTHESES

Het experiment is uitgevoerd om antwoord te geven op de volgende onderzoeksvraag:

Is er bij kinderen in de experimentele groep in de nameting een grotere toename van literaire competentie vast te stellen ten opzichte van de voormeting dan bij kinderen uit de controle groep?

Van deze hoofdvraag zijn deelvragen afgeleid waarop het experiment ook antwoord wil geven:

- 1) Hoe verhouden de experimentele en de controle groep zich tot elkaar op de drie subdomeinen van literaire competentie (personages, spanning en ironische humor) bij aanvang en na afloop van de interventie?
- 2) In welk(e) subdomein(en) leidt de interventie tot de grootste toename van literaire competentie? En in welke(e) subdomein(en) leidt de interventie tot de minste toename van literaire competentie?

Bij het beantwoorden van de hoofdvraag is de veronderstelling dat kinderen uit de experimentele groep door de interventie een grotere toename van literaire competentie vertonen in de nameting dan kinderen uit de controle groep. De toename van literaire competentie wordt vastgesteld door het verschil in het aantal literair competente antwoorden op de *Watje Wimpie*-taak tussen de nameting en de voormeting uit te rekenen. Dit gebeurt door per kind het aantal 2-scores behaald in de voormeting af te trekken van het aantal 2-scores behaald in de nameting (aantal 2-scores nameting minus aantal 2-scores voormeting).

Door het opstellen van hypothesen in termen van verhoudingen kan de *odds ratio* worden berekend (Bland & Altman 2000). De *odds* is het quotiënt van waarschijnlijkheden: de kans dat iets plaatsvindt gedeeld door de kans dat het *niet* plaatsvindt, een zogenaamde 'wedverhouding'.⁶⁸ De *odds ratio* is de verhouding tussen twee wedverhoudingen en drukt dus in één getal de verhoudingen tussen vier getallen uit, namelijk

⁶⁷ Dit hoofdstuk is opgezet conform de richtlijnen van de 'CONSORT group' (Consolidated Standards of Reporting Trials) met een uitbreiding tot *cluster* randomised trials (Campbell et al. 2004).

⁶⁸ De *odds ratio* is de verhouding tussen twee *odds* of 'wedverhoudingen': de waarschijnlijkheid dat een gebeurtenis voorvalt (zal voorvallen) en de waarschijnlijkheid dat ze niet voorvalt (zal voorvallen). Dit rekenprincipe is via het wedden op renpaarden bekend bij een breder publiek. Stel dat een paard in 20 wedstrijden 18 keer een wedstrijd wint en 2 keer niet wint. Dan is $p = 18/20 = 0,9$; $1 - p = 0,1$; en dus $odds = 0,9 / 0,1 = 9$ (voorbeeld <http://nl.wikipedia.org/wiki/Hoofdpagina>, geraadpleegd 27-07-2009).

de verhouding tussen de ratio kinderen met en zonder toegenomen literaire competentie in de experimentele groep en de ratio kinderen met en zonder toegenomen literaire competentie in de controle groep. In dit experiment houdt dat in: de kans dat de toename van literaire competentie in de experimentele groep **kleiner of gelijk** is ten opzichte van de controle groep, tegen de kans dat de toename van literaire competentie in de experimentele groep **groter** is ten opzichte van de controle groep. Geformaliseerd als nul-hypothese en alternatieve hypothese⁶⁹ ziet dit er als volgt uit (Cohen 1992; Lemeshow et al. 1988; Sheskin 2007a):

H₀ (nul-hypothese): Na de interventie is de verhouding tussen de kinderen met en zonder toegenomen literaire competentie in de experimentele groep kleiner geworden (odds ratio <1) of hetzelfde gebleven (odds ratio = 1) ten opzichte van de controle groep.

Oftewel de interventie heeft de kinderen uit de experimentele groep *niet* vooruitgeholpen in literaire competentie ten opzichte van de kinderen uit de controle groep.

H₁ (alternatieve hypothese): Na de interventie is de verhouding tussen de kinderen met en zonder toegenomen literaire competentie in de experimentele groep groter geworden (odds ratio >1) ten opzichte van de controle groep.

Oftewel de interventie heeft de kinderen uit de experimentele groep *wel* vooruitgeholpen in literaire competentie ten opzichte van de kinderen uit de controle groep

Bij het toetsen van (deze) hypothesen bestaat het risico op twee typen fouten (Sheskin 2007a; Van Wijk 2000) (zie ook bijlage 7⁷⁰):

TYPE I FOUT of 'proportie vals positief': er wordt een toename in literaire competentie verondersteld die er niet is. Dit type fout hangt samen met het vastgestelde significantieniveau (α): de kans om H_0 onterecht te verwerpen wordt conventioneel vastgesteld op $\alpha < .05$.

TYPE II FOUT 'proportie vals negatief': er wordt geen toename in literaire competentie verondersteld terwijl die er wel is. Dit type fout wordt aangegeven met β . De waarde van β hangt af van de waarde van α en de grootte van de steekproef. De kans om H_0 onterecht niet te verwerpen is vastgesteld op $\beta < .10$. De kans om H_0 terecht te verwerpen = $(1 - \beta) > .90$.

⁶⁹ Hypothesen met impliciete waardetoekenning bevatten geen precieze numerieke waarde, alleen de bepaling groter of kleiner of gelijk aan 1. Het gaat bij deze hypothesen om het wel of niet afwijzen van de H_0 . Aan deze nul-hypothese wordt verder geen inhoudelijk belang gehecht; de H_0 speelt slechts een instrumentele rol in de toetsingsprocedure (Van Wijk 2000).

⁷⁰ Bijlage 7 bevat een 'statistische excursie' waarin enkele methodologische en statistische begrippen en fundamenten van statistische toetsing nader worden toegelicht.

In formulesnotatie zien deze hypothesen er als volgt uit:

Hypothesen

$$H_0 = \text{odds ratio} = \frac{\left[\text{toegenomen } LC_{\text{experiment}} \right] : \left[\text{gelijk gebleven of afgenomen } LC_{\text{experiment}} \right]}{\left[\text{toegenomen } LC_{\text{controle}} \right] : \left[\text{gelijk gebleven of afgenomen } LC_{\text{controle}} \right]} \leq 1$$

$$H_1 = \text{odds ratio} = \frac{\left[\text{toegenomen } LC_{\text{experiment}} \right] : \left[\text{gelijk gebleven of afgenomen } LC_{\text{experiment}} \right]}{\left[\text{toegenomen } LC_{\text{controle}} \right] : \left[\text{gelijk gebleven of afgenomen } LC_{\text{controle}} \right]} > 1$$

LC = literaire competentie; experiment = experimentele groep; controle = controle groep

Type I fout (proportie vals positief), significantie: de kans om H_0 onterecht te verwerpen = $\alpha < .05$

Type II fout (proportie vals negatief): de kans om H_0 onterecht niet te verwerpen = $\beta < .10$

Power (sensitiviteit): de kans om H_0 terecht te verwerpen = $1 - \beta > .90$

OPZET VAN HET EXPERIMENT

ONDERZOEKSDSIGN

Het type onderzoek waarvan dit hoofdstuk verslag doet is een zuiver experimenteel ontwerp met voor- en nameting (Bloom et al. 1999; Grimshaw et al. 2000; 't Hart et al. 2001; Sheskin 2007a).⁷¹ Binnen het experiment vindt een interventie plaats. Anders dan bij observationeel onderzoek waarbij de onderzoeker niet ingrijpt in de gang van zaken met betrekking tot het te onderzoeken verschijnsel, pleegt de onderzoeker bij interventie-onderzoek wel een ingreep. De bedoeling van deze ingreep is binnen de populatie een bepaald effect tot stand te brengen. Om na te gaan of deze ingreep daadwerkelijk effect heeft op de populatie dient het experiment zodanig te zijn opgezet dat de uitkomsten niet verklaard kunnen worden door andere factoren dan de interventie (interne validiteit of te wel interpretatie-exclusiviteit van de onderzoeksbevindingen (onder andere Bloom 1999; Garson 2009a; 't Hart et al. 2001). De maatregelen die men treft op het vlak van interne validiteit zijn bepalend voor het niveau van bewijsvoering (*level of evidence*) van het experiment (Berliner 2002; CEBM 2010; Davies 1999). Bij het hoogste niveau van bewijsvoering, niveau 1, is het onderzoek zodanig opgezet dat de kans dat andere factoren dan de ingreep verantwoordelijk zijn voor het effect van de interventie tot een minimum wordt gereduceerd. Dit niveau van bewijsvoering kan bereikt worden door te werken met een zuiver experimenteel ontwerp (*randomised controlled trial*)

⁷¹ Doordat er sprake is van een voor- en een nameting wordt dit type onderzoek soms onterecht een onderzoeksoptzet met 'herhaalde metingen' genoemd. Herhaalde metingen hebben als doel het aantal waarnemingen te vergroten waardoor eventuele fouten elkaar opheffen. Deze werkwijze heeft alleen zin als dat wat wordt waargenomen niet verandert. Bij een interventieonderzoek is dat typisch niet het geval; men hoopt door de interventie in de experimentele groep juist wel een verandering te bewerkstelligen ('t Hart et al. 2001; Sheskin 2007a).

waarbij een deel van de onderzoekpopulatie een interventie ondergaat en het andere deel niet. Een cruciale voorwaarde voor het verkrijgen van dit niveau van bewijsvoering is het gebruik van een randomisatieprocedure die er voor zorgt dat de populatie-eigenschappen van beide groepen niet van elkaar verschillen. In het geval van een niveau 1-onderzoek komen er twee manieren van randomiseren in aanmerking: individuele randomisatie en - bij het werken met bestaande groepen zoals schoolklassen - cluster-randomisatie (Bloom et al. 1999; Grimshaw et al. 2000; Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002).⁷² Wanneer bij het werken met bestaande groepen de randomisatie plaatsvindt op individueel niveau in plaats van op groepsniveau, kan dat leiden tot een *bias*. Bij individuele randomisatie zouden kinderen uit een en dezelfde klas toegewezen kunnen worden aan twee condities; de klas zou dan zowel kinderen bevatten die deelnemen in de experimentele als in de controleconditie. Dit is niet alleen praktisch onhandig (de groep zou bij het voorlezen gesplitst moeten worden) maar het zou ook tot ongewenste verspreiding van voor de interventie relevante kennis tussen de kinderen van de verschillende condities kunnen leiden. Bovendien zorgt deze bias voor een grotere kans op een type I fout (Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002) door de aanwezigheid van *confounders* of zogenaamde *lurking variables* (Greenland 1999; Greenland 2001).⁷³ Om de hypothesen correct te kunnen toetsen is het van belang *confounders* zoveel mogelijk te vermijden en/of te neutraliseren. In het algemeen kan een dergelijke bias op twee manieren worden aangepakt, namelijk via het onderzoeksdesign (maatregel vooraf) en via statistische analyses (maatregel achteraf).⁷⁴ Als maatregel vooraf worden in dit experiment volledige kleutergroepen geïncludeerd die vervolgens worden toegewezen aan de experimentele en de controleconditie via paarsgewijze clusterrandomisatie. Het werken met bestaande kleuterklassen laat bovendien belangrijke groepskenmerken intact en draagt daardoor bij aan de ecologische validiteit van het experiment (Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002). Vervolgens worden uit deze groepen willekeurig afzonderlijke leerlingen geselecteerd voor het maken van een individuele taak. Er is dus sprake van een getrapte steekproeftrekking

⁷² Deze procedure valt onder het type *pure experimental design with matched pair cluster randomisation and individual level analyses* (Bloom et al. 1999; Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Grimshaw et al. 2000; Harris et al. 2006 en Klar & Donner 2002).

⁷³ "Confounding (from the Latin *confundere*, to mix together) can be defined as a situation in which a measure of the effect of an exposure on risk is distorted because of the association of exposure with other factor(s) that influence the outcome under study. Confounding is a problem of comparison, a problem that arises when extraneous but important factors are differently distributed across groups being compared." (Schoenbach 2000: 338).

⁷⁴ Een 'achteraf maatregel' die het probleem gedeeltelijk kan oplossen, in het geval van een lineair verband en normaal verdeelde data (parametrische data, zie statistische excursie, deel 1) is het gebruik van multilevel analysetechnieken (Garson 2009b; Greenland 2000; Hox & Kreft 1994) (SPSS 18.0: *linear mixed models*). Bij niet normaal verdeelde data (non-parametrische data) dient een gemodificeerde multilevel analyse toegepast worden (Garson 2009b; Guo & Zhao 2000; Omar & Thompson 2000; Wong & Mason 1985): bijvoorbeeld in SPSS de *complex samples* logistische regressie analyse.

(onder andere 't Hart et al. 2001) of te wel *complex samples sampling* (onder andere Hahs-Vaughn 2006). Het gebruik maken van een individuele taak betekent dat de data-analyses van het experiment niet op groepsniveau maar op het niveau van individuele leerlingen moeten worden uitgevoerd (Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002).

STEEKPROEFTREKKING SCHOLEN

Een *a priori* poweranalyse kan nuttig zijn voor het vaststellen van de benodigde steekproefomvang (Cohen 1992; Lemeshow 1988). Deze analyse berekent op basis van het gehanteerde significantieniveau (α), de gewenste power ($1-\beta$) en een schatting van de grootte van het effect, hoeveel respondenten de steekproef moet bevatten om de 0-hypothese terecht te kunnen verwerpen. Maar omdat voorafgaand aan het experiment de grootte van het effect nog niet bij benadering kon worden geschat, is afgezien van een *a priori* poweranalyse. In plaats daarvan is, eenvoudigweg, geprobeerd om binnen de grenzen van de beschikbare tijd en inzetbaarheid van personen zoveel mogelijk kinderen in de steekproef op te nemen en daardoor de kans op type I en II fouten te verkleinen.

Uit praktische overwegingen is deelname aan het experiment beperkt tot scholen in de provincie Noord-Brabant. Om de externe validiteit van het onderzoek te waarborgen, is bij het selecteren van scholen een gelijke verdeling nagestreefd tussen scholen in dorpen (tot 10.000 inwoners), middelgrote gemeenten (20.000 tot 40.000 inwoners) en grote steden (vanaf 200.000 inwoners). Uit een database van de Centrale Financiën Instellingen⁷⁵ is een handmatige selectie gemaakt van scholen in Tilburg en Eindhoven en het ruime gebied om deze twee steden heen. Om voor selectie in aanmerking te komen, golden de volgende criteria: de school heeft gecombineerde kleutergroepen (groep 1 en 2 samen), heeft geen bijzondere denominatie (zoals evangelisch onderwijs) en ook geen bijzondere pedagogische oriëntatie (zoals Jenaplan-onderwijs). Op basis van deze criteria zijn handmatig tachtig scholen geselecteerd uit de database. Vervolgens zijn uit deze tachtig scholen, opnieuw handmatig, veertig paren gevormd. Scholen die een paar vormen *matchen* wat betreft mate van verstedelijking (dorpsschool naast dorps-school et cetera), schoolgrootte (ongeveer gelijk aantal leerlingen) en leerlingpopulatie (uitgedrukt in termen van leerlinggewicht⁷⁶). Van elk van deze paren (*matched pairs*) is

⁷⁵ De database van CFI (een uitvoeringsorganisatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) bevat gegevens van alle basisscholen in Nederland (telling 01-10-2006.) Overige informatiebronnen: www.onderwijsinspectie.nl en websites van individuele basisscholen.

⁷⁶ Leerlinggewicht drukt het opleidingsniveau uit van beide ouders van het kind. Er bestaan drie categorieën: Categorie 1: maximaal basisonderwijs of (V)SO-ZMLK; Categorie 2: maximaal LBO/VBO, praktijkonderwijs of VMBO basis- of kaderberoepsgerichte leerweg; Categorie 3: overig voortgezet onderwijs en hoger. Het gewicht 0,3 wordt toegekend aan leerlingen van wie beide ouders of de ouder die belast is met de dagelijkse verzorging, een opleiding uit categorie 2 heeft gehad. Het gewicht 1,2 wordt toegekend aan leerlingen van wie één van de ouders een opleiding heeft gehad

Zie voor vervolg voetnoot volgende pagina

met behulp van een dobbelsteen (*at random*) één school toegewezen aan de experimentele conditie waardoor de andere school automatisch in de controleconditie terecht komt ('clusterrandomisatie binnen gematchte paren' (Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002)). Om een contaminatie-effect tussen kleuterklassen te vermijden, kan van iedere experimentele school slechts één klas aan het experiment deelnemen. Vervolgens zijn de scholen benaderd (via een brief aan de directeur, gevolgd door telefonisch contact) met de vraag of zij aan het onderzoek willen deelnemen. Deze wervingsprocedure heeft uiteindelijk negen schoolparen (achttien kleutergroepen) opgeleverd die willen meewerken aan het onderzoek.⁷⁷ Een school wist overigens niet welke andere scholen er ook aan het experiment deelnamen. Onderstaande tabel (tabel 1) bevat een beknopt overzicht van deelnemende scholen (zie ook bijlage 5).

Tabel 1. Urbanisatiegraad van de deelnemende scholen.

Mate van verstedelijking en inwoneraantallen		Scholen	
		Experimentele conditie	Controle conditie
Grote steden	200.000 inwoners of meer	3 scholen	2 scholen
Middelgrote gemeenten	20.000 tot 40.000 inwoners	3 scholen	3 scholen
Dorpen	tot 10.000 inwoners	3 scholen	3 scholen

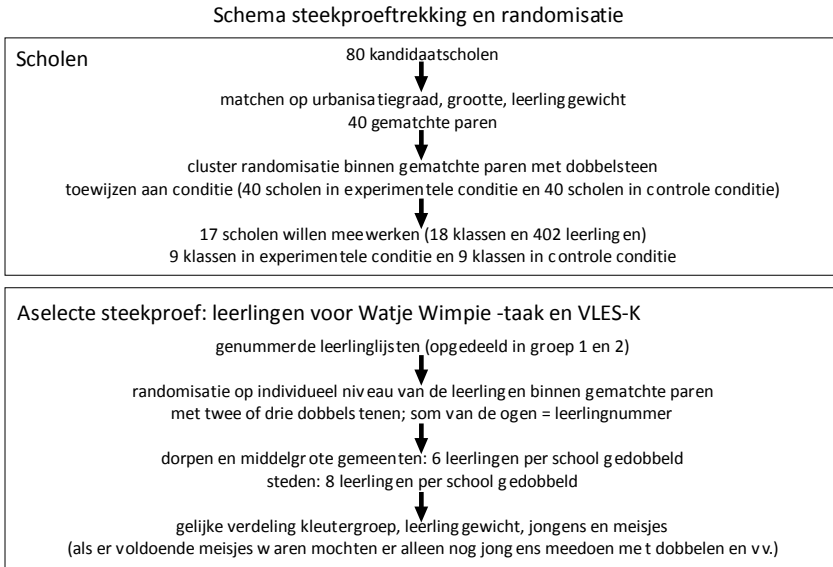
Alle deelnemende scholen ontvingen een materiële vergoeding voor hun medewerking aan het onderzoek: voor een experimentele school zijn dat de vierentwintig prentenboeken en voor een controleschool een boekenbon van honderd euro.

De voornaamste redenen dat scholen niet aan het onderzoek wilden of konden meedoen zijn: deelname aan andere onderzoeken of projecten; het programma laat (om andere redenen) geen ruimte; in de kleutergroepen werken 'invallers' of stagiaires; de schoolleiding wil het vaste personeel niet overbelasten; de schoolleiding ziet geen belang in deelname; de schoolleiding hoort regelmatig van ouders dat kinderen 'wel erg vaak aan iets moeten meedoen'.

uit categorie 1 en de ander een opleiding uit categorie 1 óf 2. Het gewicht 0 wordt toegekend aan leerlingen van wie één van de ouders of beide ouders een opleiding heeft gehad uit categorie 3. Sinds de invoering van de gewichtenregeling in 2006 is het opleidingsniveau van de ouder(s) het criterium om een school extra middelen toe te wijzen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Hiermee vervallen de oude criteria 'etniciteit' en 'beroep'. Zie brochure 'Nieuwe Gewichtenregeling Basisonderwijs' (Dienst Uitvoering Onderwijs, April 2008).

⁷⁷ De achttien kleutergroepen zijn afkomstig van zeventien scholen. Er konden namelijk niet genoeg stadsscholen gevonden worden voor de controleconditie. Daarom hebben van één stadsschool twee kleutergroepen meegedaan als controlegroepen.

Figuur 2. *Getrapte steekproeftrekking (complex samples sampling) en randomisatie van scholen en leerlingen.*



STEEKPROEFTREKKING LEERLINGEN

Uit de achttien kleuterklassen, samen 402 kinderen, zijn vervolgens leerlingen geselecteerd voor het individueel maken van de *Watje Wimpie*-taak. Deze selectie vond plaats op basis van leerlinglijsten die door de leerkrachten zijn aangeleverd. Uitgesloten van deelname waren leerlingen die door een ernstige beperking (zoals de Nederlandse taal niet of slechts heel beperkt machtig, of door een gehoorbeperking of het syndroom van Down) de taak niet kunnen maken. De selectie van leerlingen gebeurde *at random*, opnieuw met behulp van dobbelstenen (randomisatie op individueel niveau (Chuang et al. 2002)). Bij deze selectie is gezorgd voor een gelijkmatige verdeling tussen de experimentele en de controle groepen wat betreft geslacht, groep 1- en 2-leerlingen, en leerlinggewicht. Het uitgangspunt was dat op scholen in dorpen en in middelgrote gemeenten (twaalf scholen in totaal) *minimaal* vier leerlingen per klas de taak zouden maken. Op stadscholen (zes in totaal) zouden *minimaal* zes kinderen per klas de taak maken (minimaal totaal aantal kinderen: 84). In verband met onvoorziene omstandigheden, zoals absenties tijdens de voor- of de nameting, zijn er steeds twee leerlingen per klas extra geselecteerd (maximaal totaal aantal kinderen: 120). Van de in totaal 402 leerlingen maakt dus maximaal 30% de taak. Figuur 2 geeft deze procedure schematisch weer.

UITVOERING VAN HET EXPERIMENT

EXPERIMENTELE SCHOLEN VOLGEN DE INTERVENTIE

Net voor de start van de interventieperiode (februari-maart-april 2008) volgden de leerkrachten van de experimentele groepen een workshop (van één namiddag) waarin de principes van het literaire voorlezen en het werken met de sleutels werden uitgelegd en geoefend. Na afloop van deze workshop ontving iedere leerkracht een pakket met daarin de vierentwintig prentenboeken, een bundel met de leesaanwijzingen en een logboekje voor het noteren van hun ervaringen met het voorlezen. Voor aanvang van de interventie is bij de daarvoor geselecteerde kinderen een 'voormeting' afgenomen. Deze meting houdt in dat de kinderen individueel de *Watje Wimpie*-taak plus de VLES-K maken (hoofdstuk 6). Na afloop van de interventie is bij dezelfde kinderen en onder de zelfde omstandigheden opnieuw de *Watje Wimpie*-taak afgenomen (de 'nameting'). De VLES-K is in de nameting niet herhaald omdat verwacht werd dat de interventie geen of nauwelijks effect zou hebben op de resultaten van deze taak. Tijdens de interventieperiode is iedere experimentele school twee keer bezocht om het voorlezen met de leesaanwijzingen te observeren en van de leerkrachten te vernemen hoe alles verloopt. Uit deze observatiebezoeken en de daarvan gemaakte video-opnamen is gebleken dat het voorlezen van de prentenboeken in grote lijnen verliep zoals gepland (hoofdstuk 8 bevat een terugblik door de leerkrachten op hun ervaringen tijdens de interventie).

CONTROLESCHOLEN LEZEN VOOR ZOALS GEBRUIKELIJK

Ook in de controlescholen is bij de daarvoor geselecteerde kinderen een 'voormeting' afgenomen met behulp van de *Watje Wimpie*-taak en de VLES-K. Na afloop van de interventie is bij dezelfde kinderen opnieuw de *Watje Wimpie*-taak afgenomen (de 'nameting'). Ook hier geldt dat de VLES-K in de nameting niet is herhaald. Iedere controleschool is één keer bezocht om een indruk te krijgen van hoe het voorlezen verloopt wanneer er geen interventie plaatsvindt (de 'normale' situatie). Ook van deze observatiebezoeken zijn video-opnamen gemaakt. Onderstaand kader bevat een impressie van het voorlezen in de controlescholen. (In hoofdstuk 1 is de praktijk van het voorlezen in het kleuteronderwijs in algemene termen beschreven).

Voorlezen in de controlescholen, een impressie

In het voorjaar van 2008 zijn alle negen controle groepen bezocht om het voorlezen te observeren. De meeste leerkrachten lazen een verhaal voor dat aansluit bij het thema 'lente'. In twee kleutergroepen stond geen specifiek voorjaarsverhaal op het programma maar een 'gewoon' dierenverhaal.

Drie leerkrachten maken tijdens het voorlezen gebruik van attributen zoals poppetjes en verkleedkleden. De kortste voorleessessie duurt acht minuten, de langste ruim een half uur. Alle leerkrachten (één man, acht vrouwen) beginnen het voorlezen met 'boekoriëntatie', een aandachtspunt uit de

Voorlezen in de controlescholen, een impressie

tussendoelen beginnende geletterdheid. Daarbij klinken vragen als: "Dit is de voorkant van het boek. Wat zien we daarop?" of "Dit boekje heet *Dat komt er nou van*. Zullen we samen eens kijken wát er nou van komt?" Soms wijst de leerkracht op de naam van de auteur en illustrator: "Dit is de naam van wie het allemaal getekend heeft." Eén leerkracht verwijst naar een eerder voorgelezen verhaal van dezelfde auteur. En een andere leerkracht vraagt of iemand zelf de titel van het boek kan lezen. Na deze eerste kennismaking met het boek lopen enkele leerkrachten even langs de plaatjes van het verhaal: "Ik ga er heel snel doorheen bladeren dan moeten jullie eens kijken wat je allemaal ziet." De meeste leerkrachten lezen voor met wisselende 'stemmetjes' en allemaal lezen ze 'interactief' voor.

Vragen De vragen en opmerkingen van de leerkrachten gaan over het voorjaarsthema, verhaalbegrip en moeilijke woorden. Enkele voorbeelden:

Voorjaar: "Waarom liggen eieren in een nestje?"; "Wat voor een nest zou dit zijn?"; "Hebben jullie wel eens een ooievaar gezien?" en "Welke vogels eten visjes?"

Verhaalbegrip: "Waarom gaat die boer de krant bellen?"; "Waarom zouden de kippen zo blij zijn?" en "Waar was opa beer zo druk mee bezig?"

Moeilijke woorden: "'Peddelen', weten jullie wat dat is?"; "'Snaterend' wat betekent dat?" en "Wat is een 'dipje'?"

Kinderen De kleuters leggen verbanden tussen het verhaal en hun eigen leefwereld: "Wij hebben thuis ook kippen"; "Ik heb ook een kalender"; "Ik lust ook visjes, van de visboer"; "Mijn papa heeft ook een sikje". Daarnaast stellen zij vragen over het verhaal of leveren daarop commentaar: "Is het een boomkikker?"; "Hij is aan het vliegen" en "Daar past ie niet in".

Tellen Leerkrachten vragen kinderen tijdens het voorlezen dingen te tellen: "Hoeveel kippen staan er op deze ladder?" of "Wie komt er de spreeuwen tellen?"

Sociaal-emotioneel Leerkrachten stellen vragen uit het sociaal-emotionele domein: "Hoe kun je zien dat deze twee kippen verliefd zijn?" en "Ik ben benieuwd wat de boze boerin gaat doen."

Literair Leerkrachten stellen vragen over de opbouw van het verhaal of over vertelconventies. Zo wijst iemand de kinderen op opvallend grote letters en vraagt waarom die letters zo groot zijn. Een andere leerkracht vraagt: "Waar zou het verhaal zich afspelen?"⁷⁸ Iemand legt een verband

⁷⁸ Deze vraag hoort bij de 'wie, waar, wat-vragen' van interactief voorlezen (Van Kleef & Tomesen 2002, zie hoofdstuk 1).

Voorlezen in de controlescholen, een impressie

tussen de verschillende verhalen over 'foppen' die de kinderen ondertussen al kennen. De meester laat bij het voorlezen van een rijmende tekst de kinderen nu en dan het rijmwoord invullen. En, tot besluit, is er een leerkracht die opmerkt: "Jullie weten het al veel beter dan de dieren in het boek, maar ja die zitten dan ook in het donker" wat duidelijk verband houdt met een informatievoorsprong van de lezers op de personages.

AFSLUITING In een aantal klassen eindigt het voorlezen met een concluderende vraag: "Wat hebben die kuikentjes nu allemaal geleerd van die beer?" Andere kleutergroepen sluiten af met een lied dat past bij het verhaalsthema. Opvallend is dat in verschillende kleutergroepen het verhaal-einde volledig verloren gaat in het rumoer. De kleuters voelen aan dat het verhaal gaat eindigen, staan alvast op en beginnen te zingen of te roepen. In enkele gevallen was de slotzin van het verhaal niet eens meer te verstaan.

DAADWERKELIJK VERSCHIL IN VOORLEZEN TUSSEN DE CONDITIES De selectieprocedure heeft er voor gezorgd dat aan het experiment uitsluitend 'normale' scholen meedoen (geen bijzondere pedagogische oriëntaties of speciale denominaties enzovoorts). De getrapte steekproefneming (*complex samples sampling*, Hahs-Vaughn 2006) en de randomisatieprocedure hebben ervoor gezorgd dat alle scholen (binnen hun eigen urbanisatiegraad) met elkaar vergelijkbaar zijn. Er kan daarom worden aangenomen dat het voorlezen van prentenboeken in de scholen 'normaal' en op dezelfde manier verloopt. Om daar extra zeker van te zijn, worden de controleklassen ook nog eens bezocht (zie bovenstaande impressie). Uit deze observatiebezoeken blijkt dat het voorlezen in de controle groepen daadwerkelijk overeenkomt met de algemeen gangbare praktijken (zie hoofdstuk 1). De leerkrachten van de controle groepen ontvangen bovendien geen inhoudelijke informatie over het onderzoek opdat hun voorleesgedrag daardoor niet kan worden beïnvloed. Het voorlezen in de experimentele groepen is in alle opzichten vergelijkbaar met het voorlezen in de controle groepen, met uitzondering van de interventie. Om na te gaan of de interventie verloopt zoals bedoeld worden de experimentele groepen ieder twee keer bezocht. De observatiebezoeken aan de experimentele klassen bevestigen dat de interventie in grote lijnen verloopt zoals afgesproken. Hieruit kan dus worden geconcludeerd dat het voorlezen in de twee verschillende condities daadwerkelijk van elkaar verschilt.

AFNEMEN VAN DE TAKEN

Alle daarvoor geselecteerde kinderen maakten de *Watje Wimpie*-taak en de VLES-K (hoofdstuk 6) individueel, in de aanwezigheid van twee volwassenen, de onderzoeker en de taakassistent. De kinderen waren vooraf door hun leerkracht geïnformeerd dat er mensen langskomen die met een paar kinderen uit de klas "een boekje gaan lezen". Elk

kind wordt uit de klas opgehaald en naar de ruimte gebracht waar de taak wordt afgenomen. In de testruimte staat een laptopcomputer opgesteld met daaraan gekoppeld een tweede, extra groot, beeldscherm en een paar kleine luidsprekers. Op het grote beeldscherm worden de digitale versie van het prentenboek *Watje Wimpie* (Willis & Ross 2007) en de plaatjes van de VLES-K getoond. Via de luidsprekers klinkt de integrale tekst van *Watje Wimpie*, voorgelezen door een kleuterleerkracht (vrouw). In de testruimte staat ook nog een compacte videocamera opgesteld voor het filmen van de taakafname. Wanneer het kind de testruimte betreedt wordt hij/zij welkom geheten door de taakassistent, eventueel op het gemak gesteld en verteld wat de bedoeling is. De taak wordt afgenomen door de taakassistent die niet op de hoogte is van de conditie (experimentele of controle) waarin de school meedoet aan het experiment.

Het kind wordt uitgenodigd plaats te nemen voor het grote beeldscherm. Sommige kinderen vinden de laptop, de videocamera, de kabels en snoeren die op tafel en op de grond liggen interessant en informeren hoe dat allemaal werkt. De taak begint met het kind de voorkant van het boek *Watje Wimpie* te tonen en de vraag of hij/zij het boek misschien al kent. Dat blijkt bij geen enkel kind het geval te zijn. Vervolgens mag het kind het boek zelf doorkijken. Daarna neemt de taakassistent het boek weg en wordt het verhaal voorgelezen. Dit gebeurt via een automatische vertoning van de tekeningen uit het boek op het beeldscherm en door de verhaalttekst via de luidsprekers te laten klinken. Vervolgens beantwoordt ieder kind tien open vragen (met subvragen erbij zijn het twintig vragen (zie bijlage 4)) over het verhaal. Kinderen die moeite hebben met het beantwoorden van een vraag krijgen op vastgestelde momenten een uniforme prompt. De prompt helpt het kind waardoor het de vervolgvraag mogelijk wel kan beantwoorden. Prompts heffen dus de onderlinge afhankelijkheid tussen de vragen van de taak op. In de voormeting is na de *Watje Wimpie*-taak de VLES-K afgenomen (hoofdstuk 6). Na afloop van het maken van de taak mag iedere kleuter, als beloning, een stickertje uitkiezen. Daarna wordt het kind weer teruggebracht naar de klas en gelijk wordt het volgende kind opgehaald. Het afnemen van de *Watje Wimpie*-taak en de VLES-K duurt samen tussen de twintig en vijfendertig minuten. Hoe lang het precies duurt, hangt vooral af van hoe vlot een kind reageert op de vragen en hoeveel het te vertellen heeft.

Verreweg de meeste kinderen vinden het leuk om de *Watje Wimpie*-taak en de VLES-K te maken. Veel kinderen zien de VLESK-K zelfs als een soort spelletje (een quiz). Sommige kinderen zijn echter wat verlegen of vragen 'of het nog lang duurt'. De meeste kinderen reageren enthousiast op de uitnodiging *Watje Wimpie* door te bladeren en commentaar te geven op de plaatjes en het verhaal. Tijdens het (elektronische) voorlezen van het verhaal gaan veel kleuters er eens goed (onderuit) voor zitten. Alle kinderen lijken gewend aan het volgen van een verhaal op een beeldscherm en sommige noemen het verhaal dat via de computer wordt voorgelezen 'een film'. In de nameting herkennen sommige kinderen *Watje Wimpie* en vragen iets in de trant van 'Gaan we weer dat boekje over die muis met de watten lezen?' Wanneer de taakassistent de kinderen na het voorlezen vraagt wat ze van het verhaal vinden, zeggen de meesten dat het 'leuk' is, maar sommige vinden het 'spannend' of 'grappig' of 'een beetje vreemd'. Een paar kinderen vinden de grote dieren in het verhaal (de eend, de vos en de kat) een beetje eng.

Een jongetje deinst bijvoorbeeld letterlijk terug in zijn stoel wanneer de vos, heel groot getekend over een dubbele pagina, op het computerscherm verschijnt. Sommige kinderen, duidelijk gewend aan interactief voorlezen, reageren tijdens het voorlezen door commentaar te geven op het verhaal of door vragen te stellen. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer Wimpie van top-tot-teen in watten gehuld is en de alwetende verteller zich (retorisch) afvraagt: "Hij [Wimpie] is zo veilig als hij maar zijn kan – toch?". Sommige kinderen reageren grinnikend of zeggen: "Ja hoor", wat overigens een ironische reactie is. Ook zijn er kinderen die willen weten wie het boek heeft voorgelezen.

SCOREN VAN DE TAKEN EN DATA-INVUER

Doordat alle afgenomen *Watje Wimpie*-taken (in de voor- en nameting) op video zijn opgenomen, kunnen de taken aan de hand van de opnamen worden beoordeeld en gescoord. Dit heeft als voordeel dat het scoren niet terplekke hoeft te gebeuren en vooral dat de antwoorden van de kinderen steeds opnieuw bekeken kunnen worden. Het scoren van de taken houdt in dat de antwoorden van de kinderen op de vragen van de *Watje Wimpie*-taak, voor elke vraag afzonderlijk, worden omgezet naar een waardering van 0, 1 of 2 punten (de beoordelingscriteria hiervoor zijn opgenomen in bijlage 4). Het maken van de VLES-K door de kinderen is niet op video opgenomen. Bij deze taak geven de kinderen immers korte antwoorden (ja, nee) of ze wijzen plaatjes aan op het scherm, videoregistratie heeft dan weinig toegevoegde waarde. Tijdens de afname van de VLES-K zijn de scores ter plaatse en handmatig door de taakleider op een scoreformulier genoteerd.

EERSTE, TWEDE EN DERDE BEOORDELAAR

Dankzij de video-opnamen kunnen de taken gescoord worden door meerdere, onafhankelijk van elkaar opererende beoordelaars. De taakleider (de onderzoeker) is de eerste beoordelaar en de taakassistent is geïnstrueerd om als tweede beoordelaar op te treden. Hij heeft alle video-opnamen van de gemaakte taken bekeken aan de hand van het daarvoor opgestelde protocol en heeft onafhankelijk van de eerste beoordelaar, scores toegekend. Dit scoren gebeurde 'blind' voor de condities (experimentele of controle). Vervolgens zijn de scores van de eerste en de tweede beoordelaar met elkaar vergeleken. De antwoorden van kinderen waarover tussen beoordelaar 1 en 2 geen overeenstemming bestaat, zijn voorgelegd aan een derde beoordelaar, de supervisor van het project. Zij heeft aan de hand van de video-opnamen, opnieuw 'blind' wat betreft de condities en tevens 'blind' ten aanzien van de scores van beoordelaar 1 en 2, bindende scores toegekend.

DATA-INVUER IN SPSS

Per leerling zijn de volgende gegevens ingevoerd in SPSS 17.0 (softwarepakket voor statistische analyses): respondentnummer (elders gekoppeld aan naam van het kind), schoolnaam, geslacht, leeftijd in maanden, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlingge-

wicht, aantal 2-scores in de voormeting en 'interventie' (deelname in de experimentele groep of in de controle groep). Vervolgens zijn per leerling de resultaten op de VLESK-K (alleen voormeting) en de *Watje Wimpie*-taak (voor- en nameting) ingevoerd. Bij de meerkeuzevragen van de VLES-K waarbij het antwoord of goed of fout is, zijn 0-scores ingevoerd voor foute antwoorden en 1-scores voor correcte antwoorden. Bij de meerkeuzevragen naar voorkeuren zoals *Wat doe je het liefst als je thuis bent?* is het antwoord omgezet naar een numerieke code (bijvoorbeeld: met blokken spelen =1, een boek lezen =2, en televisie kijken =3). Antwoorden op open vragen zijn woordelijk ingevoerd (bijvoorbeeld 'Muisje Andersom' als antwoord op de vraag *Hoe heet jouw lievelingsboek?*). Bij de *Watje Wimpie*-taak zijn 0-, 1- en 2-scores ingevoerd, behalve bij het antwoord op de afsluitende vraag (een nieuwe naam voor *Watje Wimpie*) dat woordelijk is ingevoerd.

DEMOGRAFISCHE GEGEVENS EN CONTROLE VAN RANDOMISATIEPROCEDURE

In de praktijk is het tijdens de voormeting niet haalbaar gebleken alle 120 geselecteerde kinderen (het maximale aantal) de taken te laten maken. De reden hiervoor is dat de schooldag er al op zat, of dat de kleuters bij een andere activiteit aanwezig moesten zijn, terwijl er eigenlijk nog één kind getest had moeten worden. Er is besloten voor die leerlingen *niet* op een andere dag terug te komen. Uiteindelijk zijn er daarom maar 102 kinderen getest in de voormeting: 51 kinderen in de experimentele groep en 51 in de controle groep. Van zes van deze 102 kinderen zijn de data onvolledig en daardoor onbruikbaar voor de analyses: één leerling uit de experimentele conditie kon in de voormeting de taak niet afmaken (werd van school opgehaald) en vijf kinderen waren in de nameting (onaangekondigd) afwezig. De oorzaken hiervan zijn divers: van school veranderd (1 kind controle groep), remigratie (2 kinderen experimentele groep) en familiebezoek (2 kinderen experimentele groep). Er zijn dus complete data van $102 - 6 = 96$ (94%) kinderen (nog altijd boven het vastgestelde minimum van 84). In de experimentele groep zijn de data geanalyseerd van 46 van de 51 kinderen (90%), in de controle groep zijn de data geanalyseerd van 50 van de 51 kinderen (98%).

Uit tabel 2 blijkt dat de experimentele groep en de controle groep *matchen* op demografische gegevens en ook gelijkwaardig zijn wat betreft 'geletterdheidsklimaat' en 'bekendheid met verhaalfiguren'. Bij 'leeftijd' valt op dat de kinderen uit de controle groep significant ouder zijn dan de kinderen uit de experimentele groep (wat in het nadeel van de kinderen uit de experimentele conditie zou kunnen werken). Het leeftijdsverschil is, per ongeluk, ontstaan doordat de *at random*-selectie van leerlingen voor het maken van de taak is uitgevoerd op basis van de groep waarin de kinderen zitten (groep 1 of 2) en niet op basis van hun geboortedatum. Groep en leeftijd houden natuurlijk verband met elkaar, maar onvoldoende om een significant verschil in leeftijd te voorkomen. In de controle groep valt verder nog op dat de dorpen iets ondervertegenwoordigd zijn, maar dat verschil is niet significant.

Tabel 2. Demografische gegevens uitgesplitst naar 'onderzoeksconditie' (controlegroep en experimentele groep) ter controle van de randomisatieprocedure bij alle 96 respondenten. Resultaten univariaat getoetst door middel van chi-kwadraat toets voor 2x2 tabellen (en voor continue variabele 'leeftijd' de Mann-Whitney U-toets). Percentages zijn berekend binnen de onderzoekscondities (controle groep of experimentele groep, per kolom).

Demografische gegevens	Onderzoeksconditie		Aantal vrijheidsgraden	Chi-kwadrat- of Fishers Exact toets p (2-zijdig)
	Controle groep n = 50	Experimentele groep n = 46		
Geslacht				
jongen	26 (52.0%)	21 (45.7%)		
meisje	24 (48.0%)	25 (54.3%)	1	.534
Leeftijd in maanden				
Gemiddelde	68.6	65.9		
Mediaan waarde	70.0	66.3		
Jongste	53.8	50.1		
Oudste	80.4	76.0	Mann-Whitney U	.038*
Kleutergroep				
Groep 1	17 (34%)	18 (39.1%)		
Groep 2	33 (66%)	28 (60.9%)	1	.602
Urbanisatiegraad				
Stad (indicator variabele)	21 (42.0%)	17 (37.0%)		
Dorp vs stad	9 (18.0%)	14 (30.4%)	1	.222
Middelgrote gemeente vs stad	20 (40.0%)	15 (32.6%)	1	.872
Leerlinggewicht				
0	38 (76.0%)	33 (71.7%)		
0.3 en 1.2	12 (24.0%)	13 (28.3%)	1	.635
Geletterheidsklimaat (deel 1 VLES-K)				
Laag (score 0-5)	4 (8.0%)	7 (15.2%)		
Hoog (score 6-10)	46 (92.0%)	39 (84.8%)	1	.267
Bekendheid met verhaalfiguren (deel 2 VLES-K)				
Klein (score 0-15)	25 (50.0%)	24 (52.2%)		
Groot (score 16-31)	25 (50.0%)	22 (47.8%)	1	.831

* Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep

De vervolgstappen

De scores op de *Watje Wimpie*-taak uit de voor- en nameting worden eerst onderworpen aan twee typen betrouwbaarheidsanalyses. Vervolgens worden de scores bewerkt en hercodeerd. Daarna worden ze op twee manieren statistisch geanalyseerd: ten eerste op beschrijvende wijze, voor het beantwoorden van de deelvragen en ten tweede op

inferentiële wijze, voor het beantwoorden van de hoofdvraag. De nu volgende paragrafen beschrijven de keuzes die zijn gemaakt op het gebied van statistische analysemethodes.

BETROUWBAARHEIDSANALYSES | Interne consistentie en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

METHODEN BETROUWBAARHEIDSANALYSES

INTERNE CONSISTENTIE EN INHOUDSVAILIDITEIT Voordat de data van de *Watje Wimpie*-taak worden geanalyseerd, moet worden nagegaan of er daadwerkelijk literaire competentie wordt gemeten en niet 'iets anders' (begrip zoals bedoeld en begrip zoals bepaald (De Groot 1994)). Indien de *Watje Wimpie*-taak via de elf indicatoren (hoofdstuk 6) inderdaad 'literaire competentie' meet dan zullen de scores op de verschillende vragen (items) van de taak stabiele waarden opleveren. De inter-item homogeniteit, of interne consistentie, van de taak wordt getoetst door middel van Cronbachs alpha (tabel 3). Deze index heeft een waarde nul als de items niet gecorreleerd zijn en naarmate de correlatie groter wordt, stijgt de waarde van de index. De maximaal haalbare waarde is 1 (perfecte correlatie) (Bland & Altman 1997; Garson 2010a; Van Wijk 2000).

Tabel 3. Berekening en interpretatie van Cronbachs α .

$$\text{Cronbachs } \alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\text{de som van de item varianties}}{\text{de variantie van de totale score}} \right)$$

Als de varianties van de items ongeveer even groot zijn:

$$\text{Gestandaardiseerde Cronbachs } \alpha = \frac{(k \times \bar{r})}{(1 + (k-1) \times \bar{r})}$$

k = het aantal items

\bar{r} = gemiddelde inter-item correlatie

Interpretatie van inter-item homogeniteit	
Cronbachs α	Kwalificatie van betrouwbaarheid
<.60	Onvoldoende
.60 - .70	Matig
.71 - .80	Adequaat
.81 - .95	Goed
>.95	Uitstekend

Bland & Altman 1997; Van Wijk 2000

Bij de berekening van Cronbachs alpha worden de scores van de voor- en nameting apart geanalyseerd. Met uitzondering van het item Personages2B worden alle items van de taak meegenomen in de analyse. Personages2B is het enige van de twintig items van de *Watje Wimpie*-taak waarop geen 2-score gehaald kan worden (zie bijlage 4 voor de volledige vragenlijst met beoordelingscriteria).

INTERBEOORDELAARSBETROUWBAARHEID Via Cohens Kappa, een index voor de overeenstemming tussen twee beoordelaars voor data op ordinaal niveau (onder andere Landis & Koch 1977; Jacobson & Westergren 2005; Van Wijk 2000), wordt voor iedere vraag van

de *Watje Wimpie*-taak afzonderlijk berekend in welke mate beoordelaar 1 en 2 met elkaar overeenstemmen (tabel 4). Hoe groter de overeenstemming tussen de beoordelaars is, hoe minder kans op toevallige fouten en dus hoe groter de betrouwbaarheid van de scores.

Tabel 4. Berekening en interpretatie van de Kappa-waarde bij de analyse van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Wit gemarkeerde cellen zijn scores waarop beoordelaar 1 en 2 overeenstemmen.

		Score van beoordelaar 2				Interpretatie van Kappa-waarde	
		0	1	2	Totaal	Kappa-waarde	Kwalificatie van betrouwbaarheid
		0	1	2	Totaal		
Score van beoordelaar 1	0	a	b	c	n4	<.01	Slecht
	1	d	e	f	n5	.01 - .20	Zwak
	2	g	h	i	n6	.21 - .40	Gering
Totaal		n1	n2	n3	N	.41 - .60	Matig
						.61 - .80	Goed
						.81 - .99	Uitstekend

$$P_o = \text{proportie geobserveerde overeenstemming} = \frac{a+e+i}{N}$$

$$P_e = \text{proportie verwachte overeenstemming} = \left(\frac{n_1 \times n_4}{N^2} + \frac{n_2 \times n_5}{N^2} + \frac{n_3 \times n_6}{N^2} \right)$$

$$\kappa = \text{Kappa-waarde} = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Jakobson & Westergren 2005; Landis & Koch 1977; Van Wijk 2000

De *Watje Wimpie*-taak bestaat uit 20 (sub)vragen die door 96 respondenten twee keer (voor- en nameting) zijn beantwoord. In theorie zouden de beoordelaars dus in totaal 3840 scores moeten toekennen. Bij 170 vragen, echter, ontbreken data waardoor zij onbruikbaar zijn voor de berekening. De oorzaak van het ontbreken van data is dat tijdens de taakafname per ongeluk wel eens een vraag werd overgeslagen. In de berekening van Cohens Kappa worden bovendien enkel *gepaarde* waarnemingen meegenomen (zowel de voor- als de nameting moet een waarneming bevatten). Dus wanneer er bij een respondent, bij één meting een waarneming ontbreekt (dat is 85 keer gebeurd), is de andere waarneming meteen ook onbruikbaar (85 x 2 = 170). Cohens Kappa drukt de *werkelijke* overeenstemming tussen de beoordelaars uit, niet het resultaat dat enkel en alleen kan worden bereikt door puur toeval (Jakobson et al. 2005). De numerieke waarde van de kappa kan worden vertaald naar kwalificaties variërend van 'slecht' tot 'uitstekend' (tabel 4) (Landis & Koch 1977; Van Wijk 2000).

RESULTATEN BETROUWBAARHEIDSANALYSES

INTERNE CONSISTENTIE De analyse van de inter-item homogeniteit levert een Cronbachs α op van .762 in de voormeting en .785 in de nameting. Dit betekent dat de betrouwbaarheid van de *Watje Wimpie*-taak 'adequaat' is. De gestandaardiseerde Cronbachs α bedraagt respectievelijk .779 en .821 (betrouwbaarheid respectievelijk 'adequaat' en 'goed').

INTERBEOORDELAARSBETROUWBAARHEID Berekening van Cohens Kappa laat zien dat de overeenstemming tussen de beoordelaar 1 en 2 'uitstekend' genoemd mag worden (Kappa = .905; zie tabel 5). Bij 3449 van de 3670 (94%) antwoorden van de *Watje Wimpie*-taak zijn de beoordelaars het eens over de toe te kennen scores.

Tabel 5. Kruistabel van de scores van beoordelaar 1 (rijen) en beoordelaar 2 (kolommen). Wit gemarkeerde cellen zijn de scores waarop beoordelaar 1 en 2 overeenstemmen.

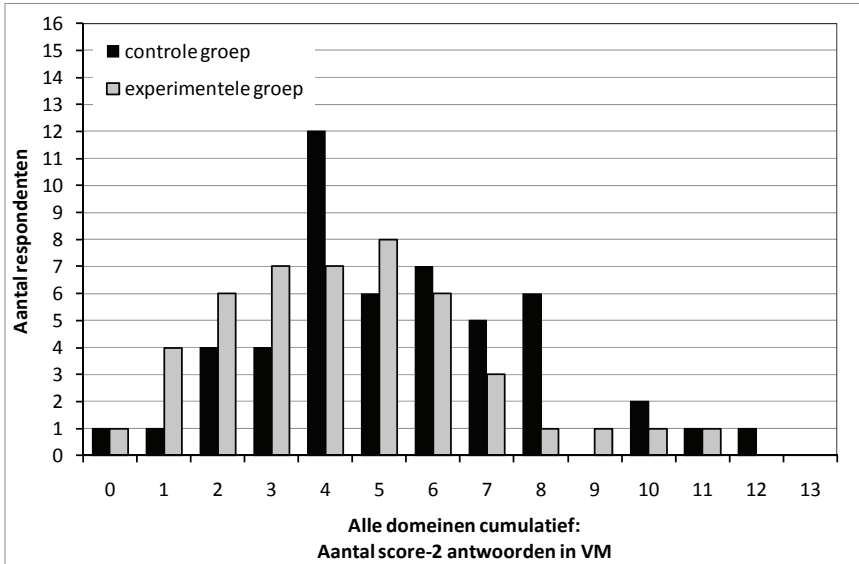
		Score van beoordelaar 2			Totaal
		0	1	2	
Score van beoordelaar 1	0	778	43	5	826
	1	52	1653	39	1744
	2	8	74	1018	1100
Totaal		838	1770	1062	3670

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid	
Kappa-waarde	Percentage overeenkomst
.905	94 %

DATAVERKENNING

In de dataverkenning (exploratie van de ruwe data voorafgaand aan de analyses) zijn, per conditie, de scores van alle kinderen op de *Watje Wimpie*-taak bij elkaar opgeteld. De scores op de subdomeinen van literaire competentie (personages, spanning en ironische humor) zijn hier dus bijeengevoegd. Dit is achtereenvolgens gedaan voor de 2-scores behaald in de voormeting (figuur 3), de 2-scores behaald in de nameting (figuur 4) en voor het verschil in 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting (figuur 5). De resultaten zijn getoetst met de Mann-Whitney-U-toets, voor niet-normaal verdeelde data. De keuze voor deze non-parametrische toets volgt uit de vaststelling dat de data geen normale verdeling vertonen (Kolmogorov-Smirnov 'goodness-of-fit-test for a single sample') en/of uit de significante uitkomst van de toets voor homoscedasticiteit (Brown-Forsythe-toets). Het resultaat van deze laatste toets toont aan dat er geen homogeniteit in variantie is tussen de experimentele groep en de controle groep (Glass et al. 1972; Sheskin 2007b; 2007d).

Figuur 3. Staafdiagram aantal 2-scores in de voormeting (VM) in de controle groep (n=50) en experimentele groep (n=46). Op de verticale as is af te lezen hoeveel kinderen een bepaald aantal 2-scores hebben gehaald (aantallen aangegeven op de horizontale as, theoretisch haalbaar maximum = 19). Kolmogorov-Smirnov goodness-of-fit-toets: indien significant, is er geen sprake van normale verdeling, Brown-Forsythe-toets: indien significant, bestaat er geen homoscedasticiteit tussen de controle en de experimentele groep.

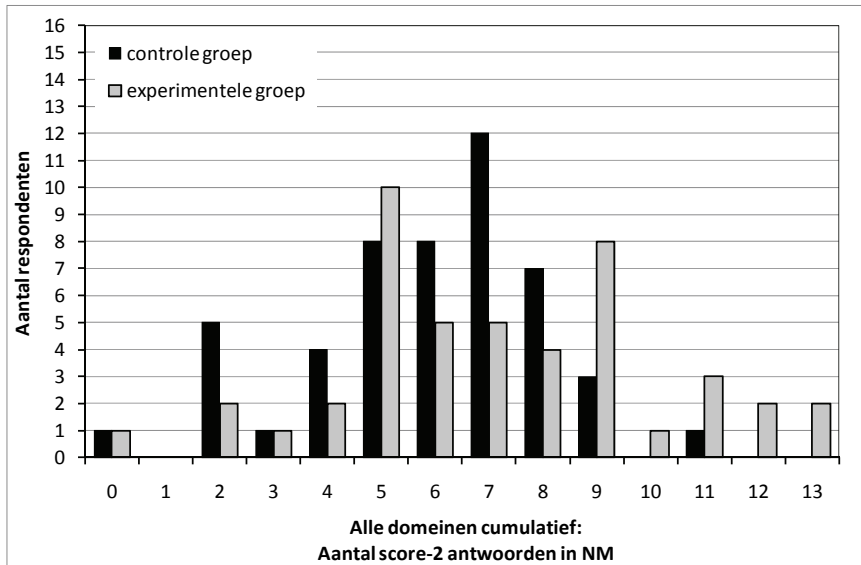


	Controle groep n=50	Experimentele groep n=46
Mediaan	5.00	4.00
Gemiddelde	5.34	4.35
95% betrouwbaarheidsinterval	4.62-6.06	3.63-5.06
Kolmogorov-Smirnov-toets voor normale verdeling	$p = .014^*$	$p = .199$
Brown-Forsythe-toets voor homoscedasticiteit	$p = .053$ (tweezijdig)	
Mann-Whitney-U-toets	$p = .050$ (tweezijdig)	

* Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep

Figuur 3 laat zien dat er bij de voormeting een klein, niet statistisch significant verschil bestaat tussen de groepen in het voordeel van de controle groep (Mann-Whitney-U-toets, $p = .050$). Dit verschil wordt vooral veroorzaakt door de goede resultaten van de controle groep in het 'middenveld' (vier tot en met acht 2-scores), met een grote piek van twaalf kinderen die vier 2-scores haalden.

Figuur 4. Staafdiagram aantal 2-scores in de nameting (NM) in de controle groep (n=50) en experimentele groep (n=46). Op de verticale as is af te lezen hoeveel kinderen een bepaald aantal 2-scores hebben gehaald (aantallen aangegeven op de horizontale as, theoretisch haalbaar maximum = 19). Kolmogorov-Smirnov goodness-of-fit-toets: indien significant, is er geen sprake van normale verdeling, Brown-Forsythe-toets: indien significant, bestaat er geen homoscedasticiteit tussen de controle en de experimentele groep.

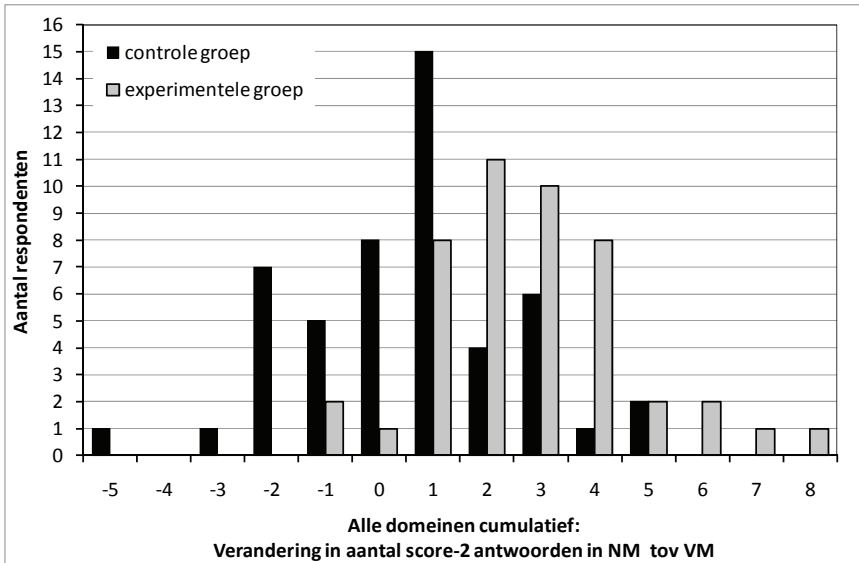


	Controle groep n=50	Experimentele groep n=46
Mediaan	6.00	7.00
Gemiddelde	5.90	7.11
95% betrouwbaarheidsinterval	5.27-6.53	6.23-7.99
Kolmogorov-Smirnov-toets voor normale verdeling	$p = .007^*$	$p = .200$
Brown-Forsythe-toets voor homoscedasticiteit	$p = .027^{**}$ (tweezijdig)	
Mann-Whitney-U-toets	$p = .055$ (tweezijdig)	

*, ** Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep

In de nameting is er een klein, niet statistisch significant verschil tussen de resultaten van de experimentele groep en de controle groep, maar nu is dat in het voordeel van de experimentele groep (Mann-Whitney-U-toets, $p = .055$; figuur 4). Vooral binnen het bereik van negen tot en met dertien 2-scores zijn de kinderen uit de experimentele groep sterker aanwezig dan de kinderen uit de controle groep. In het 'middenveld', vier tot en met acht 2-scores, zijn de kinderen uit de controle groep sterker vertegenwoordigd met een uitschieter van twaalf kinderen op zeven 2-scores.

Figuur 5. Staafdiagram met verandering in aantallen 2-scores tussen nameting (NM) en voormeting (VM) gestratificeerd naar controlegroep (n=50) en experimentele groep (n=46). Op de verticale as is af te lezen hoeveel kinderen een bepaald aantal 2-scores (aantallen aangegeven op de horizontale as) vooruit of achteruit zijn gegaan en bij hoeveel kinderen het aantal 2-scores gelijk is gebleven. Kolmogorov-Smirnov goodness-of-fit-toets: indien significant, is er geen sprake van normale verdeling, Brown-Forsythe-toets: indien significant bestaat er geen homoscedasticiteit tussen de controle en de experimentele groep.



	Controle groep n=50	Experimentele groep n=46
Mediaan	1.00	3.00
Gemiddelde	0.56	2.76
95% betrouwbaarheidsinterval	-0.02-1.14	2.21-3.31
Kolmogorov-Smirnov-toets voor normale verdeling	$p = .005^*$	$p = .017^{**}$
Brown-Forsythe-toets voor homoscedasticiteit	$p < .001^{***}$ (tweezijdig)	
Mann-Whitney-U-toets	$p < .001^{****}$ (tweezijdig)	

** , ** , *** , **** Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep*

Bij de analyse van het *verschil* in het aantal 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting bestaat er een statistisch significant verschil tussen de twee groepen in het voordeel van de experimentele groep (Mann-Whitney-U-toets, $p < .001$). Figuur 5 toont dat op drie respondenten na, alle kinderen die de interventie hebben gevolgd in de nameting meer literair competente antwoorden gaven dan in de voormeting. In de controle groep echter, bevindt ongeveer de helft van de kinderen zich op of links van het 0-punt. De meeste kinderen uit de experimentele groep gingen twee 2-scores vooruit.

Deze groep bevat zelfs één kind dat in de nameting acht 2-scores vooruitgang boekte ten opzichte van de voormeting. De situatie met de grootste afname van literair competente antwoorden (2-scores) deed zich voor in de controle groep: één kind in de controle groep haalde in de nameting vijf 2-scores minder dan in de voormeting. Omdat het in beide gevallen maar om één kind gaat zal aan deze verschijnselen geen verdere aandacht worden geschonken.

Verder toont de grafiek (figuur 5) dat ook al heeft de controle groep geen interventie gevolgd, toch heel wat kinderen uit deze groep de *Watje Wimpie*-taak in de nameting beter maakten dan in de voormeting. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het leereffect van de taak; wanneer kinderen de taak voor de tweede keer maken, kunnen ze soms terugvallen op wat ze nog weten uit de voormeting ('t Hart et al. 2001). Dit fenomeen onderstreept het belang van het werken met een controle groep.

BEANTWOORDEN VAN DE DEELVRAGEN MET BEHULP VAN DESCRIPTIEVE STATISTIEK

Methode

Aan het begin van dit hoofdstuk zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1) Hoe verhouden de experimentele en de controle groep zich tot elkaar op de drie subdomeinen van literaire competentie (personages, spanning en ironische humor) bij aanvang en na afloop van de interventie?
- 2) In welk(e) subdomein(en) leidt de interventie tot de grootste toename van literaire competentie? En in welk(e) subdomein(en) leidt de interventie tot de minste toename van literaire competentie?

Deze vragen worden beantwoord met behulp van descriptieve statistiek. Om zicht te krijgen op de antwoorden 'achter de cijfers' worden aan de kwantitatieve analyses steeds voorbeelden (antwoorden van kinderen) toegevoegd. De resultaten worden uitgedrukt in het percentage behaalde 2-scores (score voor een antwoord dat geldt als 'literair competent'). De presentatie van de resultaten gebeurt via staafdiagrammen op het niveau van de vragen van de taak en uitgesplitst naar conditie (experimentele en controle groep) en voor- en nameting. De significanties zijn getoetst door middel van de chi-kwadraattoets of (indien de verwachte waarde in één van de cellen <5) de Fisher exact toets voor 2x2 tabellen ($\alpha < .05$, $\beta < 0.10$, power = $1 - \beta > 0.90$).

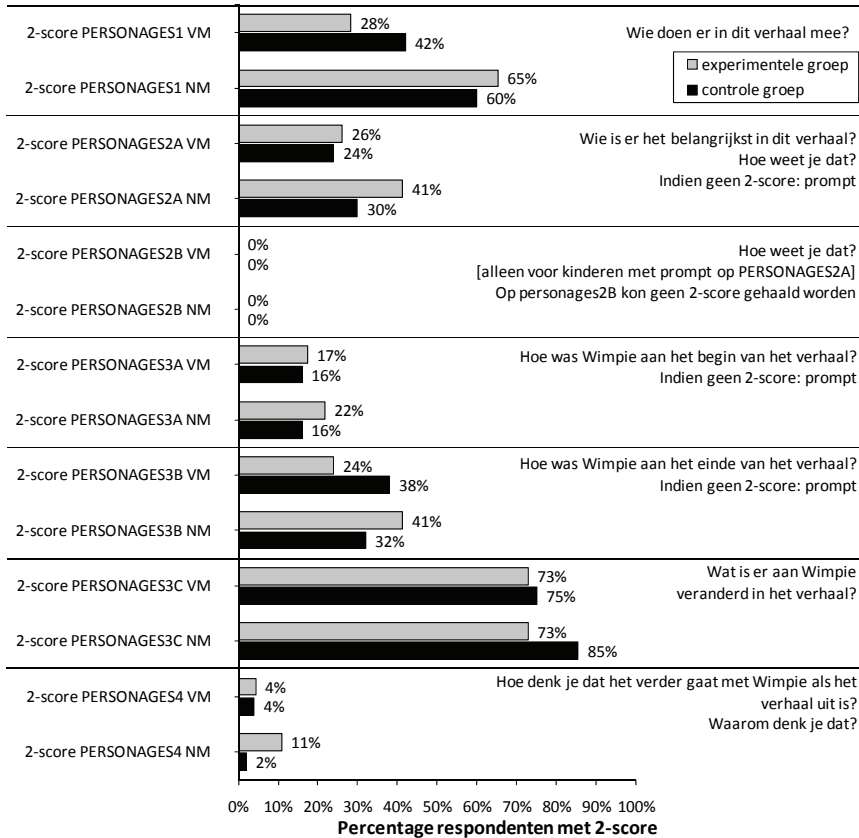
Resultaten

Personages: resultaten in de voormeting en nameting

Uit figuur 6 blijkt dat er bij 'Personages' geen significante verschillen bestaan tussen de prestaties van de kinderen in de experimentele en de controle groep. Op Personages2B kon geen 2-score worden gehaald; de vraag was enkel bedoeld voor kinderen die vraag Personages2A (Wie is er het belangrijkste in dit verhaal?) niet konden beantwoorden. Deze kinderen kregen een *prompt*, in de vorm van het antwoord 'Wimpie'. De ontvangen

prompt had als consequentie dat er geen 2-score meer gehaald kon worden op Personages2B. Verder toont figuur 6 dat de experimentele groep alle vragen in de nameting beter of precies even goed maakt dan in de voormeting terwijl er in de controle groep bij twee vragen sprake is van achteruitgang (Personages3B en Personages4).

Figuur 6. Staafdiagram van het percentage antwoorden met 2-score in het subdomein 'Personages'. Op de Y-as staan de variabelennamen die bij de desbetreffende vragen uit de Watje Wimpie-taak horen, uitgesplitst naar voormeting (VM) en nameting (NM). De X-as geeft het percentage kinderen dat de vraag literair competent heeft beantwoord (2-score) in de experimentele groep en in de controle groep. Het verschil tussen de groepen is nergens significant.



Tabel 6 bevat voorbeeldantwoorden van kinderen uit de experimentele groep, die in de voormeting een 0 of een 1 scoorden en in de nameting een 2. Er worden steeds drie voorbeelden gegeven, tenzij dat aantal niet gehaald wordt. De criteria voor het toekennen van de scores zijn te vinden in bijlage 4.

Tabel 6.

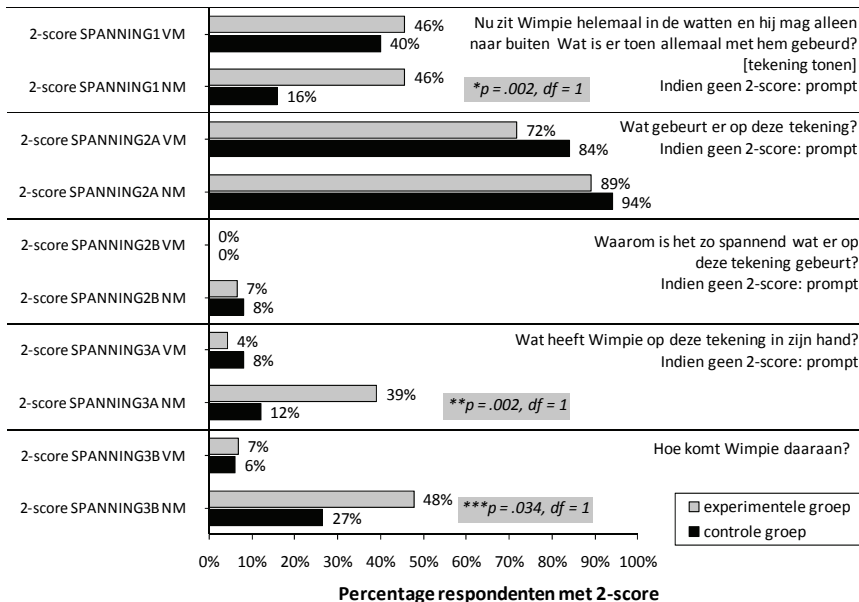
Antwoord in voormeting niet literair competent (0- of 1-score)	⇒	Antwoord in nameting wel literair competent (2-score)
PERSONAGES1 <i>Wie doen er in dit verhaal mee?</i>		
Drie kinderen zeiden niks in de voormeting (0)		Deze drie kinderen haalden geen 2-scores in de nameting
PERSONAGES2A <i>Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? Hoe weet je dat?</i>		
Winkie. Omdat ie heel klein was. (1)		Wimpie. Omdat ie heel veel keren in het verhaal zat.
De kleinste muis. Weet niet meer. (1)		Wimpie. Omdat het verhaaltje daarover gaat.
Muis. Omdat muis zoekt een huis. (1)		Die kleine muis, Wimpie. Omdat die zit elke keer in het boek.
PERSONAGES2B <i>Hoe weet je dat?</i> [alleen voor kinderen met prompt op PERSONAGES2A]. Op PERSONAGES2B kon geen 2-score gehaald worden		
PERSONAGES3A <i>Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal?</i>		
Dat weet ik niet. (0)		Klein en bang. En hij lag in bed.
Weet ik niet. (0)		Klein. Hij was bang en hij mocht niet rennen, niet springen.
Goed. (1)		Ziek. Hij lag op de bank. En hij was bang.
PERSONAGES3B <i>Hoe was Wimpie aan het einde van het verhaal?</i>		
Toen was hij eigenlijk... weet niet (0)		Groot en dapper en hij mag buitenspelen.
Aan het springen [Is dat zo?] Nee, hij niet. (0)		Groot en een beetje stoer. Dan mag hij de wijde wereld in.
Nee. (0)		Groot en hij had de riem afgepakt toen hij buiten was.
PERSONAGES3C <i>Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?</i>		
Weet niet. (0)		Dat ie groot was geworden.
Dat hij een muis is! (0)		Groot geworden.
Dat ie vol met watjes zat. (0)		Dat ie voortaan naar buiten mag.
PERSONAGES4 <i>Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?</i>		
Dat ie zich groot voelt en niet meer zo alleen is. Omdat hij nou groot is en niet meer zo alleen. (1)		Dat ie verder is gelopen. In het volgende boekje loopt ie verder en nog verder.
Goed. Omdat hij al groot is. (1)		Goed. Dat is altijd bij boeken.
Dat weet ik niet. (0)		Afgelopen, dan zet je gewoon de computer uit. ⁷⁹

⁷⁹ Dan zet je gewoon de computer uit: *Watje Wimpie* werd aan de kinderen voorgelezen vanaf een computerscherm.

Spanning: resultaten in de voormeting en nameting

Figuur 7 toont dat er op het taakonderdeel 'Spanning' in de nameting bij drie vragen (Spanning1 en Spanning3A en B) significante verschillen bestaan in het aantal 2-scores in het voordeel van de experimentele groep. Opvallend is dat het significante verschil op Spanning1 niet ontstaat doordat de experimentele groep vooruit is gegaan (de scores in de voor- en de nameting zijn precies gelijk) maar doordat de controle groep in de nameting fors achteruit is gegaan (van 40% naar 16%).

Figuur 7. Staafdiagram van het percentage antwoorden met 2-score in het subdomein 'Spanning'. Op de Y-as staan de variabelennamen die bij de desbetreffende vragen uit de Watje Wimpe-taak horen, uitgesplitst naar voormeting (VM) en nameting (NM). De X-as geeft het percentage kinderen dat de vraag literair competent heeft beantwoord (2-score) in de experimentele groep en in de controle groep.



, **, * Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep*

Tabel 7 bevat voorbeeldantwoorden van kinderen uit de experimentele groep, die in de voormeting een 0 of een 1 scoorden en in de nameting een 2. De criteria voor het toekennen van de scores zijn te vinden in bijlage 4.

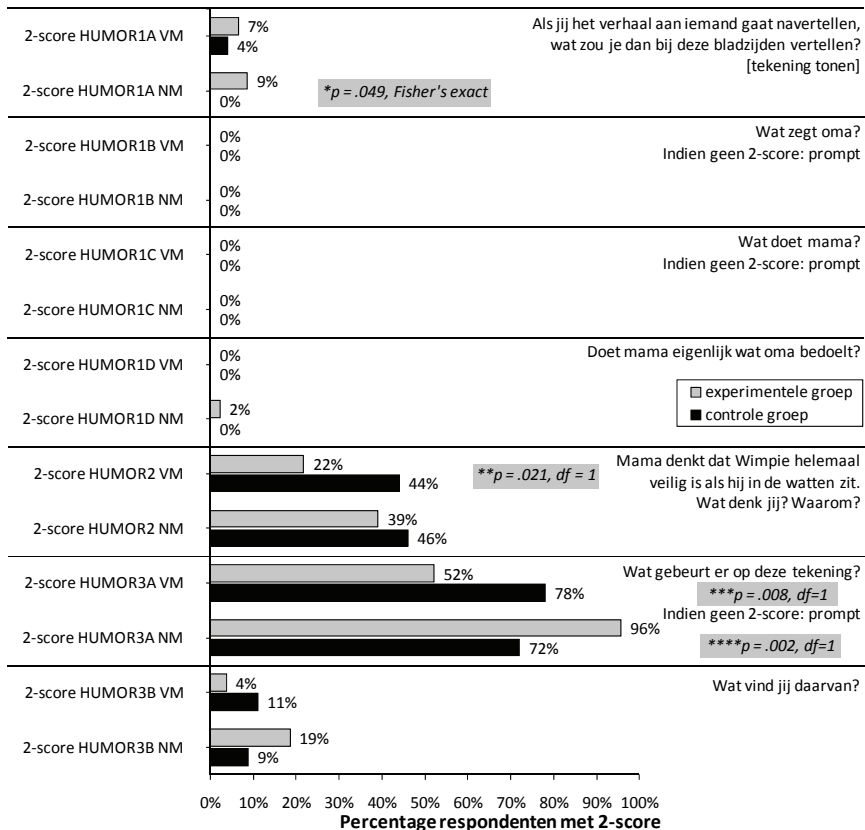
Tabel 7.

Antwoord in voormeting niet literair competent (0- of 1-score)	→	Antwoord in nameting wel literair competent (2-score)
SPANNING1 <i>Nu zit Wimpie in de watten en hij mag alleen naar buiten. Wat is er toen allemaal met hem gebeurd?</i>		
Sneeuw. Helemaal sneeuw. (1)		De vos wou 'm pakken en de eend wou 'm ook pakken. En nu gaat niemand hem meer pakken.
Gepikt. Gehapt door een vos. Gespringd. (1)		Achteraan gejaagd, door een eend en door een mannetje dat dacht: O, dat is lekker een sneeuwbal!" maar dat was gewoon Wimpie.
Toen ging ie een rots op en viel ie van de rots af in het water. (1)		De eend die pikte hem en de vos die deed hem ook happen en hij viel in het ijsskoude water. De watten zijn losgeraakt en toen waren de watten helemaal weg.
SPANNING2A <i>Wat gebeurt er op deze tekening?</i>		
Dat een jongetje het muisje in de vijver had gegoooid. (1)		Dat dat jongetje 'm in het water gooide, dat ie dacht dat dat een sneeuwbal was.
Hij wil die sneeuwbal pakken. (0)		Hij ging hem gooien in het koude water. Dacht dat het een sneeuwbal was.
Hij wilde de muis pakken. (0)		Jongetje wilde 'm pakken. Maar die sneeuwbal was Wimpie.
SPANNING2B <i>Waarom is het zo spannend wat er op deze tekening gebeurt?</i>		
Hij ging wegrennen. De eend zag 'm. (1)		Omdat die jongen ging 'm gooien in het water en toen wou die eend hem opeten. Toen kwam die vos aangesprongen. Die wou Wimpie opeten.
Het is gevaarlijk want eenden vinden muizen heel lekker. (1)		Omdat die eend daar zit en die zag dit [wijst aan] en die lacht en die dacht: "Hé, dat is een lekker muiske!" Dat ie 'm lekker gaat opeten, een hapje, hij zei: "Hé, ik ga daar een lekker hapje van nemen!"
Deze [eend] wil hem vasthouden, met die staart en die gaat met hem zwemmen en dan mag die op zijn rug zitten. (0)		Hij gooit dat recht op het koude ijs waar de eend zit. En dan hebt ie zijn wol uit en dan komt er een grote eend aan en dan zegt ie: "Ha! Pik, pik!"
SPANNING3A <i>Wat heeft Wimpie op deze tekening in zijn hand?</i>		
Een riem met een bel eraan. (1)		Bel van de poes.
Bel met een riem. (1)		Belletje van de poes met riem.
Riem met een belletje dat doet tingelingeling! (1)		Riem van de poes.
SPANNING3B <i>Hoe komt Wimpie daaraan?</i>		
Dat weet ik niet meer. (0)		Ik denk van die tijger.
Heeft ie gevonden. (1)		Van de kat.
Van mama. (1)		Van die kat afgepakt.

Ironische humor: resultaten in de voormeting en nameting

Uit figuur 8 blijkt dat 'ironische humor' voor kleuters het moeilijkste van de drie subdomeinen van literaire competentie is. De vragen Humor1B en 1C (Wat zegt oma?, Wat doet mama?) worden door geen enkel kind op het niveau van een 2-score beantwoord. Geen enkele respondent in de voormeting heeft dus door dat wat mama doet, Wimpie in de watten stoppen, een ironisch misverstand is (1D). In de nameting is er in de experimentele groep één kind dat vermoedt dat oma iets anders bedoelt.

Figuur 8. Staafdiagram van het percentage antwoorden met 2-score in het subdomein 'Ironische humor'. Op de Y-as staan de variabelennamen die bij de desbetreffende vragen uit de Watje Wimpie-taak horen, uitgesplitst naar voormeting (VM) en nameting (NM). De X-as geeft het percentage kinderen is dat de vraag literair competent heeft beantwoord (2-score) in de experimentele groep en in de controle groep.



*, **, ***, **** Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep

In de categorie 'ironische humor' bestaan er in de voormeting twee significante verschillen tussen de groepen in het voordeel van de controle groep (Humor2 en Humor3A). In de nameting raakt de controle groep deze voorsprong kwijt door de toegenomen prestatie.

ties in de experimentele groep. Op Humor3A scoort de experimentele groep zelfs significant beter.

Tabel 8 bevat voorbeeldantwoorden van kinderen uit de experimentele groep, die in de voormeting een 0 of een 1 scoorden en in de nameting een 2. Er worden steeds drie voorbeelden gegeven, tenzij dat aantal niet gehaald wordt. De criteria voor het toekennen van de scores zijn te vinden in bijlage 4.

Tabel 8.

Antwoord in voormeting niet literair competent (0- of 1-score)	⇒	Antwoord in nameting wel literair competent (2-score)
<p>HUMOR1A <i>Als jij het verhaal aan iemand gaat navertellen, wat zou je dan bij deze bladzijden vertellen?</i></p> <p>Dat weet ik niet meer. (0)</p> <p>Dat hij in bed ligt. (1)</p> <p>Hier was watjes en hier was de kaarsjes aan, hier was de laars, hier ook de kaarsjes. En hier ging de moeder de watjes op 'm doen. En hier ging hij zoeken. Hij was hier. En moeder ging een paar watjes pakken en hij wou op Wimpie doen. (1)</p>	<p>Oma zei: "Je stopt 'm toch wel in de watten?" En Wimpie was niet blij want hij mocht nooit de wijde wereld in. En oma zei: "Stop 'm in de watten." En mama zei: "Ik ga aan de slag." En stopt 'm in watten.</p> <p>Dat ie ingestopt met een watje is en dat de oma dat heeft verteld, dat heeft geroepen. En dat de moeder medicijnen gaf.</p> <p>Dat hij ziek was. En toen mocht hij niet naar buiten. En toen zei die [wijst oma aan]: "Doe die wol op Wimpie." En toen zei hij [wijst mama aan] "Dat is een goed idee." En toen ging hij [mama] hem achterna.</p>	
<p>HUMOR1B <i>Wat zegt oma?</i></p> <p>Stop 'm maar in watjes. (1)</p> <p>Dat ie in bad moest, eh.. in de wol moest! (1)</p> <p>Denk aan de watjes (1)</p>	<p>Deze 3 kinderen haalden geen 2-scores in de nameting.</p>	
<p>HUMOR1C <i>Wat doet mama?</i></p> <p>Ging hem in de watjes doen. (1)</p> <p>Ging hem in de watten doen maar Wimpie wil niet. (1)</p> <p>Geeft Wimpie drankjes en doet Wimpie in de watten. (1)</p>	<p>Deze 3 kinderen haalden geen 2-scores in de nameting.</p>	
<p>HUMOR1D <i>Doet mama eigenlijk wat oma bedoelt?</i></p> <p>Ja.(0)</p>	<p>Nee. [Waarom niet?] Daar bedoelt oma iets anders mee. Maar ik kan niet goed uitleggen wat ze bedoelt. Eigenlijk heb ik dat woord nog nooit gehoord. Maar ik weet wel dat ze daarmee <i>niet</i> bedoelt dat ze hem in moet stoppen met watten.</p>	
<p>HUMOR2 <i>Mama denkt dat Wimpie helemaal veilig is als hij in de watten zit. Wat denk jij? [bij 'nee'] Waarom niet?</i></p> <p>Ja. (0)</p> <p>Hetzelfde. (0)</p>	<p>Nee. Al die gevaarlijke dingen zijn gebeurd.</p> <p>Wel een goed idee maar niet zo'n goed idee. Want de eend kan de watten eraf pikken en de vos ook.</p>	

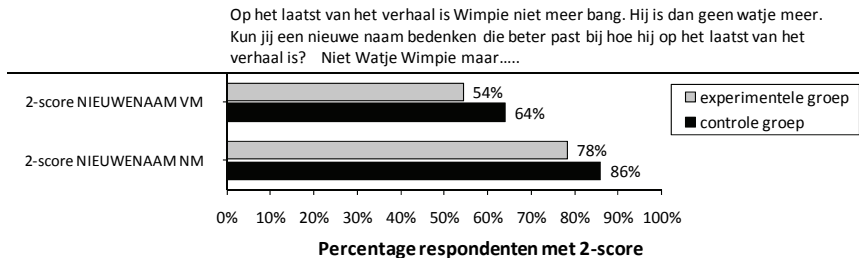
Tabel 8.

Antwoord in voormeting niet literair competent (0- of 1-score)	→	Antwoord in nameting wel literair competent (2-score)
Een beetje. [Waarom een beetje?] Weet niet. (1)		Niet helemaal want dan lijkt ie op sneeuw.
HUMOR3A		<i>Wat gebeurt er op deze tekening? [Indien geen opmerking over kat] Wat ligt daar? Denk je dat Wimpie de kat al heeft gezien? Waarom wel/niet?</i>
Hij is groot.. en ...eh. [Wat ligt daar?] Een kat. [Heeft Wimpie de kat al gezien?] Nee. Weet ik niet. (1)		Hij loopte naar de poes maar ik denk dat de poes een lekker hapje wil nemen. Wimpie wil gewoon zonder watten gaan spelen. [Wimpie geen kat gezien?] Nee. Want hij kijkt gewoon recht vooruit. Maar de poes die kijkt wel naar hem en die denkt: "O, ik ga maar eens even een lekker hapje nemen."
Mama zwaait en hij loopt weg, de wijde wereld bekijken. [Wat ligt daar?] Een poes. [Heeft Wimpie de poes al gezien?] Ja. Omdat hij daar is. (1)		Dat Wimpie alleen naar buiten ging en dat de kat wou 'm pakken. [Wimpie kat al gezien?] Nee. Hij kijkt hier naartoe [wijst]. Hij ziet hem achter de rotsen niet.
Dat ie zonder watten mocht, loopt ie naar buiten. Hij is groter geworden. En hij heeft meer haren. [Wat ligt daar?] Een kat. [Heeft Wimpie de kat al gezien?] Nee. Hij kijkt naar voren. (1)		Dat ie weg mag lopen naar buiten. [Wijst] Een kat en flatten. [Kat gezien?] Nee omdat ie deed gewoon gaat doorlopen. Maar de kat zag hém wel.
HUMOR3B		<i>Wat vind jij van wat er op deze tekening gebeurt?</i>
Leuk. (1)		Wimpie is vrolijk. Het is gevaarlijk dat ie daar gaat lopen.
Goed. (1)		Klein beetje eng en ook heel leuk.
Goed. (1)		Leuk en spannend.

Nieuwe naam: resultaten in de voormeting en nameting

Deze afsluitende opdracht is bijzonder goed gemaakt door de meerderheid van de kinderen (figuur 9). In de voormeting scoort meer dan de helft van de kinderen uit beide groepen een 2 en in de nameting ligt dat aandeel nog hoger (78% in de experimentele groep en 86% in de controle groep).

Figuur 9. Staafdiagram van het percentage antwoorden met 2-score op de vraag "Nieuwe naam". Op de Y-as staat de variabelenaam die bij de desbetreffende vraag uit de Watje Wimpie-taak hoort, uitgesplitst naar voormeting (VM) en nameting (NM). De X-as geeft aan hoe groot het percentage kinderen is dat de vraag literair competent heeft beantwoord (2-score) in de experimentele groep en in de controle groep. Het verschil tussen de groepen is niet significant.



Tabel 9 geeft drie antwoorden die een verandering van een 0- of een 1-score in de voormeting naar een 2-score in de nameting illustreren.

Tabel 9.

Antwoord in voormeting niet literair competent (0- of 1-score)	→	Antwoord in nameting wel literair competent (2-score)
NIEUWENAAM		
<i>Iemand die bijna niets durft en die overal bang voor is noemen ze wel eens een 'watje'. Heb je daar wel eens van gehoord? [Ja/Nee] Op het laatst van het verhaal is Wimpie niet meer bang. Hij is dan geen watje meer. Kun jij een naam voor hem bedenken die beter past bij hoe hij dan is?</i>		
Wimpie (1)		Stoere Wimpie
Wimpie Pimpie (1)		Coole Wimpie
Selma'tje (0)		Slimme Wimpie

Discussie en conclusies descriptieve statistiek

Het meest in het oog springende resultaat van de descriptieve statistiek is dat de controle groep in de voormeting beter presteerde dan de experimentele groep en dat in de nameting de situatie omgekeerd is. De analyse van het verschil in toename van literaire competentie tussen de twee groepen laat zien dat de resultaten van de experimentele groep significant verschillen van die van de controle groep ($p = <.001$). Deze 'inhaalslag' door de experimentele groep is toe te schrijven aan de interventie. Toch vertoont de controle groep in de nameting ook enige toename in literaire competentie ten opzichte van de voormeting. De kinderen zijn in een paar maanden tijd meer ervaren geworden en ook het 'leereffect' van de taak speelt een rol ('t Hart et al. 2001). Immers, wanneer de kinderen in de nameting de taak voor de tweede keer maken, kunnen ze terugvallen op hun ervaringen uit de voormeting. Door de uitgevoerde clusterrandomisatie van de schoolklassen en het willekeurig selecteren van leerlingen voor het maken van de taak zijn de leereffecten echter gelijk verdeeld over de condities.

Ervaringen met het meetinstrument

Door het afnameprotocol en de digitale versie van *Watje Wimpie* (Willis & Ross 2007) kenden de bijna tweehonderd taakafnamen een minimum aan variatie. Factoren die de uniformiteit verstoorden, kwamen dan ook meestal letterlijk van buiten, zoals afleiding in de vorm van lawaai of een aantrekkelijk uitzicht. Omdat deze storende invloeden zowel op experimentele als op controlescholen voorkwamen, wordt hun effect echter genivelleerd.

Een inhoudelijk probleem deed zich voor doordat bij verschillende kinderen verwarring over de watten bleek te bestaan. Sommige kinderen leken het verhaal minder goed te kunnen volgen omdat ze het woord 'watten' niet kenden of de witte materie in de tekeningen, niet als watten (her)kenden. Volgens enkele leerkrachten komt dit omdat kinderen nog maar zelden 'ouderwetse losse watten' zien. Bij het beantwoorden van de vragen spraken opvallend veel kinderen niet over watten maar over "wol" en over Wim-

pie "onder de wol stoppen". Ook waren er kleuters die de watten verwarden met sneeuw. Zij zeiden bijvoorbeeld dat de "watten gesmolten waren". Weer andere kinderen spraken over "rook" of "wolken". Verder waren er nog kinderen die bij de scène waarin Wimpie in de watten wordt gewikkeld, dachten dat hij werd gewassen; een script dat ze - in tegenstelling tot 'in de watten stoppen' - wél kennen. "Gaat die wassen" zei iemand, of "Douchen" zei nog een ander kind.

Eigenlijk is de verwarring bij de kinderen niet zo verwonderlijk want misverstanden over watten vormen immers een verhaalmotief van *Watje Wimpie*: mama die oma's opmerking over Wimpie in de watten leggen verkeerd begrijpt, het jongetje dat denkt dat Wimpie een sneeuwbal is, de eend en de vos die denken dat hij een "een lekker hapje" is.⁸⁰ De problemen van de kinderen met de watten waren echter niet voorzien en ook tijdens het testen van de taak niet aan het licht gekomen. Ongetwijfeld hebben deze misverstanden effect gehad op het verhaalbegrip van de kinderen. Randomisatie en de aanwezigheid van een controle groep zorgen er echter voor dat dit effect wordt geneutraliseerd.

De drie literaire thema's

In de hier volgende bespreking van de resultaten op de vragen over de drie thema's personages, spanning en ironische humor, zijn steeds voorbeelden van antwoorden van

Figuur 10. Illustratie: Watje Wimpie, J. Willis & T. Ross (2007).



⁸⁰ In de originele Engelse versie *Cottonwool Colin* (2007) ziet de eend Wimpie aan voor een schuimgebakje ("Oh, look, a meringue!") en de vos denkt dat Wimpie een smakelijk wit konijn is ("Oh, look, a fat white rabbit!") In *Cottonwool Colin* is het dus duidelijker dat het de witte, schuimige en pluizige watten zijn die ervoor zorgen dat de beesten Wimpie aanzien voor een lekker hapje. Doordat in de Nederlandse vertaling de eend en de vos beide zeggen: "Kijk een lekker hapje!" is het verband met de watten minder duidelijk. Voor kinderen is het daardoor moeilijker vast te stellen dat het de 'schuld' van de watten is dat de dieren Wimpie voor iets lekkers aanzagen. Sommige kinderen zeiden dan ook terecht: "Vossen houden van muizen" en minder terecht: "Eenden houden van muizen".

kinderen opgenomen. Bijlage 6 bevat extra voorbeelden van antwoorden, plus de bijbehorende beoordelingscriteria.

PERSONAGES In de nameting reageerde het grootste deel van de kinderen (in beide condities (ruim 60%) adequaat op de vraag 'Wie doen er allemaal in het verhaal mee?' (Personages1). Voor de kinderen uit de experimentele conditie betekende dit een forse toename ten opzichte van de voormeting, toen nog geen derde dat kon. Ook al is dit 'slechts' een reproducerende vraag, hij veronderstelt wel bekendheid met het concept 'personages'. Het beantwoorden van deze vraag gaat dan ook mis wanneer kinderen non-personages ("de wolven"), figuren uit andere verhalen ("de grote boze wolf") of zelf verzonden personages ("papa muis", die in het verhaal niet voorkomt) noemen. Interessant is het antwoord "Wimpie zelf", omdat het verwijst naar Wimpie's aparte status binnen het verhaal. Een andere interessante reactie is "Zijn broertjes en zusjes, zijn moeder en zijn oma" omdat zij deze personages *impliciet* (via 'zijn', maar zonder Wimpie zelf te noemen) relateert aan de hoofdpersoon. Kinderen die deze en vergelijkbare antwoorden gaven, hadden dus door dat Wimpie een centrale positie heeft binnen het verhaal. Opmerkelijk genoeg betekende dit niet automatisch dat ze Wimpie ook als hoofdfiguur noemden bij de volgende vraag: 'Wie is er het belangrijkste in het verhaal? Hoe weet je dat?' (Personages2A). Soms is er dus een discrepantie tussen intuïtief weten wie het belangrijkste is en het correct kunnen beantwoorden van een gerichte vraag daarover. Kinderen die op 'Personages2A' 'Wimpie' hadden geantwoord, motiveerden dat bijvoorbeeld met: "Omdat hij [Wimpie] in elke bladzijde komt" of "Omdat het 'Watje Wimpie' heet, het verhaal". Antwoorden van kinderen die Wimpie eigenschappen van een 'held' toekennen zijn eveneens als 'literair competent' beoordeeld, bijvoorbeeld: "Omdat hij zijn eigen heeft gered" of "Omdat hij allemaal gevaarlijke dingen heeft meegemaakt en de rest niet". De kinderen uit de experimentele conditie vertonen op deze vraag een belangrijke toename in 2-scores (van 26% in de voormeting naar 41% in naming (controle groep van 24% naar 30%). Van de kinderen die geen 2-score haalden kon een deel Wimpie weliswaar identificeren als hoofdpersoon maar gaf daarvoor geen literair argument. Ze antwoordden bijvoorbeeld dat Wimpie het belangrijkste is "Omdat hij klein is". Het overige deel van de kinderen dat geen 2 scoorde, noemde een bijpersoonage het belangrijkste, bijvoorbeeld: "De mama van Wimpie". Mama muis speelt inderdaad een belangrijke rol in het verhaal (zij staat zelfs samen met Wimpie op de voorkant van het boek), maar zeker niet de hoofdrol. Als reden waarom mama het belangrijkste is antwoordden de kinderen onder meer "Omdat mama de baas is". Deze kinderen maken dus geen onderscheid tussen de eigen leefwereld, waarin ouders inderdaad belangrijk (en wellicht ook de baas) zijn, en de verhaalwereld waarin andere afspraken gelden over wie het belangrijkste is.

Vraag Personages3ABC wilde nagaan of de kinderen doorhadden dat Wimpie in het verhaal een grote verandering ondergaat. Daarvoor werd eerst gevraagd hoe Wimpie aan het begin van het verhaal was (3A) en vervolgens hoe hij op het einde was (3B). Deze twee vragen dienden als opstapje naar de hoofdvraag 'Wat is er dus aan Wimpie veranderd in het verhaal?' (3C). Deze hoofdvraag is in de voormeting bijzonder goed

gemaakt door beide groepen. Ongeveer driekwart van de kinderen antwoordde dat Wimpie van een kleine bange muis was "gegroeid" tot een muis die "groot", "slim" of "stoer" is. In de nameting lag dit aandeel bij de kinderen in de controle groep zelfs op 85% (tegenover een gelijk gebleven aandeel van 73% in de experimentele conditie). Het hoge aantal 2-scores op deze vraag is opvallend omdat het verhaal niet expliciet vertelt wat er aan Wimpie is veranderd, de kinderen moesten die conclusie zelf trekken. Deze resultaten laten zien dat jonge kinderen in staat zijn tot het opmerken en 'beschrijven' van een veelvoorkomend veralthema: de ontwikkeling van een hoofdpersonage van 'watje' tot 'held'. Het vermogen van kleuters uitdrukking te geven aan het ontwikkelings-thema blijkt ook uit de antwoorden op de slotvraag van de taak (Nieuwe naam). Deze vraag werd tijdens het afnemen van de taak voorafgegaan door een korte inleiding: "Iemand die bijna niets durft en die overal bang voor is noemen ze wel eens een *watje*. Heb je daar wel eens van gehoord? (gelegenheid tot een reactie). Op het laatst van het verhaal is Wimpie niet meer bang en dus is hij geen watje meer. Kun jij een naam voor hem bedenken die beter past bij hoe hij dan is? Niet *Watje* Wimpie, maar ...?". In de voormeting kon ruim de helft van alle deelnemende kinderen een naam bedenken die past bij de 'nieuwe' Wimpie. Deze kinderen noemden hem bijvoorbeeld "Gewoon 'Wimpie'", "Snelle Wimpie" of "Willem". In de nameting lag dit aandeel, mede dankzij het leereffect van de taak, nog hoger (78% in de experimentele groep en 86% in de controle groep).

Verreweg de moeilijkste vraag uit het thema 'Personages' is de vraag die het metafictioneel inzicht van de kinderen peilt: "Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie wanneer het verhaal uit is? Waarom denk je dat?" (Personages4). In de voormeting kon slechts een klein deel van de kinderen deze vraag beantwoorden op een manier die geldt als 'literair competent' (in beide condities 4%). In de nameting was dit percentage weliswaar bijna verdrievoudigd bij de kinderen in de experimentele groep, maar daarmee is het aandeel kinderen dat blijkt geeft van metafictioneel inzicht nog steeds zeer bescheiden (11%, controle groep 2%). Deze kinderen antwoordden bijvoorbeeld: "Dat ie nog lang en gelukkig leeft" of "Bedoel je in het volgende verhaal?" of ze merkten op dat er niks gebeurt: "Je ziet dan weer gewoon de kaft, alleen als je het boek nog een keer leest gebeurt alles opnieuw". De bescheiden resultaten op deze vraag van de taak staan in groot contrast met het metafictioneel inzicht van de kinderen uit het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5). Tijdens het uitproberen van de leesaanwijzingen op de basisschool in Hapert was metafictioneel een thema dat zowel de kinderen als de leerkrachten bijzonder interesseerde. Toen de kleuters die deelnamen aan het ontwikkelingsonderzoek eenmaal doorhadden dat verhalen verzonnen zijn (of 'nep' zijn, zoals ze dat zelf noemden) en dus enkel bestaan tussen de voor- en de achterkant van het boek, pasten ze dat inzicht spontaan toe op vrijwel alle verhalen uit het onderzoekscorpus (en tevens op verhalen buiten het corpus volgens de leerkrachten). Dat deze vraag met betrekking tot metafictioneel niet zo goed is gemaakt, komt mogelijk doordat *Watje Wimpie* geen metafictionele elementen bevat en dus ook niet nadrukkelijk uitnodigt tot nadenken over het fictieve karakter van het verhaal.

Samenvattend kan worden gesteld dat de vragen van het taakonderdeel 'Personages' op wisselend niveau beantwoord zijn. Over het geheel genomen is de grootste toename in literaire competentie gerealiseerd door de kinderen uit de experimentele conditie.

SPANNING De vragen bij het onderdeel spanning zijn bedoeld om na te gaan of kinderen oog hebben voor elementen in *Watje Wimpie*, die voor spannende effecten zorgen. Bij de drie vragen over spanning horen steeds tekeningen uit het boek. De eerste vraag 'Hier [op deze tekening] zit Wimpie helemaal in de watten en mag hij alleen naar buiten. Vertel eens, wat is er toen allemaal met hem gebeurd?' (Spanning1) heeft tot doel kinderen de gebeurtenissen te laten navertellen. De antwoorden zijn beoordeeld op de aanwezigheid van spannende elementen. Ook is er gekeken naar de vorm waarin het kind die elementen bracht; was die verhalend (en dus 'spannend') of eerder opsommend? Literair competent is bijvoorbeeld: "De eend pikte 'm en de vos deed 'm erin happen en hij viel in het ijskoude water en toen waren de watten losgeraakt en toen waren de watten allemaal kwijt". Niet literair competent is bijvoorbeeld: "Achterna gezeten, gepikt enzo." De kinderen uit de experimentele conditie bleven in de nameting op hetzelfde niveau als in de voormeting (46%). De kinderen uit de controle groep, echter, gingen er in de nameting om niet helemaal duidelijke redenen significant op achteruit (van 40% naar 16%), wat leidt tot een significant verschil met de experimentele groep ($p = .002$, $df = 1$). Het is opvallend is dat kinderen uit de controle groep, die in de voormeting een literair competent antwoord gaven, in de nameting zeiden dat ze het niet wisten of een 'ongeïnspireerde' opsomming gaven als "Springen, rennen, zwemmen". Een mogelijke verklaring is dat deze kinderen in de nameting nonchalanter reageerden omdat ze ondertussen wisten dat het maken van de taak voor hen geen gevolgen had. Daar kan tegenin gebracht worden dat dit ook geldt voor de kinderen uit de experimentele groep. Dat dit verschijnsel zich in de experimentele groep minder voordoet, komt wellicht doordat de kinderen die de interventie gevolgd hebben, ondertussen gewend zijn aan dit soort vragen. Dan blijft natuurlijk nog de kwestie over waarom een dergelijke grote terugval in de controle groep zich enkel voordoet bij deze vraag. Hiervoor is geen aanmerkelijke verklaring gevonden.

De tweede vraag "Wat gebeurt er op deze tekening?" (Spanning 2A) wil nagaan of de kinderen aan de hand van een tekening een voor het verhaalverloop cruciale episode adequaat kunnen beschrijven. Op de bijbehorende tekening gooit een jongen de in watten gehulde Wimpie in een ijskoude rivier omdat hij, volgens de verteller, denkt dat 'het' een sneeuwbal is. Deze reproducerende vraag blijkt binnen het taakonderdeel 'spanning' verreweg de eenvoudigste te zijn. Ongeveer driekwart van de kinderen had in de voormeting geen moeite met deze opdracht en in de nameting lag deze score nog hoger (89% in de experimentele groep en 94% in de controle groep). Het kleine deel kinderen dat deze vraag niet kon beantwoorden werd geholpen met een prompt. Het tweede deel van deze vraag 'Waarom is het zo spannend wat er op deze tekening gebeurt?' (Spanning2B) bleek aanzienlijk lastiger. Bij deze vraag volstaat het niet te beschrijven wat er te zien is, maar moeten de kinderen 'voorspellen' wat er allemaal mis kan gaan met Wimpie (en wat de kleuters tijdens het voorlezen ook allemaal hebben

zien misgaan). In de voormeting kon geen enkel kind deze vraag op het niveau van een 2-score beantwoorden. In de nameting slaagde slechts een klein deel van de kinderen hierin (7% van de experimentele groep en 8% van de controle groep). Deze lage percentages 2-scores hebben behalve met de relatieve moeilijkheid van de vraag, ook te maken met het beoordelingscriterium dat vrij streng is: om een 2 te scoren moest een kind drie oorzaken geven die bijdragen aan de spanning. Ondanks aanmoedigingen door de taak-assistent lukte het de meeste kinderen niet de vraag op 2-score-niveau te beantwoorden. Deze kinderen 'voorspelden' maar één of twee spannende gebeurtenissen of noemden iets wat niet volgt uit het verhaal, zoals "Dan is ie dood". Kinderen die wel een 2 scoorden vertelden bijvoorbeeld dat "de eend Wimpie kan opeten, dat Wimpie tegen de rotsen kan aanklappen en kan verdrinken in het ijskoude water".

De derde vraag 'Wat heeft Wimpie op deze tekening in zijn hand? (Spanning3A) vraagt de kinderen een grote 'open plek' in het verhaal in te vullen. Hiervoor moeten ze op basis van *cues* uit het verhaal afleiden dat Wimpie de halsband van de kat in zijn hand heeft. Antwoorden die volgen uit het verhaal gelden als 'literair competent', bijvoorbeeld: "De halsband [of 'de riem', of 'het bandje'] van de poes". Onvolledige antwoorden zoals "een riem" en een fantasie-antwoord zoals "een cd" gelden als niet literair competent. De kinderen uit de experimentele conditie maakten deze inferentiële vraag in de nameting veel beter dan in de voormeting (respectievelijk 4% en 39%). De vooruitgang in de controle groep was bescheidener (van 8% naar 12%) wat zorgt voor een significant verschil tussen de groepen ($p = .002$, $df = 1$). Het invullen van een dergelijke grote 'open plek' blijkt voor veel kleuters - zeker wanneer zij de interventie niet hebben gevolgd - dus een moeilijke opdracht. Daar komt nog bij dat tijdens de taakafnamen het verhaal 'automatisch' werd voorgelezen. Er was dus geen helpende volwassene die de kinderen via (terloopse) opmerkingen op *cues* uit het verhaal attendeerde. De enige aan het verhaal toegevoegde aanwijzing was het geluid van een kattebelletje, dat in de geluidsoptname was gemonteerd om de open plek te helpen dichten. Door dit geluid merkten heel wat kinderen weliswaar op dat Wimpie "een belletje" of "een klingelding" of iets dergelijks in zijn hand hield, maar ze wisten vaak niet hoe hij daaraan was gekomen. Deze kwestie is het onderwerp van de volgende vraag: 'Hoe komt Wimpie daaraan?' (Spanning3B). Bij deze vraag geldt opnieuw dat een antwoord dat volgt uit het verhaal 'literair competent' is. Bijvoorbeeld "Gepakt van die grote gemene kat". Verschillende kleuters leken enigszins terughoudend een uitspraak te doen over iets wat niet zeker is. Ze zeiden dan bijvoorbeeld: "Dat weet ik niet, want dat staat niet in het verhaaltje" of "Dat kan ik niet zeggen, want dat is nog niet geweest" (wat overigens getuigt van knap chronologisch inzicht). Wanneer deze kinderen werd gevraagd of ze het antwoord dan misschien zélf konden bedenken, bleken ze dat over het algemeen goed te kunnen. Antwoorden die niet logisch volgen uit het verhaal, zoals Wimpie heeft het "Van zijn mama gekregen" of "Gevonden in de struiken" gelden niet als literair competent. Deze antwoorden missen immers het stoere aspect van de 'nieuwe' Wimpie, waarop het (open) verhaaleinde zinspeelt. Beide groepen scoren in de voormeting zeer bescheiden op deze vraag (experimentele groep 7%, controle groep 6%). In de nameting doen ze het aanzienlijk beter (respectievelijk 48% en 27%). De experimentele groep verschilt daarmee significant van

de controle groep ($p = .034$, $df = 1$). Het volgen van de interventie heeft de kinderen uit de experimentele conditie dus een belangrijke leesstrategie bijgebracht, namelijk dat vragen *over* het verhaal beantwoord worden met (impliciete) informatie *uit* het verhaal. Dit geeft deze antwoorden, of interpretaties, een aannemelijkheid die bij fantastie-interpretaties ontbreekt. Bij het literaire lezen heeft het daarom ook de voorkeur kinderen te vragen of zij een antwoord op een vraag kunnen *bedenken* (met behulp van informatie uit het verhaal) in plaats van hen te vragen een antwoord te *verzinnen*.

Terugkijkend op de resultaten kan worden gesteld dat de moeilijkheidsgraad van de vragen bij het thema 'spanning' uiteenloopt. De eenvoudigste vraag (een descriptieve opdracht) kon door bijna alle kinderen op 2-score-niveau worden beantwoord. Voor de moeilijkste opdracht, het expliciteren van minstens drie spannende elementen in een tekening, slaagde nog geen tiende deel van de respondenten. Over het geheel genomen, maken de kinderen uit de experimentele groep de grootste vorderingen. Dit is vooral te danken aan hun toegenomen vermogen een 'open plek' in te vullen.

Figuur 11. Illustratie: Watje Wimpie, J. Willis & T. Ross (2007).



IRONISCHE HUMOR De *Watje Wimpie*-taak bevat vragen over de drie soorten ironie die in dit onderzoek worden onderscheiden: verbale ironie, een ironische gebeurtenis en dramatische of situationele ironie. De (deel)vragen Humor1ABCD willen achterhalen of de kinderen doorhebben dat mama iets anders doet dan oma met haar ironische opmerking bedoelt. Deze vragen leverden weinig antwoorden op die gelden als 'literair competent'. Voor kleuters is het dan ook behoorlijk ingewikkeld wat er in deze episode gebeurt. Er is sprake van een figuurlijke uitdrukking ('iemand in de watten leggen') die functioneert als ironisch commentaar (oma bedoelt eigenlijk dat mama Wimpie niet zo moet betuttelen) maar door mama letterlijk wordt opgevat. Deze complexe kwestie wordt in vier deelvra-

gen geadresseerd. De eerste deelvraag (Humor1A) gaat na wat de kinderen bij de tekening uit het boek (figuur 11) zouden vertellen wanneer zij het verhaal gingen navertellen aan iemand die het nog niet gelezen had. De tekening laat zien dat Wimpie 'ziek' in bed ligt, dat oma - met haar wandelstok in een pak watten prikkend - opmerkt dat mama Wimpie in de watten legt, waarop mama denkt: "Wat een goed idee" en Wimpie in watten wikkelt. Bij deze opdracht, in feite een 'miniatuur naverteltoon', gaf maar een klein deel (9%) van de kinderen uit de experimentele groep in de nameting een antwoord dat de essentie van de episode bevat (het criterium voor een 2-score). Dit is een minimale vooruitgang ten opzichte van de voormeting toen de score 7% was. De controle groep ging in de nameting zelfs achteruit (van 4% naar 0%). Deze magere resultaten zijn opmerkelijk omdat het hier 'slechts' een reproducerende vraag betreft. De antwoorden zijn bovendien niet eens beoordeeld op metalinguïstisch bewustzijn (hoofdstuk 4). Ook was verwacht dat de tekening kinderen bij het (na)vertellen 'houvast' zou bieden en werd het beoordelingscriterium soepel gehanteerd: "Wimpie mag niet naar buiten" in plaats van 'Wimpie is ziek', werd bijvoorbeeld ook goed gerekend. Wellicht is de openheid van de vraag problematisch. De kinderen werd immers niet uitgelegd wat er precies met 'vertellen' wordt bedoeld. Sommige kinderen zagen de vraag dan ook als een uitnodiging om zelf (uitgebreid) een verhaal te gaan fantaseren en andere beperkten zich tot een wel heel korte navertelling zoals: "Mama doet watten op Wimpie". Een verhaal(episode) navertellen is - net als vertellen - gebonden aan regels en conventies (onder andere Van Peer 1992). Zo is het belangrijk te bepalen welke elementen in aanmerking komen voor navertellen en welke niet. Een navertelling moet in ieder geval de kern van de episode bevatten. Veel kleuters vertoonden echter een voorkeur voor 'aansprekende' of decoratieve details. Voor een navertelling die geldt als 'literair competent', moet een kleuter - op basis van de eigen inschatting van de opdracht - zich dus kunnen beperken tot wat relevant is. Het juist kunnen inschatten van deze opdracht blijkt voor veel kinderen nog moeilijk. Het is overigens opvallend dat sommige kleuters zich enigszins bewust lijken van de 'verantwoordelijkheid' die navertellen met zich meebrengt. Deze kinderen lijken aan te voelen dat er voor navertellen zelfvertrouwen en een bepaalde competentie nodig zijn. Wanneer kinderen denken op dit vlak tekort te schieten, zoeken ze vaak compensatie in speciale strategieën zoals een overdreven verteltoon (Van Peer 1992) of juist een heel klein piepstemmetje. Ook is er sprake van typisch 'schools' gedrag in de vorm van opmerkingen als: "Ik weet alleen een klein stukje nog" of "Ik weet het echt niet meer". Ongeacht het resultaat bij het navertellen van de episode werd vervolgens gevraagd '(Dus) wat zegt oma?' (Humor1B) gevolgd door '(En) wat doet mama dan?' (Humor1C). Kinderen die deze vragen niet konden beantwoorden, kregen - bij wijze van prompt - de antwoorden van de taakassistent. Alleen kinderen die spontaan opmerkten dat oma iets anders bedoelt dan dat ze zegt, en dat mama iets anders doet dan oma bedoelt, konden op deze twee vragen punten scoren. Geen enkele respondent slaagde hierin. De slotvraag '(Dus) doet mama eigenlijk wat oma bedoelt?' (Humor1D) bood de kinderen nog een laatste gelegenheid op de episode te reflecteren. Eén leerling, uit de experimentele conditie, kwam in de nameting tot een voorzichtige vaststelling dat oma iets anders bedoelt dan wat mama doet (en merkte op dat oma's opmerking iets te

maken heeft met 'verwennen') maar kon niet goed uitleggen waarin het misverstand precies schuilt. De conclusie is dat mama's letterlijke interpretatie van oma's ironisch bedoelde uitspraak volledig aan de kinderen voorbij gaat. Het feit dat geen enkel kind bekend was met de uitdrukking 'iemand in de watten leggen' vormt natuurlijk een bijkomende complicerende factor. Bovendien is ironie die de spot drijft met stellige overtuigingen van de lezer bijzonder moeilijk om op te merken (Booth 1974). Het komt gewoonweg niet in de kinderen op dat een oma iets zou kunnen voorstellen, en dat een mama iets zou kunnen doen dat niet in het belang van hun (klein)kind is. Beloftevol is dat veel kinderen bij het navertellen de ironische intonatie (hoofdstuk 4) imiteerden van de leerkracht die *Watje Wimpie* voorlas. Ze hadden de daling in haar stem - bewust aangebracht om te benadrukken dat oma's opmerking "Je legt Wimpie in de watten" niet als een advies maar juist als kritiek was bedoeld - dus opgemerkt en mogelijk als betekenisvol ervaren.

De tweede vraag 'Mama denkt dat Wimpie helemaal veilig is als hij in de watten zit. Wat denk jij? Waarom denk je dat?' (Humor2) gaat na of kleuters oog hebben voor de ironische gebeurtenissen die het resultaat zijn van het misverstand over de watjes. Anders dan de verbale ironie uit de eerste vraag is dit type ironische humor niet geconcentreerd in één (eenvoudig te missen) opmerking en (moeilijk te interpreteren) episode, maar in een hele reeks gebeurtenissen. Op het moment dat Wimpie - gewikkeld in watten - alleen naar buiten mag, nodigt het verhaal via een retorische vraag van de alwetende verteller expliciet uit tot een ironische interpretatie van de gebeurtenissen: "Hij [Wimpie] is zo veilig als hij maar kan zijn - toch?". Sommige kinderen reageerden grinnikend of zelfs met een ironisch geïntoneerd "Ja hoor", terwijl hun gezichtsuitdrukkingen leken te zeggen: "Dat geloof je toch zeker zelf niet?". Verder helpt de aaneenrijging van incidenten kinderen op het spoor te zetten van een ironische lezing. In de voormeting had ongeveer een kwart van de kinderen in de experimentele groep (22%) en bijna de helft van de kinderen in de controle groep (44%) oog voor de ironie van de gebeurtenissen wat zorgde voor een significant verschil ($p = 0.21$, $df = 1$). In de nameting was het aandeel literair competente antwoorden in de experimentele groep flink toegenomen (tot 39%) en vertoonde de controle groep een meer bescheiden groei (tot 46%). Het is opvallend dat de controle groep deze vraag zowel in de voormeting als in de nameting beter beantwoordde dan de experimentele groep. Wellicht bezorgt het significante leeftijdsvoordeel de controle groep net dat extra kritisch vermogen dat nodig is om de ironie van de gebeurtenissen te zien. Kinderen die een antwoord gaven dat geldt als 'literair competent', waren het niet met mama eens dat de watten Wimpie beschermde en konden ook vertellen waarom. Zij zeiden bijvoorbeeld: "Omdat ie niks kan zien" of "Omdat dieren in de watten gaan bijten". Deze reacties laten zien dat de kinderen oog hebben voor de ironie van de gebeurtenissen: juist de watten die bedoeld waren voor Wimpie's bescherming, brachten hem in gevaar. Van ironisch inzicht getuigen ook de reacties van kinderen die zeggen dat *Wimpie* niet bang was, maar zijn *moeder* wel, en dat de *watten* Wimpie niet hebben gered maar dat "hij zichzelf veilig heeft gemaakt".

De derde vraag van het thema ironische humor 'Wat gebeurt er op deze tekening?' (Humor3A) gaat in op een episode met dramatische (of situationele) ironie. Bij

deze vraag hoort de tekening waarop Wimpie zelfverzekerd "de grote wijde wereld" inwandelt (deze tekening is opgenomen in hoofdstuk 6). Vanachter een paar rotsen ligt een gevaarlijk uitziende kat naar hem te loeren. Wimpie lijkt dat echter nog niet door te hebben. Antwoorden die melding maken van de kat en eventueel ook zeggen dat Wimpie die kat waarschijnlijk nog niet heeft gezien ("Want hij kijkt nog heel blij"), gelden als literair competent. Kinderen die niets over de kat zeiden, werden - bij wijze van prompt - gevraagd wat er achter de rotsen ligt en of Wimpie dat al heeft gezien. In de voormeting gaven significant minder kinderen uit de experimentele groep dan uit controle groep een antwoord dat geldt als 'literair competent' (52% tegenover 78% ($p = .008$, $df = 1$)). In de nameting is de situatie echter omgekeerd: significant meer kinderen uit de experimentele groep dan uit de controle groep maakten een opmerking over de kat (96% tegenover 72% ($p = .002$, $df = 1$)). Tijdens de interventie zijn vergelijkbare vormen van dramatische ironie aan bod geweest en dat heeft in de nameting dus geleid tot goede prestaties door kinderen uit de experimentele conditie. Omdat de dramatische ironie zich in één scène afspeelt en niet verbaal is maar - dankzij de tekening - juist heel aanschouwelijk, is zij de eenvoudigste van de drie soorten ironische humor. Bovendien kennen kinderen dit type ironie, ook wel het Jan Klaasen-effect genoemd, vaak al van poppenkastvoorstellingen. Het tweede deel van de vraag 'Wat vind jij van wat er op deze tekening gebeurt?' (Humor3B) wil nagaan of kinderen hun informatievoorsprong op Wimpie doorzien en de daaruit voortkomende dramatische ironie kunnen waarderen. Antwoorden die gelden als 'literair competent' bevatten een oordeel dat verder gaat dan een eenduidig 'leuk' of 'spannend'. De dramatische ironie bezorgt deze tekening immers een effect dat tegelijk spannend en grappig is (zeker omdat de kinderen de (goede) afloop van het verhaal al kennen, kan deze tekening een tragikomisch effect hebben). Daarom is een antwoord als "Een klein beetje eng en heel leuk" gewaardeerd met 2 punten. Ook voor deze vraag geldt dat de experimentele groep in de voormeting minder goed presteerde dan de controle groep (4% tegenover 11%) en dat de situatie in de nameting omgekeerd was (19% tegenover 9%). Het grote verschil in resultaten tussen Humor3A en B laat zien dat het herkennen van een (potentieel) ironische situatie veel eenvoudiger is dan het kunnen benoemen van het ambigue karakter van die situatie.

Uit deze resultaten op de vragen over ironische humor blijkt dat vooral verbale ironie voor kleuters een lastige aangelegenheid is. Dit is consistent met de theorieën over de ontwikkeling van ironisch besef bij kinderen (hoofdstuk 4) en met de bevindingen van het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5). Deze theorieën plaatsen het ontstaan van het *besef* dat iemand expres iets anders kan zeggen dan zij bedoelt, tussen het vijfde en zesde levensjaar. Maar de volgende stap, het interpreteren en mogelijk ook kunnen waarderen van verbale ironie, zetten kinderen pas rond het achtste of negende levensjaar (onder andere Dews et al. 1996; Harris & Pexman 2003). De verbale ironie in *Watje Wimpie* kent als extra complicatie dat de kinderen niet bekend waren met de - door oma muis ironische gebruikte - uitdrukking 'in de watten leggen'. Het experiment heeft laten zien dat sommige kleuters inderdaad een 'ontluikend' besef van verbale ironie hebben. Zo imiteerden enkele kinderen de speciale ironische intonatie van oma's opmerking en verschillende kleuters reageerden zélf ironisch ("Ja hoor") op de retorische

vraag van de altwetende verteller. De stellige overtuiging waarmee een aanzienlijk deel van de kinderen vaststelde dat de watjes Wimpie niet beschermden maar juist in gevaar brachten, geeft blijk van hun inzicht in de ironie van deze gebeurtenis. Tot besluit hadden veel kinderen oog voor het ironische contrast tussen de vrolijke, zelfverzekerde houding waarmee Wimpie de grote wijde wereld in trekt en het gevaar dat naar hem loert in de vorm van de grote kat. Op de laatste bladzijde van het verhaal blijkt echter dat Wimpie de kat zijn halsband heeft afgepakt. Hier is het dus de lézer die wordt geïroniseerd. Het feit dat veel kinderen de grap daarvan inzagen, maakt duidelijk dat ironische humor wel degelijk aan hen besteed is.

In de nu volgende paragraaf worden de data geanalyseerd met behulp van inferentiële statistiek.

BEANTWOORDEN VAN DE HOOFDVRAAG MET BEHULP VAN INFERENTIËLE STATISTIEK

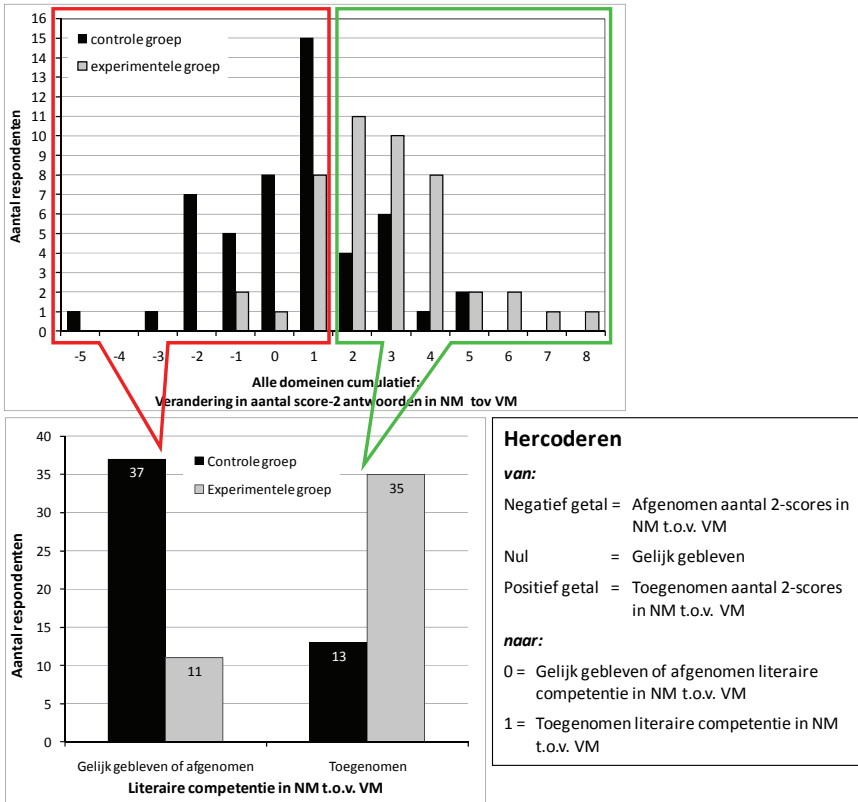
Methode

Methode van de bewerking van de ruwe data

Het opstellen van de hypotheses in *binair* termen (het voorlezen met de literaire leesaanwijzingen leidt *wel of niet* tot een toename in literaire competentie) heeft gevolgen voor de te hanteren statistische toetsen. Voordat de gebruikte toetsingsmethodes aan bod komen, volgt eerst een belangrijk punt over omzetting van de data. De data verkregen met behulp van de *Watje Wimpie*-taak kennen drie niveaus (0, 1 en 2). Omdat het concept literaire competentie (in dit onderzoek) geen gradaties kent, is de driedeling (afkomstig van Paris & Paris 2001, zie hoofdstuk 6) voor de inferentiële analyses omgezet (hercodeerd) tot een tweedeling of te wel een dichotome definitie van de scores. Na hercodering kan een antwoord dus *of* literair competent zijn (de antwoorden die een 2-score kregen) *of niet* literair competent zijn (de 0- en 1-scores). Een 1-score verschilt weliswaar van een 0-score (bij een 1 omvat het antwoord nog een zeker adequaat element, bij een 0 is dat element volledig afwezig) maar beide antwoorden zijn *niet* literair competent.

Terwijl descriptieve statistiek dient om de belangrijkste kenmerken van de verzamelde data te beschrijven, dient inferentiële (of toetsende) statistiek om op basis van steekproefgegevens conclusies te trekken over een populatie (Holland 1986, Peng 2002). De hier toegepaste inferentiële statistische technieken berekenen de voorspellende waarde van een reeks onafhankelijke variabelen (zoals geslacht, leeftijd en leerlinggewicht) op de toename van literaire competentie (de afhankelijke variabele). 'Toename' wordt uitgedrukt op basis van het verschil in het aantal literair competente antwoorden (2-scores) in de nameting ten opzichte van de voormeting. Dit gebeurt door eerst, voor elk kind afzonderlijk, het verschil in 2-scores tussen de voor- en de nameting te berekenen en vervolgens de uitkomsten van alle kinderen bij elkaar op te tellen (figuren 5 en 12).

Figuur 12. Dichotomisatieprocedure van de variabele "verandering in literaire competentie in de nameting ten opzichte van de voormeting" (het criterium voor vooruitgang is: verschil in 2-scores tussen nameting (NM) en voormeting VM) van twee of meer (≥ 2)).



Dit levert een *range* van resultaten op die vervolgens wordt teruggebracht tot een tweedeling. Deze dichotomisatie van de scores volgt uit de hoofdvraag van het experiment: 'Is bij kinderen in de experimentele groep in de nameting een grotere toename van literaire competentie vast te stellen ten opzichte van de voormeting dan bij kinderen uit de controle groep?' Op deze vraag volstaat een antwoord dat óf bevestigend, óf ontkennend is. Na dichotomisatie is er dus geen sprake meer van een bepaalde toename of afname van 2-scores, maar van 'toegenomen literaire competentie' enerzijds en 'gelijk gebleven of afgenomen literaire competentie' anderzijds. Een bijkomend argument om te werken met een dichotoom gedefinieerde afhankelijke variabele, is dat het concept 'literaire competentie bij kleuters' (in dit onderzoek) geen gradaties of niveaus kent. Het is daarom niet mogelijk te omschrijven welk niveau van literaire competentie iemand heeft die bijvoorbeeld zes 2-scores haalt op de *Watje Wimpie*-taak. Ook kan niet worden gesteld dat iemand die zes 2-scores haalt in de nameting en drie in de voormeting, twee keer zo literair competent is geworden. Door te dichotomiseren kan het bereik van de resultaten

(van -5 tot en met 8, zie figuren 5 en 12) worden teruggebracht tot een groep kinderen die in de meting *wel* een toename in literaire competentie laat zien en een groep kinderen die in de meting *geen* toename of gelijk gebleven literaire competentie vertoont (zie figuur 12). Het criterium voor toename is (voorlopig) vastgesteld op twee of meer 2-scores (≥ 2 2-scores). Later zullen nog analyses volgen met een 'strenger' criterium voor vooruitgang.

Methode univariate analyse

Het effect van de verschillende onafhankelijke variabelen (of co-varianten) op de toename van literaire competentie (afhankelijke variabele) wordt eerst *univariaat* getoetst. Deze analyses met steeds één onafhankelijke variabele en één afhankelijke variabele, worden uitgevoerd in SPSS (PASW) 18.0, door middel van de chi-kwadraat-toets voor 2x2-kruistabellen (of de Fisher Exact-toets indien één van de cellen minder dan vijf verwachte waarnemingen bevat (Van Wijk 2000)). De onafhankelijke variabelen zijn achtereenvolgens: geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren, aantal 2-scores in de voormeting en interventie (experimentele groep of controle groep). Om de invloed van deze variabelen op de afhankelijke variabele (toename van literaire competentie) te bepalen, berekent SPSS de *odds ratio* (Bland & Altman 2000; Galbraith 1988; Lemeshow et al. 1988; Sheskin 2007c). De *odds ratio* drukt in één getal de verhouding tussen vier getallen uit en vormt daardoor een maat

voor de effectgrootte van de interventie (Bland & Altman 2000; Sheskin 2007e). Een *odds ratio* van 2, bijvoorbeeld, betekent dat de *odds* voor toegenomen literaire competentie in de experimentele groep twee maal zo groot is dan de *odds* voor toegenomen literaire competentie in de controle groep. Tabel 10 maakt deze berekening inzichtelijk.

Methode Number Needed to Treat

De efficiëntie van de interventie kan worden vastgesteld door uit te rekenen hoeveel kinderen de interventie moeten volgen om bij één kind een toename van literaire com-

Tabel 10. Berekening van odds ratio in de univariate analyse

De odds ratio geeft met één getal de verhoudingen weer tussen vier getallen en drukt de grootte van het effect uit

Literaire competentie	Controle groep	Experimentele groep
Gelijk gebleven of afgenomen	a	b
Toegenomen	c	d

Odds experiment = $d : b$
 Odds controle = $c : a$

$$\text{Odds ratio} = \frac{\text{odds experiment}}{\text{odds controle}} = \frac{d : b}{c : a}$$

Odds ratio is de verhouding tussen:

- 1.Odds experiment:** de ratio kinderen *met* en *zonder* toegenomen literaire competentie in de experimentele groep in NM t.o.v. VM
- 2.Odds controle:** de ratio kinderen *met* en *zonder* toegenomen literaire competentie in de controle groep in NM t.o.v. VM

petentie te bereiken. Dit getal, ook wel *Number Needed to Treat* (NNT)⁸¹ genoemd (Altman 1998; Altman & Andersen 1999; McAlister 2008), wordt als volgt berekend (waarbij R = percentage toename van literaire competentie⁸²):

$$\text{NNT} = \frac{1}{R_{\text{experiment}} - R_{\text{controle}}}$$

Methode complex samples multivariate analyse

Na de univariate analyses worden de data 'multivariaat' geanalyseerd. Multivariate analyses bieden zicht op eventuele gelijktijdige invloeden van verschillende co-variaten ('onafhankelijke variabelen' die dienen als prognostische factoren) op de afhankelijke variabele. Daarnaast kunnen co-variaten onderling gerelateerd zijn (*interdependency between variables* of interactie-effect (Hanley 1983; Sheskin 2007f)). Door interactie-effecten kan de invloed van een co-variant op de afhankelijke variabele in de univariate analyse anders zijn dan in de multivariate analyse. Er zullen ook multivariate analyses worden uitgevoerd met 'strengere' criteria voor toename van literaire competentie dan bij de univariate analyses het geval is. Deze multivariate analyses hanteren, naast het eerder gehanteerde criterium van ≥ 2 -scores vooruitgang in de nameting ten opzichte van de voormeting, ook de strengere criteria ≥ 3 ; ≥ 4 en ≥ 5 en het minder strenge ≥ 1 .

Dit onderzoek kent een getrapte ('t Hart et al. 2001) of te wel complexe steekproeftrekking (*complex samples sampling* (Hahs-Vaughn 2006)). Eerst worden de kleutergroepen die deelnemen aan de interventie gerandomiseerd en vervolgens individuele leerlingen uit die groepen voor het maken van de taak (zie figuur 2). Om eventuele *confounders* te neutraliseren wordt de methode van *complex samples*-analyse (Garson 2009b; Guo & Zhao 2000; Hahs-Vaughn 2006; Omar & Thompson 2000; SPSS 2009; Wong & Mason 1985) gecombineerd met multivariate binaire logistische regressie⁸³ (Burns & Burns 2008; Garson 2010b; Hanley 1983; Moore & McCabe 2006, Peng 2002; Sheskin 2007g) (zie ook de statistische excursie in bijlage 7). *Complex samples*-analyse weegt de strata (urbanisatiegraden) en clusters (scholen en klassen) die deel uitmaken van de getrapte steekproeftrekking. Vervolgens wordt deze weging meegenomen in de multivariate logistische regressie-analyse (SPSS 2009). Deze methode is geschikt voor het

⁸¹ *Number Needed to Treat* (NNT), een maat voor de efficiëntie van een interventie, is een begrip dat zijn oorsprong heeft in de medische statistiek (McAlister 2008; Altman 1999). Ook een negatieve waarde is mogelijk, namelijk wanneer de controle groep beter presteert dan de experimentele groep. In dat geval wordt gesproken van *Number Needed to Harm* (NNH) (Altman 1998): hoeveel kinderen de interventie moeten ondergaan om bij één kind een afname van literaire competentie te bereiken.

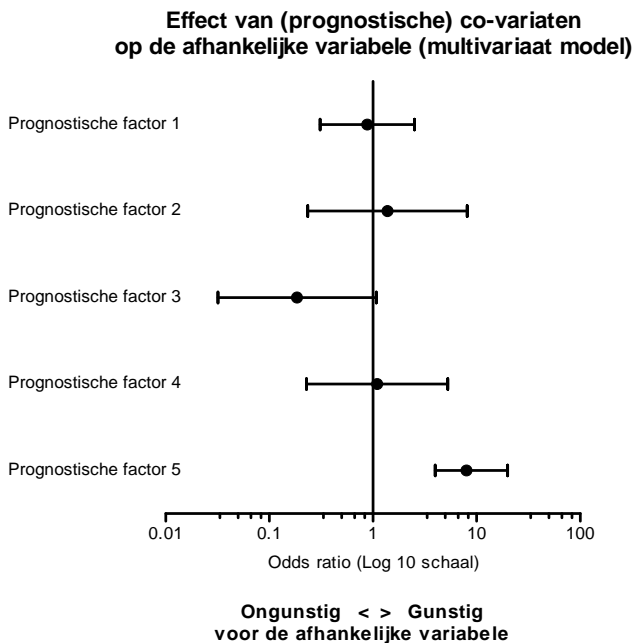
⁸² 'R' is vergelijkbaar met ARR (*Absolute Risk Reduction*), een begrip uit de medische wetenschap waarbinnen interventies, onder meer, gericht kunnen zijn op vermindering van het overlijdensrisico (Bland & Altman 1999).

⁸³ Strikt genomen is logistische regressie geen multivariate analyse maar een analyse met één afhankelijke variabele en multiple co-varianten (Sheskin 2007g).

beschrijven van het effect van één of meer co-varianten (prognostische factoren zoals leeftijd en geslacht) op een binair gedefinieerde uitkomst. In dit geval is dat: toegenomen literaire competentie (= 2) en gelijk gebleven of afgenomen literaire competentie (= 1). Bij logistische regressie-analyse mogen de co-varianten *categorisch* zijn (bijvoorbeeld drie klassen bevatten zoals bij urbanisatiegraad: dorp, middelgrote gemeente en stad), *continue getallen* zijn (bijvoorbeeld leeftijd in maanden en aantal 2-scores in de voormeting) en *dichotoom* gedefinieerd zijn (bijvoorbeeld geslacht: meisje of jongen; kleutergroep: 1 of 2).

De *complex samples* multivariate logistische regressie-analyse is uitgevoerd met SPSS (PASW) 18.0 (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647; inclusiekans scholen: .2125 (eerste trap); inclusiekans leerlingen: .2985 (tweede trap); $\alpha < .05$; $\beta < .10$; power = $1 - \beta > .90$). Er is gebruik gemaakt van de *forced entry*-methode wat inhoudt dat alle co-varianten tegelijk in de analyse worden meegenomen en simultaan hun invloed uitoefenen op de afhankelijke variabele (Garson 2010b; Sheskin 2007f). De gebruikte co-varianten zijn dezelfde als bij de univariate analyse: geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren, aantal 2-scores in de voormeting en interventie (onderscheid tussen experimentele en controle groep).

Figuur 13. Voorbeeld van een forest plot. De waarden op de X-as geven de odds-ratio's weer. De eenheid daarvan is de logaritme van 10. Links van 1 op de X-as betekent: 'ongunstig voor de afhankelijke variabele'. Rechts van 1 op de X-as betekent: 'gunstig voor de afhankelijke variabele'.



De resultaten van de multivariate analyses worden gepresenteerd in een *forest plot* (Galbraith 1988; Lewis & Clarke 2001). Een *forest plot* - de naam zou verband houden met de uitdrukking *one cannot see the wood for the trees*⁸⁴ - toont op een overzichtelijke manier zowel de bomen als het bos. In dit geval zijn dat de *odds ratio's* en de groottes van de betrouwbaarheidsintervallen (figuur 13).⁸⁵ De impact van de prognostische factoren (co-variaten) wordt, zoals besproken bij de methode voor univariate analyse, uitgedrukt in termen van *odds ratio's*. De waarden op de X-as geven deze *odds ratio's* weer. De eenheid daarvan is de logaritme van 10. Links van 1 op de X-as betekent: 'ongunstig voor afhankelijke variabele'. Rechts van de 1 op de X-as betekent: 'gunstig voor afhankelijke variabele'. Een *forest plot* toont in één oogopslag welke effecten de co-variaten hebben op de afhankelijke variabele. De *odds ratio* wordt weergegeven met een bolletje en het 95% betrouwbaarheidsinterval met een horizontale lijn (een 'vleugel') door het bolletje. Indien het 95% betrouwbaarheidsinterval het getal 1 op de X-as *niet* snijdt, zoals het geval is bij prognostische factor 5, is het prognostisch effect van het co-variant op de afhankelijke variabele statistisch significant. In bijlage 7 wordt het logistische regressie-model verder geanalyseerd ter controle van het voorspellend vermogen van het gebruikte model.

Resultaten

Resultaten univariate analyse

Om de hypotheses te toetsen en de hoofdvraag te beantwoorden is eerst op univariate wijze nagegaan welk effect de afzonderlijke prognostische variabelen (onafhankelijke variabelen) hebben op de afhankelijke variabele 'toename van literaire competentie' (zie tabel 11). De data in de tabel zijn daarom uitgesplitst naar 'gelijk gebleven/afgenomen literaire competentie' en 'toegenomen literaire competentie'. Uit tabel 11 blijkt dat 'interventie', of te wel deelname aan het experiment in de experimentele conditie, het enige co-variant is met een significant positief voorspellend effect op de toename van literaire competentie: de ongecorrigeerde (univariate) *odds ratio* bedraagt 9.06.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het voorlezen van de speciaal geselecteerde prentenboeken met de leesaanwijzingen bij kleuters in de experimentele groep op statistisch significante wijze en met een aanzienlijke effectgrootte bijdraagt aan de toename van literaire competentie.

⁸⁴ Het artikel van Lewis & Clarke (2001) heeft de veelzeggende titel *Forest plots: trying to see the wood and the trees*.

⁸⁵ Het *forest plot* kan worden gemaakt met behulp van GraphPad Prism 5.0 software.

Tabel 11. Resultaten van univariate analyse getoetst met chi-kwadraat toets voor 2x2 tabellen en Mann-Whitney-U-toets (M-W U). Percentages zijn berekend binnen de prognostische variabelen (= binnen één rij). OR = odds ratio. Exp = experimentele groep, contr = controle groep. (NM = nameting; VM = voormeting).

Prognostische variabelen voor literaire competentie	Literaire competentie		Odds ratio (OR)	Chi-kwadraat toets p (2-zijdig)
	Gelijk gebleven of afgenomen in NM t.o.v. VM n = 48	Toegenomen in NM t.o.v. VM n= 48		
Geslacht				
Jongen	24 (51.1%)	23 (48.9%)		
Meisje (OR meisjes vs jongens)	24 (49.0%)	25 (51.0%)	1.09	.838
Leeftijd in maanden				
Gemiddelde	67.2	67.5		
Mediaan waarde	68.5	67.6		
Jongste	50.1	55.8		
Oudste	76.8	80.4	M-W U	.910
Kleutergroep				
Groep 1	20 (57.1%)	15 (42.9%)		
Groep 2 (OR groep 2 vs groep 1)	28 (45.9%)	33 (54.1%)	1.57	.289
Urbanisatiegraad				
Dorp (OR dorp vs stad)	13 (56.5%)	10 (43.5%)	0.62	.623
Middelgrote gemeente (OR gemeente vs stad)	18 (51.4%)	17 (48.6%)	0.76	.567
Stad (indicator variabele)	17 (44.7%)	21 (55.3%)		
Leerlinggewicht				
0	37 (52.1%)	11 (44.0%)		
0.3 en 1.2 (OR leerlinggewicht vs geen)	34 (47.9%)	14 (56.0%)	1.39	.485
Geletterdheidsklimaat (deel 1 VLES-K)				
Laag (score 0-5)	5 (45.5%)	6 (54.5%)		
Hoog (score 6-10) (OR hoog vs laag)	43 (50.6%)	42 (49.4%)	0.81	.749
Bekendheid met verhaalfiguren (deel 2 VLES-K)				
Klein (score 0-15)	28 (57.1%)	21 (42.9%)		
Groot (score 16-31) (OR groot vs klein)	20 (42.6%)	27 (57.4%)	1.80	.153
Aantal 2-scores in de voormeting				
Gemiddelde	5.3	4.5		
Mediaan waarde	5	4		
Laagste	0	0		
Hoogste	12	11	M-W U	.106
Interventie				
Controle groep	37 (74.0%)	13 (26.0%)		
Experimentele groep (OR exp vs contr)	11 (23.9%)	35 (76.1%)	9.06	<.001*

* Significant verschil tussen experimentele groep en controle groep

Resultaat Number Needed to Treat

De uitkomst van de berekening van het *Number Needed to Treat* (NNT) wijst uit hoeveel leerlingen de interventie moeten volgen om bij één kind een toename van literaire competentie te bereiken. In dit experiment ligt dat aantal verrassend laag: twee leerlingen moeten de interventie volgen om bij één kind een toename van literaire competentie te bewerkstelligen (NNT = 2.0). Waarbij R = percentage respondenten met toegenomen literaire competentie ($R_{\text{experiment}} = 76.1\% = 0.7609$, $R_{\text{controle}} = 26.0\% = 0.2600$ (percentages afkomstig uit tabel 11).

$$\text{NNT} = \frac{1}{R_{\text{experiment}} - R_{\text{controle}}} = \frac{1}{0.7609 - 0.2600} = \frac{1}{0.5009} = 1.9964 = 2.0; (95\% \text{ C.I.} = 1.7 - 2.5)$$

Deze NNT-waarde betekent dat het voorlezen van de prentenboeken met de leesaanwijzingen (de interventie) een voor het kleuteronderwijs zeer efficiënte werkwijze is voor het ontwikkelen van literaire competentie.⁸⁶

Resultaten multivariate analyse

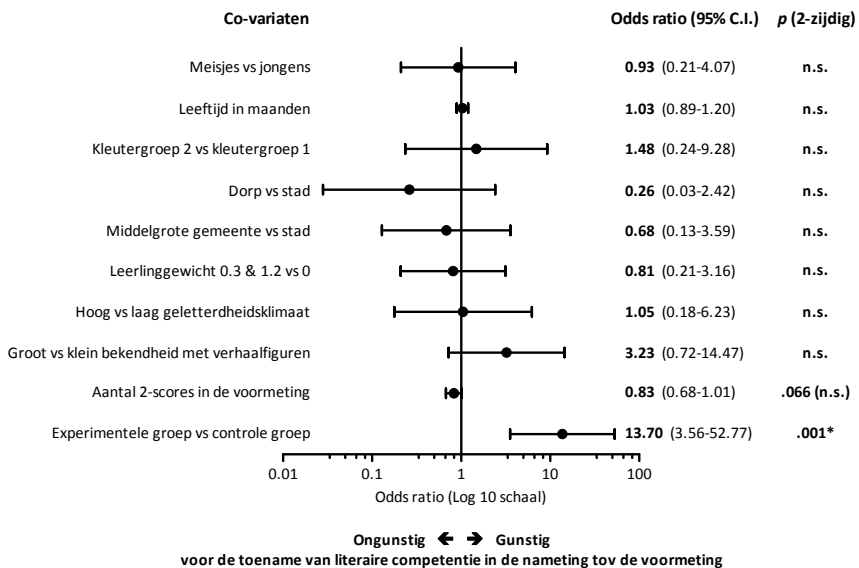
Uit de multivariate analyses blijkt dat enkel participatie in de experimentele groep leidt tot een significante toename in literaire competentie (figuur 14). Geen van de andere co-variaten heeft dus een prognostische waarde voor toename van literaire competentie. Dit resultaat is gevonden bij het breekpunt van toename van ≥ 2 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting.

Met andere woorden: na correctie voor de weegfactoren van *complex samples*-analyse en voor de co-variaten (geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting) leidt participatie in de experimentele groep tot een significante toename in literaire competentie. Hiermee is de nul-hypothese verworpen (H_0 = de interventie heeft bij de kinderen uit de experimentele groep *niet* geleid tot een toename in literaire competentie ten opzichte van de kinderen uit de controle groep) ten gunste van de alternatieve hypothese (H_1 = de interventie heeft bij de kinderen uit de experimentele groep *wel* geleid tot een toename in literaire competentie ten opzichte van de kinderen uit de controle groep). De *odds* voor toename van literaire competentie in de experimentele groep, of te wel de effectgrootte, is 13.70 maal zo groot als de *odds* in de controle groep (geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting).

⁸⁶ Conventioneel betekent een *Number Needed to Treat* van <20 dat een ingreep een 'aanvaardbare' efficiëntie heeft (McAlister 2008; Altman 1998).

*Figuur 14. Resultaten van complex samples multivariate logistische regressie analyse (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647; inclusiekans scholen: .2125; inclusiekans leerlingen: .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .90$; "forced entry" methode). De odds ratio wordt weergegeven met een bolletje en het 95% betrouwbaarheidsinterval met een horizontale lijn door het bolletje (vleugel). Indien het 95% betrouwbaarheidsinterval het getal 1 op de X-as **niet** snijdt is het prognostisch effect van het co-variataat op de toename van literaire competentie in de nameting ten opzichte van de voormeting statistisch significant. Staat het bolletje rechts van het getal 1 op de X-as, dan is het covariaat een gunstige prognostische factor voor toename van literaire competentie in de nameting ten opzichte van de voormeting. Staat het bolletje links van het getal 1 op de X-as dan is het omgekeerde waar. Het breekpunt ligt bij een verschil in 2-scores tussen nameting en voormeting van twee of meer. De odds ratio van de experimentele groep versus de controle groep is gecorrigeerd voor geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting.*

Effect van (prognostische) co-varianten op de toename van literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting (complex samples multi-variataat model)



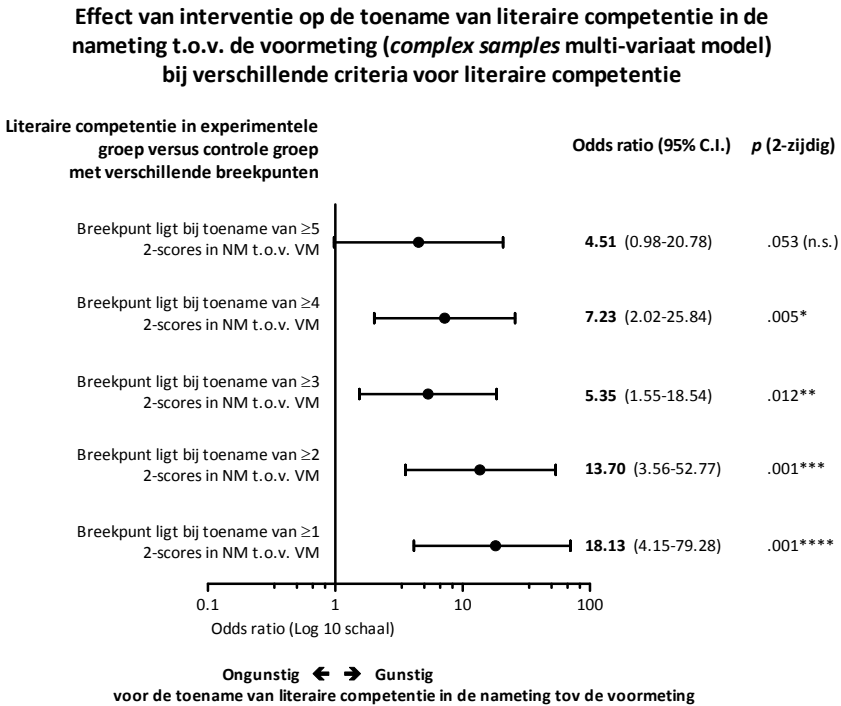
* Significant gunstig voor toename van literaire competentie; n.s = niet significant

Analyses met strengere criteria voor vooruitgang

Omdat een toename van ≥ 2 2-scores het op één na 'soepelste' criterium voor vooruitgang is, werd ook gekeken tot welke resultaten het hanteren van strengere criteria leidt. Hiervoor zijn opnieuw analyses uitgevoerd met behulp van multivariate logistische regressie, waarbij wederom werd gecorrigeerd voor geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting (figuur 15). Uit figuur 15 blijkt dat het weinig uitmaakt

welk vooruitgangscriterium gehanteerd wordt (of dat nu één 2-score 'winst' is in de nameting of vier); het volgen van de interventie zorgt steeds voor een significant positief effect op de toename van literaire competentie. Alleen de *odds ratio* verschilt afhankelijk van de plaats van het breekpunt. Pas als het criterium voor vooruitgang wordt vastgesteld op een toename van vijf of meer 2-scores is het volgen van de interventie geen significante voorspeller voor succes meer.

Figuur 15. Resultaten van complex samples multivariate logistische regressie-analyse (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647; inclusiekans scholen: .2125; inclusiekans leerlingen: .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .90$; "forced entry" methode). De odds ratio's (effect van interventie op toename van literaire competentie gecorrigeerd voor geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerling-gewicht, geletterdeheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting) zijn berekend met verschillende criteria voor toename van literaire competentie in de nameting (NM) ten opzichte van de voormeting (VM).



*, **, ***, **** Significant gunstig voor toename van literaire competentie; n.s. = niet significant

Nadere analyses (zie bijlage 7, deel 2) tonen aan dat het voorspellend vermogen van het logistische regressiemodel bij breekpunt 2 het beste is.

Conclusie en discussie inferentiële statistiek

Conclusie

Uit het experiment blijkt dat het effect van het voorlezen van de prentenboeken met de leesaanwijzingen op de toename van literaire competentie groot is (*odds ratio* van >13 na correctie voor de bekende prognostische variabelen). Bovendien laten multivariate analyses zien dat behalve deelname aan de interventie, geen enkele andere prognostische variabele een statistisch significant effect heeft op de toename van literaire competentie. Het voorlezen met behulp van literaire leesaanwijzingen van een speciaal voor dit onderzoek samengesteld prentenboekencorpus is dus een effectieve manier om de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters te ondersteunen.

Discussie

Over het resterende (niet significante) effect van de prognostische variabelen die te maken hebben met de sociaal-culturele achtergronden van de kinderen kan het volgende worden opgemerkt:

URBANISATIEGRAAD De mate van verstedelijking hangt samen met de bevolkingsamenstelling. In grote steden wonen verhoudingsgewijs meer mensen met een niet-Nederlandse achtergrond dan in dorpen. Deze verschillen in bevolkingssamenstelling zien we terug in de schoolpopulaties. Zo bestond een kleutergroep van een stadsschool die meedeed aan het experiment volledig uit allochtone kinderen. Terwijl er in de kleutergroepen van de deelnemende dorpscholen geen of slechts enkele kinderen van allochtone afkomst zaten. Scholen in middelgrote gemeenten kennen dan juist weer een meer divers samengestelde populatie. Urbanisatiegraad vormt dus, onder meer, een indicatie van het aandeel leerlingen dat thuis mogelijk een andere taal spreekt dan de Nederlandse, met een eventuele taalachterstand op school tot gevolg. "We nemen bij de kleuters de Cito-toets voor taal niet meer af want die is te moeilijk voor de kinderen" merkte een leerkracht van een stadsschool op. Terwijl een leerkracht van een dorpschool zei: "De meeste van onze kinderen halen een 'A' [de hoogste score] op de taaltoets". Er bestonden dus forse verschillen in beheersing van de Nederlandse taal tussen de kleutergroepen die deelnamen aan het experiment. Het is daarom interessant dat juist de kinderen uit de steden verhoudingsgewijs meer profiteren van de interventie dan kinderen uit dorpen en - zij het in iets mindere mate - kinderen uit middelgrote gemeenten. Een verklaring voor het feit dat de kinderen uit steden naar verhouding meer profijt hebben gehad van de interventie, is dat de stadskinderen in de voormeting een mindere start maakten, maar toch goed vooruit zijn gegaan (voormeting stadskinderen: gemiddeld aantal 2-scores 4.2 (95% betrouwbaarheidsinterval: 4.0-6.0); voormeting dorpskinderen: 5.0 (3.8-6.3). Nameting stadskinderen: 6.2 (6.0-7.4); nameting dorpskinderen 6.5 (5.1-7.8)). Een verrassende uitkomst, ook voor leerkrachten van stadsscholen. Zo merkte een van hen op dat ze bij het doornemen van de leesaanwijzingen soms dacht: "Dat kunnen mijn kinderen niet. Maar het valt me steeds heel erg mee wat de kinderen eruit halen". De leerkracht die alleen maar allochtone leerlingen in haar klas had, merkte op dat het

'literaire lezen' haar bijzonder was meegevallen: "De kinderen zijn erg betrokken en doen goed mee. Je mag me nog een keer benaderen voor zo'n project".

LEERLINGGEWICHT EN GELETTERDESKLIAMAAT Van de kinderen die de taak maakten had ongeveer een kwart een 'leerlinggewicht' (28% in de experimentele conditie, 24% in de controleconditie). Leerlinggewicht is een maat voor het opleidingsniveau van beide ouders. Voor leerlingen met leerlinggewicht ontvangt de school extra middelen om onderwijsachterstanden te bestrijden. Uit het experiment blijkt dat er geen significant verschil in toename van literaire competentie bestaat tussen kinderen met en zonder leerlinggewicht. Voor- en vroegschoolse educatie, het kleuteronderwijs en inspanningen op het vlak van leesbevordering, zorgen wat de literaire leesvaardigheid van kinderen betreft dus voor een gelijkmakend effect. Daarnaast blijken (teken)films, kindertelevisieprogramma's en het internet, voor kinderen een belangrijke bron van verhaalkennis te zijn. Dat televisie en boeken "bondgenoten" zijn (Meek 1988), blijkt onder meer uit de frequente en expliciete verwijzingen naar films tijdens de afname van de VLES-K. Toen de kinderen bij het afnemen van de VLES-K naar hun lievelingsboek werden gevraagd, merkten ze vaak op: "Daar heb ik een dvd van" of "Die komt ook op televisie". Wanneer het over verhalen gaat lijken veel kinderen dus aan beeldschermmedia te denken. Door de laagdrempelige toegang tot deze media komen kinderen uit alle lagen van de bevolking extensief met verhalen in aanraking en dat lijkt een bijdrage te leveren aan het kunnen lezen van prentenboeken *als literatuur* (Van der Pol 2009a; Van der Pol 2009b). Ook al bevat het aanbod dat kinderen bereikt via 'nieuwe' media veel verhalen die eerder conventioneel en in structureel opzicht weinig spannend zijn, het bezorgt kinderen een basisrepertoire waarop zij bij het literaire lezen kunnen voortbouwen.

Validiteit en betrouwbaarheid: Methodologische validiteit van het onderzoek

EXTERNE VALIDITEIT De externe validiteit van het onderzoek is belangrijk in verband met de generaliseerbaarheid van de resultaten verkregen bij deze onderzoekspopulatie naar andere, vergelijkbare populaties (onder andere Garson 2009a; 't Hart et al. 2001). De onderzoekspopulatie van dit experiment is afkomstig uit achttien kleutergroepen van zeventien verschillende scholen.⁸⁷ Bij het samenstellen van de populatie is rekening gehouden met verschillende niveaus van urbanisatie, met verschillende schoolgroottes en met aanwezigheid van leerlinggewicht. Na afname van de VLES-K bleek bovendien dat de deelnemende kinderen uiteenlopen wat betreft 'geletterdheidsklimaat' en 'bekendheid met verhaalfiguren' (beide vormen een indicatie of een kind opgroeit in een meer of minder 'boekrijke' omgeving). Deelname aan het experiment was uit praktische overwegingen beperkt tot scholen in de provincie Noord-Brabant, maar er zijn geen redenen om aan te nemen dat de resultaten niet kunnen worden doorgetrokken naar vergelijkbare leerlingpopulaties elders in Nederland (populatievaliditeit (onder andere Garson 2009a; 't Hart et al. 2001)).

⁸⁷ Op één school participeerden twee klassen in de controleconditie.

INTERNE VALIDITEIT Bij interne validiteit gaat het om de interpretatie-exclusiviteit van de onderzoeksbevindingen (onder andere Bloom 1999; Garson 2009a; 't Hart et al. 2001), of te wel: kunnen de resultaten van het experiment niet verklaard worden door andere factoren dan de interventie? Hiervoor is het belangrijk dat het experiment wordt uitgevoerd onder gecontroleerde omstandigheden, waardoor zich zo weinig mogelijk storende factoren kunnen voordoen. Via een randomisatieprocedure is er op toegezien dat de groepen die deelnamen aan het experiment vergelijkbaar en uitwisselbaar zijn. Op een significant leeftijdsvoordeel voor de controle groep na, zijn de groepen dat ook. De uitval van deelnemers aan het onderzoek is beperkt gebleven tot zes kinderen. De oorzaken hiervan zijn divers en staan los van het onderzoek. Er is dus geen reden om aan te nemen dat de uitval van deze kinderen van invloed is geweest op de resultaten het onderzoek. Er zijn geen andere tussentijdse externe voorvallen bekend die van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten van het experiment. Doordat bij de voor- en nameting hetzelfde meetinstrument is gebruikt (de *Watje Wimpie*-taak) kunnen er geen verschillende effecten van het instrument zelf uitgaan op de afhankelijke variabele (instrumentatie-effect ('t Hart et al. 2001)). Doordat de deelnemende kinderen de *Watje Wimpie*-taak twee keer hebben gemaakt, kan er sprake zijn van leer- of testeffecten. Maar dit geldt voor kinderen in beide condities, waardoor deze effecten worden geneutraliseerd. De leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek waren niet op de hoogte van welke andere scholen er bij het project betrokken waren. Hierdoor kon er geen informatie over de interventie verspreid worden. Bovendien participeerde binnen de experimentele conditie slechts één klas per school in het onderzoek, waardoor er eveneens geen sprake kan zijn geweest van een 'contaminatie-effect'⁸⁸ tussen klassen. Tot besluit kan worden opgemerkt dat de data van het experiment zijn geanalyseerd door middel van inferentiële multivariate methoden waarbij effectgrootte en significantie gecorrigeerd zijn voor alle relevant geachte prognostische variabelen voor literaire competentie. Op de variabele 'interventie' na bleek geen van deze variabelen van invloed op de toename van literaire competentie. Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat er geen redenen zijn om aan te nemen dat andere variabelen dan het volgen van de interventie van invloed zijn geweest op de toename van literaire competentie.

In principe bestaat er een spanningsveld tussen de interne en externe validiteit van de onderzoeksopzet ('t Hart et al. 2001; Schram 2005a). Voor de interne validiteit is het belangrijk dat de interventie zo veel mogelijk onder gecontroleerde omstandigheden wordt uitgevoerd, terwijl het voor de externe validiteit belangrijk is dat tijdens het onderzoek de 'natuurlijke omgeving' van de deelnemers zo veel mogelijk intact blijft. In dit onderzoek is gebruikgemaakt van de methode van clusterrandomisatie (Bloom 1999; Borman 2008; Chuang 2002; Klar & Donner 2001). Er zijn dus geen afzonderlijke leerlingen maar volledige schoolklassen willekeurig aan de condities toegewezen. De kinderen zijn daardoor niet individueel of in *ad hoc* samengestelde groepen voorgelezen, maar

⁸⁸Contaminatie-effect: de ongewenste verspreiding van kennis over de interventie tussen meerdere klassen binnen een school (Borman et al. 2008; Chuang et al. 2002; Klar & Donner 2002).

juist in hun 'natuurlijke omgeving' (de eigen klas, met eigen leerkracht). Met inachtneming van de nodige maatregelen op het vlak van controle en beheersbaarheid - die van belang zijn voor de interne validiteit - is dus een onderzoekssituatie gecreëerd die zo veel mogelijk lijkt op de natuurlijke leeromgeving van de kinderen (ecologische validiteit (onder andere 't Hart et al. 2001)) en daardoor tevens een hoge mate van externe validiteit heeft.

Tot besluit kan nog worden opgemerkt dat het experiment in methodologisch opzicht voldoet aan de eisen voor een hoog niveau van bewijsvoering volgens de richtlijnen van het Centre for Evidence-Based Medicine (*Level 1b evidence*, CEBM 2010).⁸⁹

Validiteit en betrouwbaarheid: De Watje Wimpie-taak

INHOUDSVALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID Het effect van het voorlezen van prentenboeken met de leesaanwijzingen op de toename van literaire competentie is gemeten met behulp van de *Watje Wimpie*-taak. Het *format* van dit instrument is gebaseerd op de 'Narrative Comprehension Task' (Paris & Paris 2001), een gevalideerd instrument voor het bepalen van verhaalbegrip bij kinderen die nog niet kunnen lezen. De *Watje Wimpie*-taak maakt gebruik van een authentiek prentenboek en bevat open vragen die het construct literaire competentie op informele wijze bevragen. Deze manier van vragen stellen lijkt sterk op de werkwijze van de leesaanwijzingen. Bij het afnemen van de taak is geprobeerd in de testruimte enkele 'ecologische factoren' van de klas na te bootsen. Tijdens de taak is een zo authentiek mogelijke individuele leessituatie gecreëerd. Eerst bladert het kind het originele prentenboek *Watje Wimpie* door en geeft commentaar op wat het ziet. Daarna is het verhaal voorgelezen via een speciaal hiervoor ontwikkelde elektronische versie van *Watje Wimpie*. Deze elektronische versie garandeert een uniforme voorleeswijze voor alle respondenten. Na het voorlezen volgt een voor het kind bekende vorm van interactie, namelijk 'samen praten over het boek'. Doordat de taakassistent professionele omgang met jonge kinderen gewoon is, kan hij de kleuters op hun gemak stellen en motiveren voor het maken van de taak. Het maken van de taak door de kinderen wordt op video opgenomen waardoor het scoren van de taken achteraf, op controleerbare wijze en bovendien door verschillende onafhankelijk opererende beoordelaars kon gebeuren. Afgaand op de uitkomst van Cronbachs Alpha (.762 in de voormeting en .785 in de nameting) mag de betrouwbaarheid van de *Watje Wimpie*-taak 'adequaat' heten. Uit de berekening van Cohens Kappa (.905) blijkt dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de test 'uitstekend' genoemd mag worden.

⁸⁹ Het gebruikmaken van 'levels of evidence' stamt uit de medische wetenschap maar wint ook terrein in onderwijsonderzoek (onder andere Berliner 2002; Davies 1999; Oakley 2002; Odom et al. 2005; Onderwijsraad 2006).

Interpretatie van de resultaten binnen een ruimere context

THEORETISCHE EN PRAKTISCHE CONSEQUENTIES Voor zo ver kon worden nagegaan is er in Nederland nog geen eerder onderzoek uitgevoerd (observatieel noch experimenteel) naar een structuralistische benadering van literaire competentie bij kleuters. Het hier uitgevoerde experiment heeft veel inzichten opgeleverd over het concept literaire competentie bij kleuters. Samen met de inzichten uit het ontwikkelingsonderzoek kunnen de resultaten van het experiment bijdragen aan nadere theorievorming over een literaire leeswijze voor kleuters. In deze opbrengsten ligt het conceptuele belang van het experiment. Daarnaast heeft het experiment ook een praktische betekenis. Gezien de aanzienlijke effectgrootte (hoge *odds ratio*) en de praktische efficiëntie van de interventie (laag *number needed to treat*), blijkt het lezen van een corpus speciaal voor dit doel geselecteerde prentenboeken met de bijbehorende leesaanwijzingen een doelmatige manier om bij kleuters literaire competentie te ontwikkelen. Onder andere beleidsverantwoordelijken en onderwijskundigen kunnen de inzichten uit dit experiment gebruiken bij het ontwikkelen van leesbevorderingsbeleid of onderwijsmethoden gericht op de ontwikkeling van literaire competentie bij jonge kinderen.

Beperkingen van het experiment

BEPERKTE OPERATIONALISATIE VAN LITERAIRE COMPETENTIE In het experiment is literaire competentie beperkt gebleven tot de thema's personages, spanning en ironische humor. Andere categorieën zoals tijd, perspectief en setting zijn zijdelings aan bod geweest, maar maken formeel geen deel uit van de bevindingen.

TWEE MANIEREN VAN VOORLEZEN In de experimentele groepen heeft het voorlezen van de prentenboeken met de leesaanwijzingen plaatsgevonden tussen het reguliere voorlezen door. De kinderen en de leerkrachten hadden dus te maken met twee verschillende manieren van voorlezen. Het feit dat het literaire lezen (conform de structuralistische poëtica van Culler (2002)) 'tussendoor' gebeurde, maakte het zowel voor de leerlingen als de leerkrachten relatief lastig een consequent literaire leeshouding aan te nemen tijdens het voorlezen van de boeken van het project. Dit bleek uit gesprekken met leerkrachten en soms ook uit de observatiebezoeken. Een interventieperiode waarbinnen alleen maar op de binnen dit project uitgewerkte literaire wijze wordt voorgelezen, lijkt echter weinig realistisch omdat kleutergroepen daarvoor hun reguliere voorleesprogramma enige tijd zouden moeten onderbreken. Bij de groepen die hebben deelgenomen aan het experiment bestond die mogelijkheid in ieder geval niet. Was die gelegenheid er wel geweest dan had de interventie mogelijk nog effectiever kunnen zijn.

'ZELFWERKZAAMHEID' VAN DE BOEKEN Een vraag waarop het experiment geen antwoord kan geven is welk deel van het gevonden effect kan worden toegeschreven aan het corpus op zich. Eerder in dit onderzoek is gesteld dat bepaalde boeken bij kleuters bijna spontaan een literaire leeshouding oproepen (hoofdstukken 1 en 5). Dit is vooral het geval wanneer boeken 'uitdagende' elementen bevatten (zoals metafiction, stabiele ironie of open plekken) die lezers uitnodigen tot nadenken over hoe het verhaal in elkaar zit en op

welke wijze literaire effecten als spanning en humor tot stand komen. Om het effect van de leesaanwijzingen te kunnen onderscheiden van de 'zelfwerkzaamheid' van de boeken had aan het experiment een derde groep toegevoegd kunnen worden. Deze groep zou dan het corpus hebben gelezen zónder de leesaanwijzingen.

ACHTERUITGANG Het experiment levert weinig inzichten op over kinderen die achteruit zijn gegaan. Voor de uitkomsten van het experiment hoeft dat niet erg te zijn omdat achteruitgang zich voordoet in beide groepen (experimentele en controle) zodat de effecten elkaar opheffen. Maar het kan informatief zijn de redenen voor achteruitgang te onderzoeken.

'RETENTIE' Zonder retentiemeting is het niet duidelijk of de effecten van het literaire lezen kortstondig zijn of langer aanhouden.

Deze beperkingen zouden nader onderzocht kunnen worden in een eventueel vervolgonderzoek.

Vragen voor verder onderzoek

De resultaten van dit experiment hebben enkel betrekking op de open vragen van de *Watje Wimpie*-taak (onderdeel 3, open vragen met prompts). De andere twee delen van de *Watje Wimpie*-taak (deel 1, spontane omgang met het boek en reageren op de tekeningen, en deel 2, het voorgelezen verhaal navertellen) zijn wel afgenomen maar de resultaten daarvan zijn in dit onderzoek niet geanalyseerd. Deze taakonderdelen zijn bij de analyses buiten beschouwing gebleven omdat ze geen onderdeel uitmaken van de conceptualisering van literaire competentie bij kleuters en daardoor ook geen deel uitmaken van de leesaanwijzingen. In een eventueel vervolgonderzoek zouden de resultaten op deze twee onderdelen van de *Watje Wimpie*-taak geanalyseerd kunnen worden. Interessante vragen daarbij zouden zijn of er verbanden bestaan tussen onderdelen van de taak. Bijvoorbeeld vormt de wijze van omgang met het boek (met indicatoren zoals het doorbladertempo, gerichtheid op de taak en het gebruik van 'leesstrategieën' zoals terugbladeren (deel 1 van de taak)) een voorspelling voor hoe het kind het verhaal navertelt? (deel 2). En vormt de navertelling een aanwijzing voor hoe het kind de open vragen over het verhaal beantwoordt? (deel 3).

HOOFDSTUK 8

SAMENVATTING EN DISCUSSIE

SAMENVATTING

In *Structuralist Poetics* ontwikkelde Culler (2002 (1975)) een poëtica waarbij het accent niet ligt op de structuur van literaire teksten maar op de 'structurende' lezer. Deze poëtica beschrijft de impliciete kennis, of literaire competentie, van lezers die succesvol opereren binnen het literaire systeem. Het literaire competentie-begrip van Culler kan daarom worden opgevat als een "theory of the practice of reading" (Culler 2002:301). Doordat zij zich richt op het kennis- en vaardighedenrepertoire van de lezer, leent deze poëtica zich goed voor pedagogische toepassingen. Het literaire competentie-concept van Culler kende echter geen uitwerking op maat van kleuters (vier- tot en met zesjarigen). In de kleutergroepen van het basisonderwijs worden vaak verhalen voorgelezen, maar over het algemeen gebeurt dat zonder speciale aandacht voor de manier waarop die verhalen 'werken'. Daarom is in dit onderzoek nagegaan op welke manier de voorleespraktijk van het kleuteronderwijs verbonden kan worden met Cullers concept van literaire competentie. Via verschillende methodes is het concept literaire competentie geoperationaliseerd voor gebruik in de kleuterklas. In hoofdstuk 1 (Literaire competentie: Structuur en betekenis) zijn de mogelijkheden en beperkingen van het voorlezen van prentenboeken *als literatuur* besproken aan de hand van wetenschappelijke en vakpublicaties. Volgens het concept van Culler (2002) heeft een literair werk, net als een taal, een structuur die betekenissen mogelijk maakt. Deze structuur en de daaruit voortvloeiende betekenissen heeft een werk echter alleen voor diegenen die bekend zijn met het systeem van literaire teksten. Het lezen van prentenboeken *als literatuur* is dus een vaardigheid die geleerd moet worden. Deze literaire leeswijze wijkt op enkele belangrijke punten af van het in de kleuterklassen gebruikelijke voorlezen. In het kleuteronderwijs is het voorlezen van verhalen over het algemeen een middel om de taalontwikkeling (vooral de woordenschat) van kinderen te ondersteunen, om hun kennis van de wereld te vergroten, of om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters te stimuleren. Het prentenboekgenre lijkt zich goed te lenen voor een literaire leeswijze omdat het een bijzonder rijk systeem kent. Belangrijke kenmerken van dit systeem zijn complementariteit van, of contrast tussen tekst en beeld, open plekken en metafictieve elementen. De aanwezigheid van deze structurelementen kan de aandacht van de oplettende lezer vestigen op de manier waarop het systeem werkt. In hoofdstuk 2 (Literaire competentie: Onderwijsbeleid en cultuurbeleid) is het concept literaire competentie benaderd vanuit een institutioneel kader. Literaire competentie maakt geen deel uit van de onderwijs-

doelstellingen van het basisonderwijs, al houden de onderdelen boekoriëntatie en verhaalbegrip van de tussendoelen beginnende geletterdheid (de taaldoelstellingen van het kleuteronderwijs) wel verband met literaire competentie. Via het leesbevorderingsbeleid, dat geen onderwijsbeleid is maar cultuurbeleid, heeft literaire competentie toch een plaats binnen het basisonderwijs. Binnen de context van het leesbevorderingsbeleid wordt het concept literaire competentie echter aanzienlijk ruimer opgevat dan in Cullers structuralistische poëtica. Deze ruime definitie van literaire competentie is voornamelijk het gevolg van praktische aanvullingen die betrekking hebben op het literaire handelingsstelsel (zoals boeken kunnen zoeken en uitkiezen en 'over boeken kunnen meepraten'). Binnen het leesbevorderingsbeleid is literaire competentie bovendien vast verbonden met de notie 'leesplezier'. De veronderstelling is dat wanneer kinderen graag lezen, ze ook literair competente lezers zullen worden. Omgekeerd zal een lezer die literair competent is plezier beleven aan lezen. Voor de kleuterleeftijd betekent leesplezier opgaan in de tekst via beleving, identificatie en verbeelding. Deze belevende manier van lezen lijkt echter moeilijk te combineren - binnen één voorleessessie - met het lezen van prentenboeken *als literatuur*, een leeswijze die vraagt om reflectie op de werking van het literaire systeem. In hoofdstuk 3 (Conceptualisering literaire competentie bij kleuters en de rol van prentenboeken) is met de medewerking van een deskundigenpanel (via een Delphi-procedure) nagegaan wat literaire competentie kan betekenen binnen het kleuteronderwijs en op welke wijze het concept praktisch uitgewerkt kan worden. De panelleden zijn van mening dat literaire competentie een belangrijk begrip voor het kleuteronderwijs kan zijn, maar dat goed nagedacht moet worden over hoe het wordt geoperationaliseerd. Samen met het panel is een model ontwikkeld dat het kennis- en vaardighedenrepertoire beschrijft van een kleuter die literair competent is. Centraal in dit repertoire staan het besef dat verhalen zijn verzonnen (metafictief bewustzijn), en het verwerven van inzicht in de structuur van verhalen en de conventies van het vertellen. De panelleden analyseerden ook twee prentenboeken op geschiktheid voor een literaire leeswijze voor kleuters en deden concrete voorstellen voor een hypothetische voorleessessie van een van deze boeken. Dit heeft geleid tot een reeks bruikbare vragen en aandachtspunten voor de op te stellen leesaanwijzingen. In hoofdstuk 4 (Theoretische achtergronden thema's personages, spanning en ironische humor) is voor elk van de drie thema's uit het conceptueel model (personages, spanning en ironische humor) beschreven hoe het thema 'werkt' in prentenboeken en op welke specifieke kennis en vaardigheden van de lezer het een beroep doet. 'Personages' blijkt voor kleuters een relatief toegankelijke verhaalcategorie te zijn. Inzicht in het onderscheid tussen hoofd- en bijpersonages en oog hebben voor de ontwikkeling die een personage (mogelijk) doormaakt, zijn voor het literaire lezen belangrijke aandachtspunten. Het thema spanning is iets complexer omdat het een spel speelt met informatieverdeling. Binnen een verhaal kan informatie voor de lezer of voor een personage worden achtergehouden, waardoor die in onzekerheid verkeert over het verdere verloop van de gebeurtenissen. Ironische humor is het meest complexe van de drie thema's, omdat het een beroep doet op de metalinguïstische vaardigheden van de lezer (doorhebben dat iemand 'a' kan zeggen, maar 'niet-a' bedoelt') en op metarepresentatieve vermogens (weten hoe iets

éigenlijk zou moeten gaan, om te zien dat iets anders gaat dan verwacht). Rondom de drie thema's is een corpus van vierentwintig prentenboeken samengesteld. Bij elk boek is een leesaanwijzing opgesteld die via prikkelende vragen en opdrachten een literair fenomeen aan de orde stelt dat prominent aanwezig is in het bijbehorende prentenboek. Hoofdstuk 5 (Onderwijsontwikkelingsonderzoek: Kleinschalig onderzoek naar het lezen van prentenboeken *als literatuur*) beschrijft hoe deze leesaanwijzingen via de methode van ontwikkelingsonderzoek in twee kleuterklassen van één basisschool zijn getest en geoptimaliseerd. Het resultaat hiervan bestaat uit paradigmatische fragmenten die tonen hoe het lezen van prentenboeken *als literatuur* verloopt in de praktijk van de voorleeskring. Uit het ontwikkelingsonderzoek blijkt dat de kinderen tijdens het voorlezen van prentenboeken met de leesaanwijzingen in staat zijn op een verhaal te reageren op een manier die literair competent kan worden genoemd. Uit hun reacties blijkt bijvoorbeeld dat ze oog hebben voor het fictieve karakter van verhalen, een belangrijke voorwaarde voor het kunnen lezen van prentenboeken *als literatuur*. Uit het ontwikkelingsonderzoek blijkt bovendien dat het literaire lezen een eigen vorm van leesplezier kent. De kleuters hadden merkbaar plezier in het nadenken over vragen zoals: Kunnen we bij dat verhaalpersonage op bezoek gaan? Ook het ontdekken van een informatievoorsprong op een personage of het signaleren van een ironisch contrast (tussen tekst en beeld, tussen bedoeling en uitvoering) bezorgden de kinderen plezier. Het ontwikkelingsonderzoek is gevolgd door een experiment. Voor het vaststellen van literaire competentie bij de deelnemende kinderen, is een meetinstrument, de zogenaamde *Watje Wimpie*-taak, ontwikkeld. Hoofdstuk 6 (Meetinstrumenten: De *Watje Wimpie*-taak en VLES-K) beschrijft hoe dit instrument dat vragen en opdrachten bevat die vergelijkbaar zijn met de aandachtspunten uit de leesaanwijzingen, is vormgegeven rondom een authentiek prentenboek. Hoofdstuk 7 (Experimenteel onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken *als literatuur*) geeft de uitvoering en de resultaten weer van een experiment (voor- en nameting, met controle groep) waaraan achttien kleutergroepen meewerkten. Uit het experiment blijkt dat het effect van het voorlezen van prentenboeken met leesaanwijzingen op de toename van literaire competentie groot is (*odds ratio* van >14 na correctie voor een reeks prognostische variabelen voor literaire competentie). Tussen de experimentele groep en de controle groep bestaat een verschil in de toename van literaire competentie, dat statistisch significant is in het voordeel van de experimentele groep. Betrouwbaarheidsanalyses en het gebruik van de *Watje Wimpie*-taak in het experiment hebben tevens de validiteit van het instrument aangetoond.

EVALUATIE DOOR LEERKRACHTEN VAN DEELNAME AAN HET EXPERIMENT

Tot nu toe zijn de ervaringen van de leerkrachten die participeerden in het experiment onderbelicht gebleven. Daarom volgt nu eerst een terugblik door de leerkrachten op hun deelname aan het experiment. Direct na afloop van het experiment is met alle leerkrachten die aan de interventie hebben deelgenomen een individueel evaluatiegesprek ge-

voerd⁹⁰. Het voorlezen van de prentenboeken met de leesaanwijzingen heeft volgens de leerkrachten vooral effect gehad op de luisterhouding van de kinderen. De vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen vragen om aandacht en concentratie, en daardoor is de luisterhouding van de kinderen gericht en kritischer geworden, aldus de leerkrachten. Een leerkracht spreekt in dit verband over "belangrijke basisvoorwaarden voor het literaire lezen" [De Leilinde]. Volgens deze leerkracht hebben de kinderen door het literaire lezen "leren nadenken over een verhaal, en dat is wat anders dan het zomaar ondergaan". Een andere leerkracht vindt dat haar leerlingen vooral hebben geleerd dat in verhalen dingen vaak anders gaan dan je had verwacht: "De kinderen namen steeds vaker een kritische houding aan en ze begonnen zich regelmatig hardop af te vragen: 'Is dat wel zo?'" [St. Bernardus]. Als voorbeeld noemt de leerkracht het verhaal *De prinses met de lange haren* (Van Haeringen 1999, leesaanwijzing 19, bijlage 3). Het feit dat dit verhaal over een prinses gaat, doet vermoeden dat er een traditioneel sprookje volgt. Maar is dat wel zo? Wanneer kinderen de sprookjesconventies eenmaal kennen, vallen afwijkingen hen ook op. Volgens de leerkrachten hebben de kinderen via het experiment kennisgemaakt met een andere manier van naar verhalen te kijken: "Anders gaan we vooral in op de sociaal-emotionele inhoud, nu kijken we ook echt naar de vorm" merkt een leerkracht op [Schepelweyen]. "We merkten dat bijvoorbeeld bij *Piet Polies* (Kaschogo 2004, leesaanwijzing 13, bijlage 3). Daarbij keken we naar hoe de plaatjes zijn gemaakt [en hoe het gebruik van foto's bijdraagt aan het realistische effect van de illustraties, *CvdP*] en dat gingen de kinderen daarna bij meer plaatjes doen". Een leerkracht merkt op dat zij bij het invallen in een andere kleutergroep wel eens voorlas uit een boek met bijbehorende leesaanwijzing van het project. Op die momenten werden de vorderingen van de eigen leerlingen haar heel duidelijk: "Ik merkte dat kinderen uit die andere groep véél trager reageerden dan onze eigen groep. Ze waren gewoon verbluft door die vragen" [Willibrordus]. Deze leerkracht constateert dat haar eigen groep "al heel snel heeft geleerd dóór te denken". Dat doordenken blijkt volgens haar uit redeneringen van kinderen als "een wolf is een stout beest, maar in een verhaal kan hij ook best lief zijn [...] ze staan meer open voor onverwachte dingen, de traditionele reacties zijn weg".

Op de vraag wat de leerkrachten de meest positieve ervaring van deelname aan het experiment vinden, noemt een meerderheid de kennismaking met een andere manier van voorlezen. Gevraagd naar de grootste verschillen met de reguliere voorleespraktijk merkt iemand op dat ze gewoon is "er van alles bij te halen" [Cornelis Jetses]. Dit kunnen attributen zijn (verkleedspullen, speelgoed), maar ook activiteiten (zang, mime) of het relateren van het verhaal aan een thema. Bij het literaire lezen is de aandacht echter gericht op de vraagstukken uit de leesaanwijzingen. Verschillende leerkrachten merken op dat ze een dergelijke focus niet gewend waren: "Meestal ben ik tijdens het

⁹⁰ Er waren elf leerkrachten betrokken bij de evaluatiegesprekken: twee van de negen kleutergroepen hadden zogenaamde 'duoleerkrachten'. Ter voorbereiding op het evaluatiegesprek ontving iedere leerkracht een lijst met vragen en te bespreken onderwerpen. Tijdens de evaluaties is ook gebruik gemaakt van de 'leeslogboekjes' die de leerkrachten tijdens het experiment bijhielden.

voorlezen heel algemeen bezig, komt er van alles aan bod" [Cornelis Jetses]. Een collega merkt op dat ze door de leesaanwijzingen de verhalen bewuster is gaan voorlezen en meer is gaan nadenken over de verschillende soorten verhalen die er zijn [Thomas More]. Over het algemeen wordt deze gerichte manier van lezen positief gewaardeerd. Volgens twee leerkrachten die samen een duobaan invullen, sluit het lezen met de leesaanwijzingen goed aan bij het 'doelbewust leren' waaraan hun school grote waarde hecht [Schepelweyen]. Weer iemand anders merkt op dat het literaire lezen de boeken meer diepgang geeft en illustreert dit aan de hand van *Piet Polies* (Kaschogo 2004, leesaanwijzing 13, bijlage 3): "Toen ik dat boek voor de eerste keer bekeek dacht ik dat het een verhaal van niks was. Maar door die vragen uit de leesaanwijzingen krijgt het toch diepgang. Ik heb gemerkt dat je bij prentenboeken heel andere vragen kunt stellen dan we gewend zijn". Opnieuw waren de momenten dat zij in andere kleutergroepen kwam voor deze leerkracht heel verhelderend: "Dan liggen daar boeken waarvan ik vroeger dacht 'niks aan', maar nu kan ik er toch wat mee. Het is gewoon een kwestie van een andere invalshoek kiezen. Ik denk dat ik nu met bijna ieder boek iets kan doen" [Willibrordus]. Dit idee wordt door andere leerkrachten bevestigd: "Ik kan en ga nu zelf ook dit soort vragen bij verhalen opstellen" [De Meent]. De meeste leerkrachten ervaren dus dat zichzelf ook van het literaire lezen hebben geleerd: "Vooraf had ik bij het onderwerp 'literaire competentie' niet kunnen bedenken welke vragen je allemaal kunt stellen. Maar toen ik klaar was met de boeken van het project ben ik het zelf met andere boeken ook gaan proberen en dat gaat goed" [St. Bernardus]. Het literaire lezen kan het voorlezen in de kleutergroep een nieuwe impuls geven: "We zaten eigenlijk een beetje vastgeroest met die boeken en dat voorlezen" [Willibrordus]. Deze leerkracht en haar collega met wie ze een duo vormt, constateren dat ze vaak hetzelfde soort boeken uitkiezen en meestal dezelfde vragen stellen bij het voorlezen (ze doelden onder meer op de zogenaamde wie-waar-wat-vragen van het Expertisecentrum Nederlands, zie hoofdstuk 1). Het werken met het corpus en de leesaanwijzingen heeft daarin volgens hen dus verandering gebracht.

Vier leerkrachten merken op dat ze bepaalde boeken van het corpus niet zelf zouden hebben uitgekozen. Dat komt doordat de stijl of het onderwerp van een boek hen niet zo aanspreken of doordat ze dachten dat het verhaal voor kleuters te moeilijk zou zijn: *De koe op het dak* (boek 8, bijlage 3), een boerderijverhaal, zou stadskinderen niet aanspreken, *Niet brullen in de bieb!* (boek 22, bijlage 3) zou te oubollig van stijl zijn, en *Wolven* (boek 16, bijlage 3) te moeilijk. Tot hun verbazing stelden de leerkrachten vast dat deze boeken in de praktijk bij de kinderen wel bleken aan te slaan. Deze leerkrachten vatten dit op als een signaal om bij het uitkiezen van boeken hun blikveld wat te verruimen. Een leerkracht merkt op dat je niet bang moet zijn voor boeken en vragen die wat moeilijker lijken dan je gewend bent: "Er is veel meer uit de kinderen te halen dan je denkt. Ze reageerden soms echt boven verwachting. Het zit er bij de kinderen natuurlijk al in, maar deze manier van lezen en de vragen maken het ook zichtbaar" [De Leilinde]. Volgens de leerkrachten vinden de meeste kinderen het lezen met de leesaanwijzingen heel leuk om te doen. "Wanneer ik ging voorlezen, vroegen ze soms of 'het weer zo'n boek met van die vragen is'" [De Meent]. "Na enige tijd hadden de kinderen

precies door wat er van hen verwacht werd: 'heel goed opletten bij het voorlezen', dan kun je de vragen misschien beantwoorden" [De Leilinde].

In praktische zin vinden de leerkrachten het een pluspunt dat deelname aan het project weinig rompslomp met zich meebracht: "Het was echt heel makkelijk; er zijn boeken voor je uitgekozen, er zit een voorbereiding bij. Ik heb daar anders niet altijd evenveel tijd voor" [De Leilinde]. Ook vindt men het prettig dat het voorlezen met de leesaanwijzingen grotendeels zichzelf wijst: "De vragen uit de leesaanwijzingen stonden [op verwijderbare stickers] in het boek aangegeven op het moment dat je ze moest stellen. Dat is makkelijk" [De Biedonk].

Op de vraag wat het minst sterke punt van het project is, antwoorden vijf leerkrachten dat de boeken niet aansluiten bij de reguliere onderwijsthema's (tijdens de interventieperiode waren dat in de verschillende scholen onder meer: voorjaar, het ziekenhuis, sport, het oerwoud en groeien). Doordat er geen relatie is met het actuele thema, blijven volgens twee leerkrachten vooral de jongste kleuters bij het voorlezen van de boeken van het project soms wat achter: "Het verhaal sluit dan niet aan bij hun belevingswereld" [Schepelweyen]. De boeken van het project komen daardoor, volgens deze leerkracht, op de kinderen over als "een reeks losse boeken". Er zijn echter ook twee leerkrachten die dit probleem nuanceren: "Soms blijven kinderen heel lang hangen in een bepaald thema. Ze beginnen dan bijvoorbeeld steeds weer over hun eigen piratenwereldje. Ik vind dat kinderen daar overheen moeten leren stappen" [De Leilinde]. Een collega merkt op dat het thematische lezen op haar school weliswaar gebruikelijk is, maar dat het voor de kinderen en voor haar zelf geen bezwaar is maar soms juist leuk om eens van het thema af te wijken [Cornelis Jetses]. Het meest genoemde knelpunt (zes leerkrachten) van deelname aan het experiment is de tijdsdruk. "Drie maanden is best kort om vierentwintig boeken voor te lezen. Soms dacht ik 'alwéér een prentenboek!', het voorlezen gaat dan een beetje 'snel, snel'" [De Biedonk].

Op één leerkracht na, zijn alle leerkrachten van plan het literaire lezen voort te zetten. De ideeën hierover variëren van het volledig overnemen van de leeswijze, tot het gebruiken van enkele vragen uit de leesaanwijzingen. Eén leerkracht is van plan ook literaire vragen te stellen bij de boeken die ze voorleest in het kader van de reguliere thema's. Volgens een kleuterleerkracht die ook les geeft in groep 3, is de literaire leeswijze daar eveneens bruikbaar, en mogelijk zelfs nog in groep 4 en 5. Volgens haar zullen ook oudere kinderen ervaren dat het een leuke en spannende manier voorlezen is. Zes leerkrachten hebben collega's in parallelgroepen het literaire lezen ondertussen al aangeraden. Ze geven de prentenboeken met de leesaanwijzingen aan hen door "omdat je met een minimale inspanning [bedoeld wordt het praktische gemak van de leesaanwijzingen, *CvdP*] een maximaal resultaat behaalt. En omdat het geweldig is om te zien wat je met kleuters allemaal kunt bereiken" [De Leilinde]. Eén leerkracht is niet van plan het literaire lezen voort te zetten in het nieuwe schooljaar. Ze heeft gemerkt dat het vaak dezelfde kinderen waren die goed meededen en dat vooral de jongste kleuters het lezen met de leesaanwijzingen soms niet zo goed konden volgen. Deze leerkracht vreest dat wanneer het literaire lezen een vaste waarde vormt bij het voorlezen in de kring, de jongste kinderen benadeeld worden. Desgevraagd bevestigde de leerkracht overigens

dat dit probleem (verschil in participatie tussen oudste en jongste kleuters) zich niet uitsluitend voordoet bij het voorlezen in het kader van het experiment maar ook wel bij andere klassikale activiteiten.

Uit deze evaluatie spreekt dat de leerkrachten het lezen van prentenboeken *als literatuur* binnen een relatief korte periode zijn gaan ervaren als 'iets dat van henzelf is'. Dat blijkt uit het spontane gebruik van de boeken met de leesaanwijzingen tijdens het invallen in andere groepen, het bedenken van literaire vragen bij zelfgekozen boeken, het aanbevelen van het literaire lezen aan collega's en het feit dat op één na alle leerkrachten van plan zijn het literaire lezen (eventueel in aangepaste vorm) voort te zetten na afloop van het experiment. Deelname aan het experiment heeft bij deze leerkrachten dus geleid tot het ervaren van een bepaalde mate van 'ownership' (Van der Bolt et al. 2006; Loeffen & Springer 2009; Pierce et al. 2009). 'Ownership' kan worden ervaren wanneer de leerkracht zich kan identificeren met een taak doordat die aansluit bij haar of zijn ervaring, overtuiging of interesses. Ook is het van belang dat de taak een beroep doet op verschillende vaardigheden en expertises, en daardoor voor de leerkracht een aantrekkelijke uitdaging vormt. Daarnaast is autonomie belangrijk voor het ervaren van 'ownership'; de leerkracht moet bij het uitvoeren van de taak over voldoende ruimte beschikken om zelf een aantal zaken te kunnen regelen. En tot besluit is de mogelijkheid tot het geven en ontvangen van *feedback* belangrijk. Feedback plaatst de activiteiten binnen een groter kader en geeft de betrokkenen informatie over de betekenis van hun inspanningen en over hun rol in dat geheel. 'Ownership' en de daaruit voortkomende intrinsieke motivatie bij de leerkrachten (Pierce et al. 2009) zijn belangrijke factoren geweest voor het welslagen van het experiment.

HET LITERAIRE LEZEN IN DE KLEUTERKLAS | Waarom is het moeilijk om binnen het verhaal te blijven?

Voor het lezen van prentenboeken *als literatuur* is het van belang dat de voor te lezen verhalen aansluiten bij de leef- en belevingswereld van kinderen. Op deze manier wordt de belangstelling van de kinderen voor de verhaalwereld opgewekt (hoofdstuk 3). Tegelijk is de belangrijkste en meteen ook de moeilijkste voorwaarde voor het lezen van prentenboeken *als literatuur* er voor te zorgen dat kinderen niet meteen van de wereld van het verhaal naar hun eigen leefwereld snellen. Culler noemt deze haastige beweging van de woorden naar de wereld zelfs *unseemly* (onbetamelijk of ongepast) ("the unseemly rush from word to world" (Culler 2002:151)). Vrij vertaald als *het verhaal staat centraal* loopt deze leesregel als een rode draad door de leesaanwijzingen. In de leesaanwijzingen wordt de leerkracht gevraagd tijdens het voorlezen van het boek zo dicht mogelijk bij het verhaal te blijven. Concreet betekent dit dat reacties van kinderen, die niet of maar heel weinig met het verhaal te maken hebben, worden ontmoedigd of uitgesteld tot na afloop van het voorlezen. Het centraal stellen van het verhaal bleek, vooral wanneer men nog maar net is begonnen met het lezen van prentenboeken *als literatuur*, voor leerlingen maar ook voor leerkrachten soms problematisch. Het is daarom belangrijk wat uitgebreider in te gaan op mogelijke oorzaken van dit probleem en stil

te staan bij de vraag *waarom* de beweging van de woorden naar de wereld bij een literaire leeswijze (conform Culler 2002) 'ongepast' is.

EEN MIMETISCHE LEESHOUING: HET VERHAAL ALS MIDDEL OM TE LEREN OVER DE WERELD

Waarom is het vaak zo moeilijk om bij het voorlezen aan kleuters 'binnen het verhaal' te blijven? Voor een deel laat dit zich verklaren vanuit de ontwikkelingsfase waarin de kinderen verkeren. Kleuters bevinden zich weliswaar in het stadium van ontwikkeling waarin ze de wereld steeds beter kunnen beschouwen vanuit een perspectief los van zichzelf (hoofdstuk 1). Maar toch is het, vooral voor de jongste kleuters, vaak nog moeilijk verschijnselen uit het verhaal niet meteen op de eigen leefwereld te betrekken (het verschijnsel dat Piaget (1972) 'egocentrisme' noemt). Tijdens het ontwikkelingsonderzoek bleek, bijvoorbeeld, dat wanneer een verhaal zich afspeelt op een camping, kleuters spontaan beginnen te vertellen over hun eigen kampeerervaringen. Deze beweging van de woorden naar de wereld hangt dus samen met de manier waarop kinderen in dit stadium van ontwikkeling doorgaans reageren op wat zij waarnemen. Maar het is ook een manier van reageren op verhalen, die binnen het kleuteronderwijs meestal bewust gestimuleerd wordt. Het voorlezen van de boeken helpt thema's (zoals 'met vakantie') uit te diepen, onder meer door tijdens en na afloop van het voorlezen met de kinderen over het thema te praten. Prentenboeken worden op deze manier 'ingezet' in verband met onderwijsdoelstellingen op het vlak van 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (een kerndoel van het basisonderwijs). Deze leeswijze zoekt het verband tussen de woorden en de wereld dus nadrukkelijk op. Maar een verhaal is geen afspiegeling van de wereld; het creëert een eigen wereld en in die wereld gelden de conventies en regels van het literaire systeem. Door verhalen volledig mimetisch te lezen gaat men echter gemakkelijk voorbij aan dat systeem en aan de 'literariteit' van het boek (hoofdstuk 1). Op deze manier leest men een verhaal al snel als 'gewone communicatie' over de wereld. Maar wanneer prentenboeken op dezelfde manier werken als 'gewone communicatie' over de wereld, dan zouden linguïstische competentie en enige kennis van de wereld volstaan om ze te kunnen lezen en zou literaire competentie dus overbodig zijn. Een mimetische leeswijze van prentenboeken heeft zijn eigen verdiensten, maar door de sterke oriëntatie op de wereld, leest men de verhalen niet *als literatuur*. Culler (2002:151) merkt in dit verband op dat een structuralistische poëtica natuurlijk geen vervanging vormt voor thematische interpretaties. Deze poëtica vraagt de lezer enkel zo lang mogelijk binnen het literaire systeem te blijven zodat zoveel mogelijk van de potentiële verhaaleffecten (effecten zoals betekenis) tot uitdrukking kunnen komen. De leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek merkten overigens op dat naarmate zij zelf en de kinderen meer gewend raakten aan het literaire lezen, de 'uitstapjes' naar de echte wereld afnamen. Deze vaststelling werd bevestigd tijdens de observatiebezoeken aan de klassen die deelnamen aan de interventie.

EEN OP 'BELEVING' GERICHTE LEESHOUING: HET VERHAAL ALS BRON EN OBJECT VAN EMOTIES

Een tweede in het kleuteronderwijs nadrukkelijk aanwezige leeshouding is gericht op emotionele beleving van het verhaal (hoofdstuk 2). Vaak gaat deze leeshouding samen met het mimetische lezen, maar het lijkt nuttig haar hier afzonderlijk te bespreken. Binnen de 'belevende' leeshouding beschouwt men verhalen als een bron of object van emoties, bijvoorbeeld in verband met onderwijsdoelstellingen op het vlak van sociale en emotionele ontwikkeling. Daarnaast is deze op emotionele beleving gerichte leeshouding in het kleuteronderwijs sterk verbonden met de notie 'leesplezier' (hoofdstuk 2). 'Beleving' is een begrip dat de kleuterleerkrachten die participeerden in het ontwikkelingsonderzoek en in het experiment regelmatig gebruikten in verband met het voorlezen aan kleuters. Bijvoorbeeld: "De beleving en het benoemen van gevoelens vind ik heel belangrijk tijdens het luisteren naar een verhaal" (leerkracht onderwijsontwikkelingsonderzoek). Gevraagd naar wat zij onder 'beleving' verstaan, reageren leerkrachten meestal met een antwoord in de trant van 'helemaal opgaan in een verhaal'. Maar ondergedompeld in een verhaal heeft de lezer onvoldoende afstand tot dat verhaal om zich voor het literaire lezen belangrijke vragen te kunnen stellen zoals *wat gebeurt hier, hoe werkt dit?* Het is zinvol deze twee leeswijzen - de ene belevend, de andere eerder beschouwend - in verband te brengen met verschillende typen verhalen die juist tot een van deze leeshoudingen kunnen uitnodigen. Sommige verhalen zijn eerder 'inleefverhalen' (een term van een Delphi-panellid uit hoofdstuk 3), terwijl andere verhalen kinderen juist kunnen uitnodigen tot kritische beschouwing (eveneens een opvatting van een Delphi-panellid). Verhalen uit de laatste categorie spelen bijvoorbeeld via metafictieve elementen met het eigen verhaal-zijn en laten de lezer nadenken over hoe zij werken en hun effecten bereiken. Door aandacht te besteden aan dit (relatieve) onderscheid kan men dus proberen verhaaltipe en leeswijze op elkaar af te stemmen.

Veel kleuters groeien op in een cultuur waarin 'beleving' een grote rol speelt. Bekend is de Disney-slagzin "Beleef een magisch avontuur", en 'De Efteling' afficheert zich als "een sprookjesachtige belevenis". Immens populair bij kleuters zijn ook de producties van het Vlaamse 'Studio 100' dat rondom personages als Kabouter Plop, Piet Piraat en Mega Mindy een hele belevingsindustrie heeft opgebouwd met pretparken, shows, dvd's en cd's ("Beleef het spannende filmavontuur van Plop en de pinguïn nu ook op cd-rom!"). Voor deze ondernemingen is 'beleving' de sleutel tot (commercieel) succes.⁹¹ Veel kinderen hebben toegang tot deze 'belevenissen' via laagdrempelige media als het internet, dvd's en cd's en - met wat geluk - ook via een bezoek aan de parken. Op de website van 'De Efteling' bijvoorbeeld kunnen kinderen geanimeerde sprookjes van 'De Sprookjesboom' bekijken en beluisteren. Verschillende kinderen refereerden aan deze

⁹¹ *Imagineering*, een samentrekking van 'engineering' en 'imagination', is in dit verband een interessant concept. Uitgevonden binnen het Disney-concern, wordt dit idee tegenwoordig algemeen toegepast binnen de belevingseconomie (*experience economy*) om belevingswerelden vorm te geven, met als (commercieel) doel mensen 'een onvergetelijke ervaring' te bieden (*a memorable experience*) door hen te emotioneel te raken (zie bijvoorbeeld Nijts & Peters 2002).

'beeldschermverhalen' en de avonturen die ze daarmee 'beleefden', toen zij in het kader van de VLES-K naar hun lievelingsboek werden gevraagd. Wat verhalen betreft lijken de verschillende media zich in de perceptie van kleuters soepel te vervlechten. Tijdens het ontwikkelingsonderzoek deed zich een fascinerend moment voor toen een leraar in opleiding (lio) zichzelf plotseling in de rol een levende dvd-speler plaatste. Tijdens het voorlezen van een prentenboek van het project zei hij tegen de kinderen: "Drukken jullie allemaal maar even op *Play*, dan begin ik met voorlezen. En als jullie iets willen vragen of zeggen, dan druk je op de *Stop*-knop". Voor de kleuters leek deze 'mens-machine' manier van voorlezen de normaalste zaak van de wereld. Deze leraar in opleiding was onder meer door het gebruik van theatertechnieken, zeer bedreven in wat hij noemde het "aanbieden van een verrassende voorleeservaring" en maakte van het voorlezen in de kring inderdaad een hele 'belevens'.

Eerder in dit boek is ingegaan op hoe kennis van verhaalconventies en -patronen, opgedaan via populaire media, door kinderen succesvol kan worden aangewend tijdens het lezen van prentenboeken *als literatuur* (onder meer hoofdstuk 5). Verhalen die kinderen via de populaire cultuur 'beleven' *kunnen* dus bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie. Dit gebeurt vooral wanneer tijdens het literaire lezen in de klas (impliciet) een beroep wordt gedaan op inzichten ten aanzien van hoe deze verhalen werken (bijvoorbeeld door de symboliek van de leeuw in verband te brengen met *The Lion King* van Disney). 'Beleving' is geen expliciete doelstelling bij het lezen van prentenboeken *als literatuur*, net zoals aandacht voor de werking van het literaire systeem geen leesdoel is bij belevend lezen. Maar door ervaring op te doen met beide manieren van lezen, kunnen kinderen zich bewust worden van de verschillen en zullen ze ervaren dat er verschillende lees- en luisterhoudingen mogelijk zijn.

WAAROM HET 'ONGEPAST' IS OM METEEN VAN DE WOORDEN NAAR DE WERELD TE GAAN

Als tijdens het lezen van prentenboeken *als literatuur* de beweging van de woorden naar de wereld 'ongepast' wordt gevonden, is het belangrijk te weten waarom dat zo is. Culler stelt dat deze beweging vermeden dient te worden in verband met:

[...] a desire to avoid premature foreclosure, to allow the text to differentiate itself from ordinary language, to grant maximum scope to the play of formal features and of semantic uncertainties. (Culler 2002:187)

De reden dat een literaire lezer zo lang mogelijk 'binnen het verhaal' blijft, heeft dus te maken met het idee dat het verhaal de ruimte moet krijgen om zijn spel met vorm en betekenissen voluit te kunnen spelen. Die kans krijgt de tekst alleen als de lezer meespeelt volgens de regels van het spel. Door zich overhaast van de woorden naar de wereld te begeven, kan de lezer mogelijke, in de structuur besloten liggende, betekenissen buitensluiten ten gunste van min of meer toevallige persoonlijke betekenissen. Door bijvoorbeeld *De vlieger* (Jagtenberg 2003, leesaanwijzing 1, bijlage 3), een verhaal dat zich afspeelt op een camping, te lezen als een 'gewoon' kampeerrelaas, gaat men voorbij aan aspecten van de verhaalopbouw, die bepaalde betekenissen mogelijk maken en

andere minder aannemelijk maken. Een opvallend structuurkenmerk van *De vlieger* is dat het verhaal begint en eindigt met de zin "Het was een mooie dag op de camping." Maar *is* dat wel zo? De sfeer van de tekeningen en de gezichten van de personages lijken eerder iets anders uit te drukken. Een lezer die literair competent is heeft aandacht voor dit contrast en brengt het verhaal niet direct in verband met zijn eigen kampeerervaringen. Zoals opgemerkt in hoofdstuk 1, zijn bij het lezen van een literaire tekst meerdere interpretaties mogelijk, maar niet om het even welke. Een interpretatie van *De vlieger* die volmondig 'ja' zegt op de vraag of het inderdaad een leuke dag was op de camping - 'omdat kamperen leuk is' - is dus een voorbeeld van 'premature foreclosure'. Culler verbindt het idee van 'premature foreclosure' tevens specifiek aan ironie:

[...] in calling a text ironic we indicate our desire to avoid premature foreclosure, to allow the text to work on us as fully as it can, to give it the benefit of doubt by allowing it to contain whatever doubts come to mind in reading it. (Culler 2002:184)

Het voorlezen van *Jaap Schaap* (Vis 2000, leesaanwijzing 18, bijlage 3) tijdens het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5) kan dienen als illustratie van de kwestie waaraan Culler hier refereert. In dit spannende en grappige verhaal over een schaap dat leert fietsen, doet zich een ironische gebeurtenis voor precies op het moment dat Jaap, en waarschijnlijk ook de lezer, vreest dat een wolf hem gaat opeten. Maar het verhaal loopt heel anders dan verwacht. Op het hoogtepunt van de zorgvuldig opgebouwde spanning zet de wolf niet zijn tanden in Jaap, maar vraagt hem of hij ook een keer mag fietsen! Om de twijfel en verwarring als gevolg van deze onverwachte plotwending op te heffen, verzinnen de kinderen snel dat de wolf dan wel een *hond* moest zijn. Honden en schapen kunnen immers wél samengaan, luidde de redenering. Deze interpretatie is een voorbeeld van 'premature foreclosure' omdat een ironische lezing (conform 'het is niet wat je/of het personage had verwacht' (hoofdstuk 4)) van het verhaal wordt 'buitengesloten' ten gunste van een interpretatie die haar rechtvaardiging vindt in de echte wereld. Het verhaal krijgt dus niet de gelegenheid zijn humoristische effect ten volle op de lezer te laten 'uitwerken'; de grap wordt door de praktisch ingestelde kleuters in de kiem gesmoord.⁹²

Wanneer het voor het lezen van verhalen *als literatuur* belangrijk is 'zo lang mogelijk' binnen het literaire systeem te blijven, roept dat de vraag op wanneer het dan wel 'gepast' is om zich van de woorden naar de wereld te begeven. Op deze vraag geeft Culler (2002 (1975)) geen duidelijk antwoord. Het ziet er naar uit dat zijn poëtica, net als andere structuralistische literaturopvattingen, eigenlijk helemaal geen beweging van de woorden naar de wereld voorstaat (onder andere Brooks 1976). Voor het voorlezen aan jonge kinderen - en voor veel volwassen lezers - lijkt het doorknippen van het verband tussen de wereld van het verhaal en de echte wereld echter geen optie. Het literaire

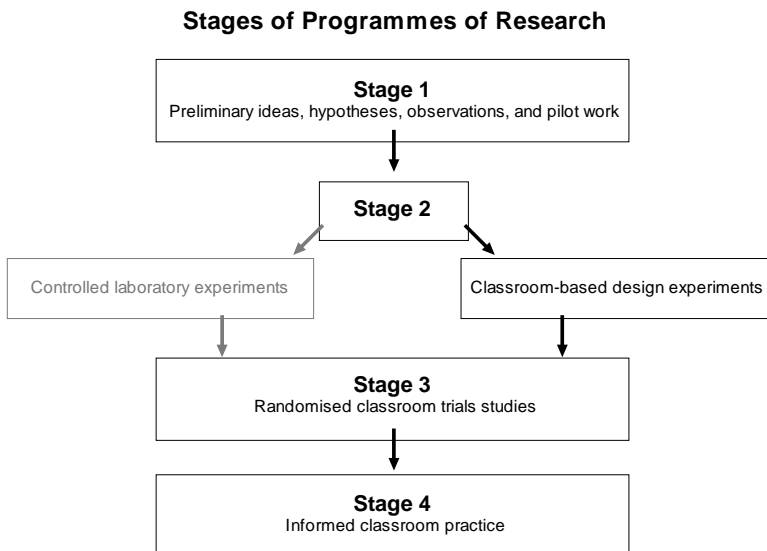
⁹² Deze situatie deed zich voor in één groep van het ontwikkelingsonderzoek. De andere groep echter, had de grap wel door en kon er hartelijk om lachen (zie hoofdstuk 5, het onderdeel 'ironie').

systeem van kleuters is nog niet zodanig uitgebreid dat zij er tijdens het voorlezen heel lang binnen kunnen verblijven, en bovendien kent hun lezen een sterk mimetische oriëntatie. Daarom is de leerkrachten, bij wijze van pragmatisch compromis, gevraagd de 'uitstapjes' van de woorden naar de wereld tot de meest noodzakelijke te beperken. Wanneer een dergelijk uitstapje zich toch voordoet is het belangrijk dat de leerkracht de beweging van de woorden naar de wereld zo snel mogelijk weer terugleidt naar het verhaal. Dat kan, bijvoorbeeld, door tegen het kind dat een uitstapje maakt te zeggen: 'Leuk dat jij ook op een camping bent geweest. Daarover mag je na het verhaal meer vertellen. Maar wat gebeurt er nu bij *Arno* (het verhaalpersonage) op de camping?'.

RICHTINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK

Onderwijsonderzoek kan worden opgevat in vier stadia (Levin et al. 2003) (zie figuur 1). In dit onderzoek naar literaire competentie zijn stadium 1 tot en met 3 aan bod geweest. Stadium 4 betreft nader onderzoek naar de wijzen waarop de resultaten van dit project succesvol geïmplementeerd kunnen worden in de onderwijspraktijk. Eventueel vervolgonderzoek kan daarom ingaan op de manier waarop het lezen van prentenboeken *als literatuur* een onderdeel van de voorleespraktijk van het kleuteronderwijs zou kunnen worden. Deze vervolgstap vraagt de betrokkenheid van verschillende partijen, zoals onderwijskundigen, onderwijsbegeleidingsdiensten en instellingen op het vlak van leesbevordering en literatuureducatie. De volgende drie inhoudelijke overwegingen zijn daarbij van belang.

Figuur 1. Stadia van onderwijsonderzoek (gemodificeerd) van Levin et al. 2003



DE PLAATS VAN KINDERLITERAATUUR EN HET LITERAIRE LEZEN BINNEN HET KLEUTERONDERWIJS

Een vraagstuk voor een eventuele verdere uitwerking van het literaire lezen voor kleuters, betreft de mogelijke plaats en functie van deze leeswijze binnen het kleuteronderwijs. Er wordt wel eens gezegd dat de pedagogische instelling ten opzichte van kinderen jeugdliteratuur er voor verantwoordelijk is dat het tweede deel van het compositum, 'literatuur', vaak verwaarloosd wordt (onder andere Doderer 1981; Ghesquiere 2000). Bij het voorlezen in de kleuterklassen wegen andere ontwikkelingsdomeinen meestal zwaarder dan de literaire ontwikkeling van kinderen. Wat de meest voor de hand liggende optie lijkt, kinderliteratuur lezen *als literatuur*, is dat in de praktijk dus vaak niet. Voor het literaire lezen is het echter van essentieel belang kinderliteratuur te beschouwen en te lezen binnen het grotere literaire systeem waarvan zij deel uitmaakt. Alleen op deze manier kan er echt sprake zijn van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van literaire competentie. Een nadere beschouwing van de (mogelijke) plaats van kinderliteratuur binnen het kleuteronderwijs zou, om te beginnen, kunnen stilstaan bij het instrumentele gebruik van kinderboeken. 'Met prentenboeken kun je heel veel doen' is een vaak gehoorde opvatting.⁹³ Op de pedagogische academie is kinderliteratuur verweven met andere vakken en maakt zij doorgaans deel uit van een "holistische benadering" (Chorus 2007:16, zie hoofdstuk 2). Prentenboeken kunnen inderdaad voor allerlei ontwikkelingsdomeinen 'ingezet' worden, maar het is ook belangrijk stil te staan bij wat men daardoor *niet* doet. Bij een instrumenteel gebruik van prentenboeken leest men de verhalen niet *als literatuur*. Nadat zij aan het ontwikkelingsonderzoek had deelgenomen, merkte een leerkracht op: "Meestal kies ik een boek uit omdat het bij een thema past en zo lees ik het ook voor. Maar je houdt dan geen rekening met de *rest* van dat boek". Er zijn bovendien goede alternatieven om kleuters te laten kennismaken met de wereld om hen heen, bijvoorbeeld via speciaal voor kinderen geschreven non-fictieboeken. En met de komst van de computer, internet en het digitale schoolbord in de kleuterklas, zijn de mogelijkheden om kennis te maken met thema's uit de kinderleefwereld nog nooit zo groot geweest als nu.

LEESPLEZIER EN DE 'STRUCTURERENDE LEZER'

Nader onderzoek, naar de notie 'leesplezier' vanuit de poëtica van de 'structurerende lezer' is gewenst. Het bestaande onderzoek is vooral gebaseerd op hoe emotionele en verbeeldende belevingsprocessen leiden tot leesplezier (Tellegen & Frankhuisen 2002). Deze opvattingen over leesplezier vormen een belangrijke stem in het Nederlandse leesbevorderingsbeleid (hoofdstuk 2). In *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen vormen "beleving, identificatie en verbeelding" voor kleuters de belangrijkste voorwaarden voor leesplezier (Van Dormolen et al. 2005). *De doorgaande leeslijn* baseert zich

⁹³ Eigen observatie van de onderzoeker. Het idee dat je met prentenboeken veel kunt doen spreekt ook uit de grote hoeveelheid suggesties die men op het internet kan vinden, bijvoorbeeld via de zoekwoordencombinatie 'werken met prentenboeken'.

hiervoor op het verklaringsmodel voor leesplezier van Tellegen & Frankhuisen (2002). In dat verklaringsmodel gaat het over "geboeide aandacht", omschreven als "opgaan in het gebodene, zonder bewust op te letten" (Tellegen & Frankhuisen 2002:124).⁹⁴ Polemisch gesteld, leesplezier in deze betekenis kan geen geschikte 'vaste partner' zijn voor literaire competentie. Het concept van literaire competentie benadrukt immers juist dat lezen géén argeloze, spontaan beleefde activiteit is: "Reading is not an innocent activity. It is charged with artifice [...]" (Culler 2002:150).

Binnen de structuralistische poëtica van Culler (2002) zijn de spontane en affectieve kwaliteiten van literatuur niet de voornaamste en zeker niet de enige bron van leesplezier. Volgens deze literaturopvatting ontleent een lezer aan zijn omgang met teksten ook een ander soort van genoeg. Het genoeg dat deze lezer ervaart in zijn of haar ontmoeting met de tekst, houdt verband met een van de meest fundamentele menselijke activiteiten: het toekennen van betekenissen aan tekens binnen een systeem (Culler 2002). Bij deze activiteit zijn oplettende aandacht en intersubjectiviteit voor de lezer van groter nut dan spontaan aanvoelen en affectieve reacties. Het lezen van de openingszin(nen) van een verhaal is hiervan een duidelijk voorbeeld:

Dekselse Diederik was de brutaalste muis ter wereld. Hij woonde in een havermoutdoos, achter de muren van ons huis. (Willis & Ross 2007)

Wanneer deze openingszin in de voorleeskring wordt voorgelezen, kijken kinderen elkaar aan met een blik van 'weet jij het?' waarna, bij een literaire leeswijze, het proces van betekenisgeving op gang kan komen. Waarom zegt het verhaal *was* brutaal? Is Dekselse Diederik nu soms niet meer brutaal? Of is hij misschien in de muizenval gelopen die voorop het boek staat afgebeeld, en is hij er nu dus helemaal niet meer? En hoezo brutaalste muis *ter wereld*? Een lezer die literair competent is, realiseert zich dat deze stijflijn een grappig effect wil realiseren en niet letterlijk moet worden opgevat. En, tot besluit, wie zijn die 'ons' van "ons huis"? Deze openingszin maakt nieuwsgierig en brengt bij de aandachtige lezer structureringsprocessen op gang. Vanuit de deze 'aandachtspunten' volgt de lezer de ontwikkeling van het plot en ervaart dat de vragen via de nodige spannende of humoristische omwegen, stukje bij beetje worden beantwoord. Dit proces bezorgt de lezer een plezierig gevoel, de ervaring van een "structurally satisfying plot" (Culler 2002:260). Deze lezer let dus bewust op de kunstgrepen waarmee literaire teksten hun effecten bereiken. Het spitsvondige spel met conventies of de elegantie van een verhaalstructuur zijn voor deze lezer bronnen van plezier. Een nadere uitwerking van de theorie van het lezen van prentenboeken *als literatuur* zou - op systematischer wijze

⁹⁴ Tellegen & Frankhuisen (2004) onderscheiden twee soorten aandacht: intentionele concentratie en geboeid worden. Onder intentionele concentratie vertaan zij "de aandacht doelbewust gericht houden op de tekst. De lezer voelt zich hiertoe gedwongen, omdat deze kennis van de inhoud de tekst noodzakelijk acht voor een verder gelegen doel." (Tellegen & Frankhuisen 2004:29). Dit doel kan zijn het opdoen van informatie uit een tekst voor school of beroep.

dan hier het geval is, aandacht kunnen besteden aan hoe deze manier van lezen kan zorgen voor leesplezier.

COMPLEXITEIT

In dit onderzoek is het prentenboekencorpus op complexiteit geordend in samenhang met de drie thema's. Deze thema's (personages, spanning en ironische humor) kennen een oplopende graad van moeilijkheid (hoofdstuk 4). Eerst kwamen boeken en leesaanwijzingen aan bod rondom het voor kleuters meest toegankelijke thema 'personages'. Daarna volgde het thema 'spanning' dat vanwege het spel met informatieverdeling al iets complexer is. Het derde thema, ironische humor is nog complexer omdat het vraagt om enig metalingüistisch bewustzijn (bij verbale ironie) en metarepresentationeel vermogen (bij ironische gebeurtenissen). Het concept van literaire competentie leent zich er toe het lezen van het ene werk te zien als een 'opstapje' naar het lezen van een volgend, moeilijker werk (hoofdstuk 1). Bij iedere nieuwe leeservaring maakt de lezer gebruik van eerder opgedane kennis en strategieën en raakt daardoor steeds bedrevener in het lezen van verhalen *als literatuur*. Culler spreekt in dit verband over het extrapoleren van leeservaringen:

We may speak, if we like, of extrapolating from one work to another, so long as we do not thereby obscure the fact that the process of extrapolation is precisely what requires explanation. To account for extrapolation, to explain what are the formal questions and distinctions whose relevance the student learns would be to formulate a theory of literary competence. (Culler 2002:141)

Nader onderzoek naar hoe kinderen leren omgaan met steeds complexere verhaalstructuren kan dus bijdragen aan een verdere uitwerking van een theorie van literaire competentie. Dergelijk onderzoek kan ook antwoorden geven op vragen als: hoeveel complexiteit op het vlak van verhaalstructuren kunnen kleuters aan? Kunnen zaken als humor, spanning, een aantrekkelijk thema, een geliefd personage of een aansprekende stijl, compenseren voor een moeilijke structuur? En wat is de plaats en functie binnen het extrapolatieproces van de (soms behoorlijk complexe) verhaalpatronen waarmee kinderen kennismaken via de populaire cultuur?

Door het spel tussen tekst en beeld en de grote diversiteit aan thema's en stijlen vormt het prentenboekgenre een bijzonder rijk en tevens complex literair systeem. Deze rijkdom en complexiteit staan in groot contrast met de - onontkoombare - eenvoud van veel eerste leesboeken ('avi-boeken') waarmee kinderen kennismaken vanaf groep 3. Vanaf het derde jaar van het basisonderwijs gaat veel tijd en aandacht uit naar technisch lezen en is er voor het (voor)lezen van kinderboeken *als literatuur* dus relatief weinig gelegenheid. Wanneer kinderen eenmaal zelfstandig leren lezen neemt de voorleesfrequentie bovendien vaak af. Hiermee verdwijnt ook de stimulerende rol van de voorlezer die leerlingen helpt bij het zetten van een volgende stap in hun literaire ontwikkeling, steeds verder naar de achtergrond. Wanneer men het lezen van kinderliteratuur *als*

literatuur belangrijk vindt, is het raadzaam om zoals enkele leerkrachten die deelnamen aan het experiment voorstelden, het ook na de kleutergroepen voort te zetten.

TOT BESLUIT

In 2006 bezocht ik aan de universiteit van Oldenburg een conferentie over nieuwe invalshoeken voor onderzoek naar prentenboeken.⁹⁵ Kort na die bijeenkomst vond aan deze universiteit voor de drieëntwintigste keer de jaarlijkse 'Pädagogische Woche' plaats. Overal op de campus kondigden posters en spandoeken het thema van die week aan: *Kinder sind Können*.⁹⁶ Dit onderzoek naar een structuralistische benadering van literaire competentie voor kleuters levert nieuw bewijs voor die stelling: kinderen kunnen het! Kleuters kunnen prentenboeken lezen *als literatuur*. Door kinderen voor te lezen uit prentenboeken die tot een literaire leeshouding uitnodigen, en daarbij het verhaal centraal stellen, kan de ontwikkeling van literaire competentie al in de kleuterklassen beginnen. De ontwikkelingspsycholoog Bruner stelde dat: "[...] any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any age of development" (Bruner 1977:33). Dit is een boude stelling en haar 'bewijzen' gaat niet van vandaag op morgen, maar is - zoals ook dit project heeft laten zien - een proces van heel veel kleine en soms wat grotere stappen.

⁹⁵ *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*, Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 13-15 september 2006. Organisatie: prof. dr. J. Thiele.

⁹⁶ *Kinder sind Können* was de titel van de 23^{ste} 'Pädagogische Woche' die van 25-30 september 2006 plaatsvond aan de Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

SUMMARY

READING PICTURE BOOKS AS LITERATURE | A STRUCTURALIST APPROACH TO THE CONCEPT OF 'LITERARY COMPETENCE' FOR FOUR TO SIX-YEAR-OLD CHILDREN

This research project addresses the question how picturebooks can support the development of literary competence in young children (four to six-year-olds) in classroom situations. The concept of literary competence (Culler 2002 (1975)) is based on the notion of linguistic competence, developed by Chomsky in the mid 1960s (Chomsky 1965). Chomsky in turn based his distinction between (individual) linguistic *competence* and linguistic *performance* on de Saussure's (1857-1913) distinction between the (more collective) notions of *langue* and *parole*. To understand (or produce) a sequence of spoken sounds in a certain language *as a sentence* one must have implicit knowledge of the system, the structure of the language in which the sentence is spoken. Only then will the utterance have meaning or make sense. This implicit knowledge Chomsky calls 'linguistic competence'. By analogy, Culler suggests we can also think of structure and meaning as constituting properties of literary works, knowledge of which may be present in the reader's (or listener's) head to a greater or lesser extent. It is this knowledge that Culler refers to as literary competence. Thus, to read a text *as literature* requires knowledge of the system or the structure according to which a literary text is organised.

In *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*, Culler (2002 (1975)) developed a poetics that puts the emphasis on the structuring abilities of the reader rather than on the structure of literary texts. *Structuralist Poetics* describes the implicit knowledge, the literary competence of readers who successfully operate within the literary system. The concept of literary competence can therefore be thought of as "a theory of the practice of reading" (Culler 2002:301). Because it deals with the knowledge and skills competent readers have at their disposal, this poetics lends itself to pedagogical applications. In the first two years of primary education (often mixed into one class called group 1/2) teachers frequently read stories to children, but usually little attention is given to how these stories work, or how they are structured. Culler's concept of literary competence concerns only adult readers; this study investigates how it can be made use of (implicitly) in the reading practices of group 1/2.

Chapter 1 ('Literary competence: Structure and meaning') discusses the possibilities and limitations of reading picturebooks to children *as literature* on the basis of scholarly and professional publications. The intended structuralist approach to picturebook reading differs in a number of important aspects from common reading practices in group 1/2. In the first two years of primary education, story reading is often considered

as an aid to support language development (particularly vocabulary), to support the development of knowledge of the world and to support children's socio-emotional development. However, because of the richness of its system, the picturebook genre also happens to have more than enough qualities to support literary reading in a structuralist sense. The central feature of the picturebook system is that text and image are either complementary or in contrast with each other (for instance Nikolajeva & Scott 2001). Other important features of picturebooks are 'gaps' (Iser 1974, 1978) and meta-fictional elements (for instance Lewis 1990, 2001). The presence of these structural elements in picturebooks may draw the reader's attention to the ways in which the literary system works.

Chapter 2 ('Literary competence within the context of educational and cultural policy') discusses the concept of literary competence from an institutional point of view. In the learning objectives of primary education, literary competence is not mentioned as such, although it could be said to be involved in the 'intermediate' objectives (in Dutch 'tussendoelen') of 'book orientation' and 'narrative understanding' for group 1/2. However, through efforts aimed at book reading promotion (in Dutch 'leesbevorderingsbeleid'), falling within the realm of cultural policy rather than educational policy, the concept of literary competence can be said to play a role within primary education. Within this context, literary competence is usually defined in a much broader sense than that originally covered by Culler's use of the term. In some cases, the structuralist origin of the concept even appears to be ignored completely. Broader definitions of literary competence, as found in certain policy documents for instance, are the result of a series of pragmatic additions to the original concept (such as the ability to search and find books in libraries, and the ability to participate in discussions about books). In book reading promotion, the concept of literary competence is also often linked to the notion of 'reading pleasure' (in Dutch 'leesplezier'), the underlying assumptions being that when children enjoy reading books, they will become more competent readers of literature, and conversely competent readers will enjoy reading more. In policy documents on book reading promotion, reading pleasure is often described in terms of immersion, identification, and imagination (for instance Van Dormolen et al. 2005). These views of reading pleasure are firmly established in primary education today but they are quite removed from the more reflective structuralist approach with its primary interest in the workings of the literary system. A structuralist conceptualisation of picturebook reading in classroom situations will therefore have to deal with this issue and balance the two approaches in some way.

Chapter 3 ('Conceptualisation of literary competence for young children and the role of picturebooks') reports on a Delphi-procedure (Glaser & Strauss 1967). In this procedure, eleven experts in the field of children's literature and primary education discussed the possibilities of the concept of literary competence in the first two years of primary education and how picturebooks can support literary development. These expert opinions have been used to set up a model that describes the knowledge and skills of a four to six-year-old (a theoretical construct) who reads picturebooks in a way that could be called 'competent'. Lying at the centre of this model is the child's awareness

that stories are fictional and that within this awareness children develop a basic knowledge of story structures and of the conventions and strategies of storytelling. Apart from their input being used to set up a model for the children's literary competence, the experts also analysed (the same) two picturebooks and proposed ideas for a read-aloud session of one of these books. This resulted in a series of useful questions and points of interest for drawing up instructions for literary reading.

Chapter 4 ('Theoretical backgrounds to the topics of story characters, tension and suspense, and ironic humor') contains theoretical discussions of each of the three topics selected from the conceptual model of literary competence (see Chapter 3). Each topic is discussed in terms of how it 'works' in picturebooks and what specific knowledge and skills are required by readers to be able to deal with issues related to the topic. In theory, 'story characters' appear to be a relatively easy and accessible category for young children. Being able to distinguish between the main character and additional characters and to pay attention to (possible) character development are important insights in the development of literary competence. Tension/suspense, the second topic is already slightly more complex because it involves the distribution of information. As a story develops, relevant information may be withheld from the reader or from a story character. As a result, the reader or the character is kept in a state of suspense. Ironic humor is the most complex of the three topics discussed here. Grasping it requires meta-linguistic skills (for example the awareness that someone might (intentionally) say something and in fact mean the opposite) and meta-representational skills (knowing what is *supposed* to happen in order to realise that something is not going according to plan). On the basis of these three topics, a corpus of twenty-four picturebooks was assembled. Each book came with reading instructions to make it possible for teachers to read the book to their pupils *as literature*. By asking thought-provoking (implicit) questions on story structure and storytelling conventions, each reading instruction (see attachment 3) addresses a literary phenomenon that is prominently present in the book in question.

Chapter 5 ('Educational design research: a small-scale empirical study on reading picturebooks *as literature*') describes how the reading instructions were tested and optimised in two groups 1/2 of one primary school using the method of educational design research (Cobb et al. 2003). Transcriptions of these read-aloud sessions resulted in paradigmatic excerpts that show how the reading of picture books *as literature* takes place in the classroom. From this small-scale try-out it can be concluded that children are able to respond to picturebook stories in a way that can be called 'literary competent'. The educational design research also showed that literary reading (in accordance with Culler 2002) affords its own kind of 'reading pleasure'. Children clearly enjoyed reflecting on questions like 'Can we visit that story character [a rabbit] in his castle?' (which indirectly addresses the fictional nature of stories). Also the awareness that a reader might know more than a story character, or finding out that there are intentional and humorous contrasts between words and images, or between intention and realisation (irony), proved to be a source of enjoyment. In order to measure the level of literary competence of children participating in the subsequent experiment a 'measuring instrument' was developed.

Chapter 6 ('Measuring instruments: *Watje Wimpie*-taak and VLES-K') describes how an individual task containing questions similar to those in the reading instructions was designed around an authentic picturebook entitled *Watje Wimpie* (original English title *Cottonwool Colin* by Willis and Ross (2007)). The format of the *Watje Wimpie*-task is based on the 'Narrative Comprehension Task' developed by Paris & Paris (2001). VLES-K (Gosen et al. 2009) is an instrument to measure individual children's familiarity with picturebooks.

Chapter 7 ('Experimental research into the reading of picturebooks *as literature*') describes an experiment (randomised controlled trial with pretest and posttest) in which eighteen randomly selected groups 1/2 participated. Nine of these groups, again randomly allocated, took part in an intervention programme that involved the reading of the picturebook corpus using the reading instructions. The other nine groups did not take part in this intervention (and did not get the books) but were read to in the usual ways. Randomly selected children from all eighteen groups did the *Watje Wimpie*-task (before and after the intervention period) and the VLES-K (only pretest). The data were analysed using descriptive and inferential (logistic regression) statistics. The results of the experiment show that reading picture books using the reading instructions had a considerable effect (odds ratio of >14 after adjustment for a range of prognostic variables for literary competence) on the dependent variable of literary competence. In the posttest, children in the experimental groups (i.e., the groups that took part in the intervention) performed significantly better on the *Watje Wimpie*-task for literary competence than did the children in the control groups. Reliability tests (for internal consistency and content validity and for interrater reliability) confirmed the validity of the task.

Chapter 8 ('Summary and discussion') offers a summary of the project, discusses the most important findings and suggests directions for future research. The teachers who participated in the intervention were enthusiastic about what they called an interesting new perspective on picturebook reading. An issue they found problematic was that when reading picturebooks *as literature* children are required to stay within the story for as long as is possible. Within the structuralist approach, a story is to be read and discussed within the literary system to avoid "an unseemly rush from word to world" (Culler 2002:151). When reading a story *as literature* readers should therefore not immediately move from the story to their own world. This follows from "a desire to avoid premature foreclosure, to allow the text to differentiate itself from ordinary language, to grant maximum scope to the play of formal features and of semantic uncertainties" (Culler 2002:187). Possible future research could concentrate on this aspect in more detail. Other aspects that might be interesting are the somewhat problematic relationship between 'reading pleasure' and the 'structuring' reader and questions related to issues of complexity (how much structural complexity can young children handle?, etc.). The conclusion that can be drawn from this investigation is that young children can actually become competent readers of picturebooks in a structuralist sense. If the sector takes the concept of literary competence seriously, the development of it can start as early as the first two years of primary education.

BIBLIOGRAFIE

- ACKERMAN, B. P. (1983). *Form and Function in Children's Understanding of Ironic Utterances*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35 (3), 487-508.
- ALTMAN, D. G. (1998). Confidence intervals for the number needed to treat. *British Medical Journal*, 317, 1309-1312.
- ALTMAN, D. G., & ANDERSEN, P. K. (1999). Calculating the number needed to treat for trials where the outcome is time to an event. *British Medical Journal*, 319, 1492-1495.
- ANSTEY, M., & BULL, G. (2009). Developing new literacies: responding to picturebooks in multiliterate ways. In: J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 26-43). London/New York: Routledge.
- APPLEBEE, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story. Ages two to seventeen*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- BARTHES, R. (1966). *Critique et vérité*. Paris: Éditions du Seuil.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- BASTIAENSEN, P. A. C. M., & ROBBROECKX, L. M. H. (1994). Kenmerken en toepassingen van de Delphi-methode als onderzoekstechniek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33 (6), 284-294.
- BAUDOIN, T. (1981). Jeugdliteratuur en ontwikkelingspsychologie. In: L. De Caluwé (Ed.), *Zozo 5. Kritische informatie over jeugdliteratuur* (pp. 53-75). Leuven: Infodok.
- BECK, I. L., & MCKEOWN, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55 (1), 10-20.
- BERLINER, D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- BERTENS, H., & D'HAEN, TH. (1988). *Het postmodernisme in de literatuur*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- BETER ONDERWIJS NEDERLAND. Geraadpleegd (op 9 mei 2010) via <http://www.beteronderwijsnederland.nl/>
- BLAND, J., & ALTMAN, D. G. (1997). Statistics notes. Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314, 572.
- BLAND, J., & ALTMAN, D. G. (2000). Statistics notes. The odds ratio. *British Medical Journal*, 320, 1468.

- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., & MADAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- BLOOM, H. S., BOS, J. M., & LEE, S. W. (1999). Using cluster random assignment to measure program impacts: Statistical implications for the evaluation of education programs. *Evaluation Review*, 23, 445–469.
- BOLT, VAN DER, L., STUDULSKI, F., VERGT, VAN DER, A. L., & BONTJE, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van de literatuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- BOOTH, W. (1974). *A rhetoric of irony*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- BORMAN, G. D., DOWLING, N. M., & SCHNECK, C. (2008). A multisite cluster randomized field trial of open court reading. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (4), 389–407.
- BORSBOOM, D., MELLENBERGH, G. J., & HEERDEN, VAN, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111 (4), 1061–1071.
- BOVEN, VAN, E., & DORLEIJN, G. (1999). *Literair mechaniek: Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Coutinho.
- BRAET, A., & HENDRIX, T. (Eds.). (1991). *Het CVEN-rapport: Eindverslag van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde VWO en HAVO*. Den Haag: SDU.
- BREEUWSMA, G., HAANSTRA, F., KOOPMAN, C., LAARAKKER, K., SCHRAM, D., & WITTE, T. (2005). *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- BROOKS, P. (1976). Competent Readers. Review of: *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature* by Jonathan Culler. *Diacritics*, 6 (1), 23–26.
- BRUNER, J. S. (1977, 1960). *The process of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- BÜHLER, CH. (1918, 1977). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: C. Bühler & J. Bilz (Eds.), *Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Mit einer Einführung von Hildgard Hetzer*. Vierte Auflage. Berlin: Springer.
- BUIJZEN, M., & VALKENBURG, P. M. (2004). Developing a typology of humor in audiovisual media. *Media Psychology*, 6 (2), 147–167.
- BURNS, R. B., & BURNS, R. A. (2008). Logistic regression (Chapter 24, Extra advanced chapters). In: R. B. Burns, & R. A. Burns, *Business Research Methods and Statistics using SPSS* (pp. 568–588). London: Sage Publications Ltd.
- BUS, A.G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam: Boom.
- CAMPBELL, M. K., ELBOURNE, D. R., & ALTMAN, D. G. FOR THE CONSORT GROUP. (2004). CONSORT statement: extension to cluster randomised trials (Education and debate). *British Medical Journal*, 328, 702–708.

- CAPELLI, C. A., NAKAGAWA, N., & MADDEN, C. M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development* 61, 1824-1841.
- CEBM, OXFORD CENTRE FOR EVIDENCE-BASED MEDICINE (2010). *Levels of evidence*. Geraadpleegd (op 10-06-2010) via <http://www.cebm.net/?o=1025>
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- CHORUS, M. (2007). *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- CHUANG, J. H., HRIPCSAK, G., & HEITJAN, D. F. (2002). Design and analysis of controlled trials in naturally clustered environments: Implications for medical informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 9 (3), 230-238.
- CITO. Geraadpleegd (op 9 mei 2010) via http://www.cito.nl/pend/po_lovs/po/eind_fr_tvk.htm.
- CLAYTON, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17 (4), 373-386.
- COBB, P., CONFREY, J., diSESSA, A., LEHRER, R., & SCHAUBLE, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- COBB, P., STEPHAN, M., McCLAIN, K., & GRAVEMEIJER, K. (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *The Journal of the Learning Sciences*, 10 (1&2), 113-163.
- COENEN, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10 (2), 55-78.
- COHEN, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- CULLER, J. (1983). *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*. New York: Cornell University Press.
- CULLER, J. (2002, 1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Londen/New York: Routledge.
- CUTLER, A. (1974). On saying what you mean without meaning what you say. In: M. W. LaGaly, R. A. Fox, & A. Bruck (Eds.), *Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 117-127). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- DAVIES, P. (1999). What is evidence based education? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108-121.
- DE ENTITEIT CURRICULUM. Geraadpleegd (op 16 april 2010) via <http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/secundair/studieprofielenaso/mtalen/inleiding.htm>.
- DEWS, S., WINNER, E., KAPLAN, J., ROSENBLATT, E., HUNT, M., LIM, K., MCGOVERN, A., QUALTER, A., & SMARSH, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, 67 (6), 3071-3085.
- DIENST UITVOERING ONDERWIJS (DUO), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (NL). (April 2008). *Nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs*. Geraadpleegd (op

11-05-2010) via http://www.cfi.nl/Public/CFIonline/Images/Brochure%20Nieuwe-%20gewichtenregeling%20bao_versie%20april%202008_tcm2-38760.pdf.

DIETVORST, C., & VELTHOVEN, VAN, R. (Eds.). (1997). *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk*. Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

DIRKSEN, J., & PRAK, D. (1998). Handleiding Leesdossier. Een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen. Amsterdam: Bulkboek.

DODERER, K. (1981). *Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

DORMOLEN, VAN, M., MONTFORT, A., NICOLAAS, M., & RAUKEMA, A. (Eds.). (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

DUIJX, T. (Ed.). (2005). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.

DYER, J., SHATZ, M., & WELLMAN, H. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15 (1), 17-37.

ERCEG-HURN, D. M., & MIROSEVICH, V. M. (2008). Modern Robust Statistical Methods. An Easy Way to Maximize the Accuracy and Power of Your Research. *American Psychologist*, 63, 591-601.

ERIC, THE EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER. Geraadpleegd (op 9 mei 2010) via <http://www.eric.ed.gov/>.

FENS, K. (2007). *Op weg naar het schavot*. 'Boekenweekessay' ter gelegenheid van de Boekenweek 2007, Lof der zothed - scherts, satire en ironie. Amsterdam: Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek.

GALBRAITH, R. F. (1988). A note on graphical presentation of estimated odds ratios from several clinical trials. *Statistics in Medicine*, 7, 889-894.

GARDNER, H. (1980). Children's literary development: The realms of metaphors and stories. In: P. McGhee & A. Chapman (Eds.), *Children's Humour* (91-118). Chichester/New York: John Wiley & Sons.

GARSON, G. D. (2009a). Validity. In: Garson, G. D. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*, geraadpleegd (op 12-05-2010) via <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/validity.htm>. Raleigh, NC: North Carolina State University.

GARSON, G. D. (2009b). Linear mixed models. Hierarchical linear, random effects, multi-level, random coefficients, and repeated measures models. In: Garson, G. D. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*, geraadpleegd (op 25-08-2010) via <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/multilevel.htm>. Raleigh, NC: North Carolina State University.

GARSON, G. D. (2010a). Reliability Analysis. In: Garson, G. D. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*, geraadpleegd (op 12-05-2010) via <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/reliab.htm>. Raleigh, NC: North Carolina State University.

- GARSON, G. D. (2010b). Logistic regression. In: Garson, G. D. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*, geraadpleegd (op 01-05-2010) via <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/logistic.htm>. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- GHESQUIERE, R. (2000). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- GHONEM-WOETS, K. (2008). *Elke dag boekendag! Verslag van een onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken in groep 1 en 2*. Rijksuniversiteit Groningen / Universiteit van Tilburg. Amsterdam: Stichting Lezen.
- GIEHRL, H. E. (1977, 1968). *Der junge Leser Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauwirth: Verlag Ludwig Auer.
- GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing company.
- GLASS, G. V., PECKHAM, P. D., SANDERS, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42 (3), 237-288.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Book, Doubleday Dell Publishing Group. Inc.
- GORP, VAN, H., GHESQUIERE, R., DELABATISTA, D., & FLAMEND, J. (1986). *Lexicon van literaire termen. Stromingen en genres, theoretische begrippen, retorische procédés en stijlfiguren*. Leuven: Wolters.
- GOSEN, M. N., BESSELSE, M., GLOPPER, DE, K., & BERENST, J. (2009). De ontwikkeling van een instrument voor het meten van de voorleeservaring van kleuters (Abstract). *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 82 (2), geraadpleegd (op 10-05-2010) via http://www.anela.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=217&Itemid=183#gosen.
- GRAVEMEIJER, K., & COBB, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research: The design, development and of evaluation op programs, processes and products* (pp. 151-158). London/New York: Routledge.
- GREENLAND, S., ROBBIND, J. M., PEARL, J. (1999). Confounding and collapsibility in causal inference. *Statistical Science*, 14 (1), 29-46.
- GREENLAND, S. (2000). Principles of multilevel modeling. *International Journal of Epidemiology*, 29, 158-167.
- GREENLAND, S., MORGENSTERN, H. (2001). Confounding in health research. *Annual Review of Public Health* 22:189-212.
- GRIMSHAW, J., CAMPBELL, M., ECCLES, M., STEEN, N. (2000). Experimental and quasi-experimental designs for evaluating guideline implementation strategies. *Family Practice*, 17 (suppl. 1), S11-S18.
- GROOT, DE, A. D. (1994, 1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

- GUO, G. & ZHAO, H. (2000). Multilevel modelling for binary data. *Annual Review of Sociology* 26, 441-462
- HAHS-VAUGHN, D. L. (2006). Analysis of data from complex samples. *International Journal of Research & Method in Education* 29 (2) 165-183.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press & London: Edward Arnold.
- HANAUER, D. (1996). Academic Literary Competence Testing. *Journal of Literary Semantics*, 25 (2), 142-153.
- HANLEY, J. A. (1983). Appropriate uses of multivariate analysis. *Annual Review of Public Health*, 4, 155-180.
- HARRIS, A. D., MCGREGOR, J. C., PERENCEVICH, E. N., FURUNO, J. P., ZHU, J., PETERSON, D. E., FINKELSTEIN, J. (2006). The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 13,16-23.
- HARRIS, M., & PEXMAN, P. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes* 36 (3), 147-165.
- HARRIS, R. (1980). *The Language Makers*. Ithaca: Cornell University Press.
- HART, 'T. H., DIJK, VAN, J., GOEDE, DE, M., JANSSEN, W., & TEUNISSEN, J. (2001). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- HERMAN, L., & VERVAECK, B. (2005, 2001). *Verteldivels handboek verhaalanalyse*. Nijmegen: Vantilt & Brussel: VUB-Press.
- HOLLAND, P. W. (1986). Statistics and causal inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81, 396, 945-960.
- HOOGEVEEN, M., & BONSET, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.
- HOX, J., & KREFT, I. G. G. Multilevel analysis method. *Sociological Method & Research*. 1994, 22, 283-299
- HUBERTY, T. J. (2008). Best practices in school-based interventions for anxiety and depression. In: A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1473-1486). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- HUBERTY, T. J. (2009). Test Performance and Anxiety. *Principal Leadership*, 2009, 12-16.
- HUIZEN, VAN, P., OERS, VAN, B., & WUBBELS, TH. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267-290.
- HUTCHEON, L. (1995). *Irony's edge*. The theory and politics of irony. London: Routledge.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- ISER, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ISER, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- JACOBSON, U., & WESTERGREN, A. (2005). Statistical methods for assessing agreement for ordinal data. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19, 427-431.
- JOOSEN, V., & VLOEBERGHES, K. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur: een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: Bibliion.
- KAKEBEEKE, H. (2001). *Bibliion recensie van "Het verhaal van de haas" door K. Schwitters & C. Martin*. (2001). Geraadpleegd (op 10 februari 2009) via <http://www.goethe.de/ins/nl/ams/prj/uak/mis/schwi/rez/deindex> (de website van het Goethe Instituut).
- KLAR, N., & DONNER, A. (2001). Current and future challenges in the design and analysis of cluster randomization trials. *Statistics in Medicine*, 20, 3729-3740.
- KLEEF, VAN, M., & TOMESSEN, M. (2002). Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- KRAAYENOORD, VAN, C. E., & PARIS, S. G. (1996). Story Construction from a Picture Book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.
- KRESS, G., & HODGE, R. (1979). *Language as ideology*. London/New York: Routledge.
- KREUZ, J., & ROBERTS, R. (1995). Two Cues for Verbal Irony: Hyperbole and the Ironic Tone of voice. *Metaphor and Symbolic Activity* 10 (1). 21-31.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony: The relationship between pictures and text in ironic picture books. *The Lion and the Unicorn*, 23 (2), 157-183.
- LANDIS, R. J., & KOCH, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- LANGER, J. A. (1991). *Literary understanding and literature instruction*. Newark, DE: The International Reading Association & New York: Teachers College Press.
- LEMESHOW, S., HOSMER D. W., & KLAR, J. (1988). Sample size requirements for studies estimating odds ratios or relative risks. *Statistics in Medicine*, 7, 759-764.
- LESEMAN, P., & LEIJ, VAN DER, A. (Eds). (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: Hbuitgevers.
- LEVIN, J. R., O'DONNELL, A. M., & KRATOCHWILL, T.R. (2003). Educational/psychological intervention research. Chapter 22. In: W. Reynolds, & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 7: Educational psychology* (pp. 557-581). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- LEWIS, D. (1990). The constructedness of texts: Picture books and the metafiction. *Signal*, 62, 131-146.
- LEWIS, D. (2001). *Reading contemporary picture books: Picturing Text*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- LEWIS, S., & CLARKE, M. (2001). Forest plots: trying to see the wood and the trees. *British Medical Journal*, 2001, 322, 1479-1480.

- LIEROP-DEBRAUWER, VAN, W. L. H. (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen* (Doctoraal dissertatie, Universiteit van Leiden). Delft: Eburon.
- LINN, R. L., BAKER, E. L., & DUNBAR, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- LINSTONE, H. A., & TUROFF, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- LOEFFEN, E., & SPRINGER, M. (2009). *Gedeeld eigenaarschap: samen vormgeven aan schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. Graadpleegd (op 05-06-2010) via http://www.kpcgroep.nl/Overig/~media/Files/DocumentenVO/Gedeeld_eigenaarschap_2009.ashx.
- LUCARIELLO, J., & MINDOLOVICH, C. (1995). The development of complex metarepresentational reasoning: The case of situational irony. *Cognitive Development*, 10 (4), 551-576.
- MACKEY, M. (1993). Picture books and the making of readers: A new trajectory. NCTE Concept Paper Series No. 7. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- MCALISTER, F. A. (2008). The "number needed to treat" turns 20 - and continues to be used and misused. *Canadian Medical Association Journal*, 179 (6), 549-553.
- McGHEE, P. E., & CHAPMAN, A. J. (Eds.) (1980). *Children's humour*. Chichester/New York: John Wiley and Sons.
- MEEK, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.
- MEEK, M. (1996). *Information and Book Learning*. Stroud: Thimble Press.
- MEIJER, M. J. H. (1988). *De Lust tot Lezen. Nederlandse dichters en het literaire systeem* (Doctoraal dissertatie, Universiteit van Maastricht). Amsterdam: Sara/Van Genep.
- MEYER, J. C. (2000). Humor as a double edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10 (3), 310-331.
- MILNER, J. O., & MILNER, M. M. (2008). Emergent reader's recognition of irony in *Good Dog Carl*. *Reading Psychology*, 29 (5), 395-404.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP (2006). *Kerndoelen primair onderwijs. Projectnummer: 36027/8000*. Geraadpleegd (op 16 april 2010) via <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/download>.
- MOEBIUS, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. *Word and Image*, 2 (2), 141-158.
- MOOR, DE, W. (Ed.) (1990). *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- MOOR, DE, W., & Bolscher, I. (1996). Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs. Den Haag: NLBC Uitgeverij.

- MOORE, D. S., & MCCABE, G. P. (2006). Logistic Regression (Hoofdstuk 15). In: D.S. Moore, & G. McCabe. *Statistiek in de praktijk* (pp. 1-24), Schoonhoven: Academic Service.
- MOOREN, P. (1994). Rentmeesterschap in het onderwijs. In: H. Van Lierop-Debrauwer (Ed.), *De Kunst van het lezen* (pp. 103-127). Den Haag: NLBC uitgeverij.
- MOOREN, P. (1983). Algemeen kader voor het werken met prentenboeken in de school. In: E. Gerritsen, P. Mooren, & P. Schuurmans. (Eds.), *Prentenboeken in de school. Een handreiking* (pp. 11-28). Den Haag: NLBC Uitgeverij.
- MOOREN, P. (2000). Het prentenboek als springplank Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken (Doctoraal dissertatie, Universiteit van Tilburg). Nijmegen: SUN.
- MOSS, P. A. (1992). Shifting concepts in validity in educational measurement: implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62, 229-258.
- MOSS, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23, 5-12.
- MUECKE, D. C. (1969). *The compass of irony*. London/New York: Methuen & Co.
- MUNDE, G. (1997). What are you laughing at? Differences in children's and adults' humorous book selections for children. *Children's Literature in Education*, 28 (4), 219-233.
- NAKASSIS, C., & SNEDEKER, J. (2002). Beyond sarcasm: Intonation and context as relational cues in children's recognition of irony. In: B. Skarabela, S. Fish, & A. H.-J. Do, *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 429-440). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- NAP-KOLHOFF, E., SCHILT-MOL, VAN, T., & VALLEN, T. (2008). VVE-catalogus. Handreiking voor een verantwoorde keuze en uitvoering van programma's voor voor- en vroegschoolse educatie. Amsterdam: Aksant.
- NEIJT, A., FROMKIN, V., & RODMAN, R. (1994). *Universele taalkunde. Een inleiding in de algemene taalwetenschap*. Dordrecht: ICG Publications.
- NICOLAAS, M. (2005). Wat gaat voor: literaire canon of leesplezier? In: M-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... literatuureducatie en leesbevordering achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland en Amsterdam: Stichting Lezen.
- NIEVEEN, N., MCKENNEY, S., & AKKER, VAN DEN, J. (2006). Educational design research: The value of variety. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 151-158). London: Routledge.
- NIJS, D., & PETERS, F. (2002). *Imagineering. Het creëren van beleveniswerelden*. Amsterdam: Boom.
- NIKOLAJEVA, M. (2003). Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. In: N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 235-248). London: Sage.

- NIKOLAJEVA, M., & SCOTT, C. (2001). *How picturebooks work*. New York/London: Garland Publishing.
- NORRIS, C. (1982). *Deconstruction: Theory and practice*. London/New York: Methuen & Co. Ltd.
- OAKLEY A. (2002). Social science and evidence-based everything: The case of education. *Educational Review*, 54 (3), 277-286.
- ODOM, S. L. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Council for Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- OERS, VAN, B. (2000). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische visie. In: B. Van Oers & F. Janssens-Vos (Eds.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (pp. 53-71). Assen: Van Gorcum & Comp. B. V.
- OMAR, R. Z., & THOMPSON, S. G. (2000). Analysis of cluster randomized trial with binary outcome data using multi-level model. *Statistics in Medicine*, 19, 2675-2688.
- ONDERWIJSRAAD (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Advies uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: Onderwijsraad.
- PANTALEO, S. (2009). Exploring children's responses to the postmodern picturebooks. Who's afraid of the big bad book. In: J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 44-61). London/New York: Routledge.
- PARIS, A. H., & PARIS, S. G. (2001). *Children's Comprehension of Narrative Picture Books (CIERA Report #3-012)*. Ann Arbor, MI: CIERA (Center for the Improvement of Early Reading Achievement).
- PEER, VAN, W. (1992). *Lees meer fruit*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- PENG, C-H. Y., SO, T-S. H., STAGE, F. K., & ST. JOHN, E. P. (2002). The use and interpretation of logistic regression in higher education journals: 1988-1999. *Research in Higher Education*, 43 (3), 259-293.
- PERKINS, M. (1995). Never Mind the Book, I've seen the video. In: Worcester College of Education, *Sustaining the Vision. Selected papers from the 24th Annual Conference of School Librarianship* (pp. 18-21). Worcester: Worcester College of Education, a University Sector College.
- PEXMAN, P. M., GLENWRIGHT, M., KROL, A., & JAMES, T. (2005). An acquired taste: Children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, 40 (3), 259-288.
- PIAGET, J. (1972). *The child's conception of the world*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.
- PIERCE, J. L, JUSSILA, I., & CUMMINGS, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: a revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, (30) 477-496.
- PLOMP, Tj. (2010). Educational design research: an introduction. In: Tj. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research*. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), 2007 (pp. 9-35). Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

- POL, VAN DER, C. (2009a). Literaire competentie bij kleuters: Hoe tekenfilms de verwachtingshorizon kleuren bij het lezen van prentenboeken. *Literatuur zonder Leeftijd*, 78, 58-67.
- POL, VAN DER, C. (2009b). Hoe kleuters kennis van tekenfilms gebruiken bij lezen. *Didaktief*, 39 (6), 16-18.
- POLLIO, H. R., SMITH, M. K., & POLLIO, M. R. (1990). Figurative language and cognitive psychology. *Language and Cognitive Processes*, 5 (2), 141-167.
- RAAD VOOR CULTUUR. (2005). Van zwarte lijnen en witte tussenruimte tot vaste, klinkende, zinvolle werkelijkheid Advies over het belang van het culturele lezen en leesbevordering. Geraadpleegd (op 30-12-2008) via <http://www.cultuur.nl/files/pdf/advies/let-2004.01008-5.pdf>.
- ROBINSON, M., & MACKEY, M. (2003). Film and television. In: N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London/New Delhi/Thousand Oaks, CA: Sage.
- SCARBOROUGH, H. S., & DOBRICH, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14 (3), 245-302.
- SCHMIDT, S. J. (1982). Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft, Teilband 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer empirischen Theorie der Literatur. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- SCHOENBACH, V. J. (2000). Chapter 11. Multicausality: confounding. In: V. J. Schoenbach & W. D. Rosamond (Eds.), *Understanding the Fundamentals of Epidemiology: An Evolving Text* (pp. 335-380). Chapel Hill, NC: Department of Epidemiology. University of North Carolina. School of Public Health.
- SCHRAM, A. (2005a). Artificiality: The tension between internal and external validity in economic experiments. *Journal of Economic Methodology*, 12 (2), 225-237.
- SCHRAM, D. (2005b). Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling. In: G. Breeuwsma, F. Haanstra, C. Koopman, K. Laarakker, D. Schram, & T. Witte (Eds.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* (pp. 11-17). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- SCHRAM, D. (2006). De empirische blik. In: R. Soetaert (Ed.), *De cultuur van het lezen* (pp. 75-81). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- SCHWARCZ, J. H. (1982). Ways of the illustrator visual communication in children's literature. Chicago: American Library Association.
- SELMAN, R. (1980). The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press.
- SHESKIN, D. J. (2007a). Introduction. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 1-124). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SHESKIN, D. J. (2007b). Test 7: The Kolmogorov-Smirnov goodness-of-fit test for a single sample. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 241-256). New York: Chapman & Hall/CRC.

- SHESKIN, D. J. (2007c). Test 16j: The odds-ratio (and the concept of relative risk). In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 662-669). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SHESKIN, D. J. (2007d). Test 21h: The Brown-Forsythe test for homogeneity of variance. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 910-916). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SHESKIN, D. J. (2007e). test 28p: Binomial effect size display. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 1306-1351). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SHESKIN, D. J. (2007f). Multivariate Statistical Analysis. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 1417-1645). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SHESKIN, D. J. (2007g). Test 39: Logistic regression. In: D. J. Sheskin (Ed.), *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (pp. 1581-1613). New York: Chapman & Hall/CRC.
- SIMON, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (2), 114-145.
- SIPE, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 252-275.
- SIPE, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- SMITH, M. W. (1989). Teaching the interpretation of irony in poetry. *Research in the Teaching of English*, 23 (3), 254-272.
- SMITH, V. (2009). Making and breaking frames: crossing the borders of expectation in picturebooks. In: J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 81-96). London/New York: Routledge.
- SPSS Inc. 2009. *PASW complex samples 18*. Chicago: SPSS Inc
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), NATIONAAL EXPERTISECENTRUM LEERPLANONTWIKKELING. Geraadpleegd (op 16 april 2010) via <http://www.leermiddelenplein.nl/>.
- STOTT, J. C. (1981). Teaching literary criticism in the elementary grades: A symposium (Editorial view). *Children's Literature in Education*, 12 (4), 192-206.
- STOTT, J. C. (1982). "It's not what you expect": Teaching irony to third graders (Editorial view). *Children's Literature in Education*, 13 (4), 153-163.
- STOTT, J. C. (1987). The Spiralled sequence story curriculum: A structuralist approach to teaching fiction in the elementary grades. *Children's Literature in Education*, 18 (3), 148-162.
- STOTT, J. C. (1990). "Will the Real Dragon Please Stand Up?" Convention and Parody in Children's Stories. *Children's Literature in Education*, 21 (4), 219-228.

- STOTT, J. C. (1994). Making stories mean; making meaning from stories: The Value of Literature for Children. *Children's Literature in Education*, 25 (4), 243-253.
- SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.
- TEALE, W., & SULZBY, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- TELLEGEN, S., & FRANKHUISEN, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen en Delft: Eburon.
- THIELE, J. (2003, 2000). *Das Bilderbuch Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik – Rezeption*. Bremen/Oldenburger: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- VAESSENS, T. (2006a). Lezen in een interdisciplinaire multimediale cultuur. In: K. Hilberdink, & S. Wagenaar (Eds.), *Leescultuur onder vuur* (pp. 59-65). Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- VAESSENS, T. (2006b) De romantische agenda van de leesbevordering. Waarom wij poëzie moeten lezen. In: Vaessens, T, *Ongerijmd succes* (pp. 135-144). Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- VERHOEVEN, L. (1994). Ontluikende geletterdheid Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- VERHOEVEN, L., AARNOUTSE, C., BLAUW, A., BOLAND, T., VERNOOY, K., & ZANDT, VAN HET, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L., GEERT, VAN, P., & VYT, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- VICKERS AJ. (2005). Parametric versus non-parametric statistics in the analysis of randomized trials with non-normally distributed data. *BMC Medical Research Methodology*, 5, 35-46.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1996, 1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WESTER, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- WIJK, VAN, C. (2000). *Toetsende statistiek: basistechnieken*. Bussum: Couthino.
- WINNER, E. (1988). The point of words: Children's understanding of metaphor and irony. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WITTE, T. Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Doctoraal dissertatie, Universiteit van Groningen, 2008). Amsterdam: Stichting Lezen en Delft: Eburon.
- WITVLIET, M., (2003). *Recensie van "De vlieger" door Y. Jagtenberg*. In: Reformatorisch Dagblad, Geraadpleegd (op 23 mei 2007) via <http://www.refdag.nl/artikel.php/91389> (niet meer beschikbaar).

WONG, G. Y., & MASON, W. M. (1985). The hierarchical logistic regression model for multilevel analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 80 (391), 513-524.

PRENTENBOEKEN

BARBERO, M. (2002). *Wie bindt de kat de bel aan?* (oorspronkelijke titel: *Stanislas et le grelot*). Rijswijk: Uitgeverij De Vier Windstreken.

GENECHTEN, VAN, G. (2006). *Ridder Rikki*. Hasselt/Amsterdam: Clavis Uitgeverij.

HAERINGEN, VAN, A. (1999). *De prinses met de lange haren*. Amsterdam: Leoplold.

JAGTENBERG, Y. (2003). *De vlieger*. Amsterdam: Uitgeverij Hillen.

KASCHOGO! SCHRIJVERS COLLECTIEF (2004). *Piet Polies en de giftige taart*. Vianen/Antwerpen: The House of Books.

KEMPTER, C., & WELDIN, F. (2006). *Lief lammetje*, (oorspronkelijke titel: *Liebes kleines Schaf*). Rijswijk: Uitgeverij De Vier Windstreken.

KRAHN, F. (1979). *Rob-bot-bot*. New York: Dutton.

MADDERN, E., & HESS, P. (2006). *De koe op het dak* (oorspronkelijke titel: *The cow on the roof*). Amsterdam/Antwerpen: C. de Vries-Brouwers.

MINARIK, E. H., & SENDAK, M. (1991). *Een kusje voor kleine beer*. (oorspronkelijke titel: *A kiss for little bear*). Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma B. V., & Antwerpen: C. de Vries-Brouwers B. V. B. A.

ROSS, T., & WILLIS, J. (2007). *Dekselse Diederik* (oorspronkelijke titel: *Grill Pan Eddy*). Amsterdam: Sjaloom.

SCHWITTERS, K., & MÄRTIN, C. (2001). *Het verhaal van de haas* (oorspronkelijke titel: *Die Geschichte vom Hasen*). Amsterdam/Antwerpen: Querido Kinderboek.

STEIG, W. (2001, 1982). *Dokter De Soto* (oorspronkelijke titel: *Doctor De Soto*). Rotterdam: Lemniscaat.

STOHNER, A., & WILSON, H. (2009). *Lotje en de wolven* (oorspronkelijke titel: *Charlotte und die Wölfe*). Rotterdam: Lemniscaat.

VIS, L. J. (2000). *Jaap schaap*. Rotterdam: Lemniscaat.

WILLIS, J., & ROSS, T. (2007). *Watje Wimpie* (oorspronkelijke titel: *Cottonwool Colin*). Antwerpen/Rotterdam: C. de Vries-Brouwers.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 VRAGEN RONDE 1 DELPHI-PROCEDURE

Vraag 1

Wat zijn voor u de belangrijkste kenmerken van 'kinderliteratuur'?

Vraag 2

Waarom denkt u bij kleuters en literaire competentie?

Vraag 3

Wat kenmerkt volgens u een kleuter die literair competent is? Kunt u op basis van deze kenmerken een 'modelvoorbeeld' geven van een kleuter die 'literair competent' is?

Vraag 4

Wat kenmerkt volgens u een kleuter die *niet* literair competent is? Kunt u op basis van deze kenmerken een 'modelvoorbeeld' geven van een kleuter die niet 'literair competent' is?

Vraag 5

Er bestaat een relatie tussen de begrippen 'literaire competentie' en 'talige competentie'. Wat zijn volgens u overeenkomsten en verschillen tussen deze twee begrippen?

Vraag 6

Wat zijn volgens u belangrijke recente ontwikkelingen in het taal- en leesonderwijs op de basisschool? Speelt literaire competentie daarbij volgens u een rol?

Vraag 7

Wie gebruikt het begrip 'literaire competentie' volgens u? In welke context? En wat betekent het begrip in dat verband? Noemt u zo mogelijk een paar gevallen.

Vraag 8

Zou 'literaire competentie' een belangrijk begrip voor het kleuteronderwijs kunnen zijn? Waarom wel, of waarom niet?

Vraag 9

Indien u van mening bent dat literaire competentie een belangrijk begrip voor het kleuteronderwijs kan zijn, wat kunnen prentenboeken daarbij volgens u betekenen?

BIJLAGE 2 OVERZICHT PRENTENBOEKENCORPUS EN THEMA'S

Thema 1: Personages	Auteur, illustrator, jaar eerste uitgave	Subthema
1 <i>De vlieger</i>	Y. Jagtenberg (2003)	Open plek op personageniveau
2 <i>Woeste Willem</i>	I. Schubert, D. Schubert (1989)	Ontwikkeling personage
3 <i>Ridder Rikki</i>	G. Van Genechten (2006)	Personage droomt: verhaal binnen verhaal
4 <i>Over een kleine mol [...]</i>	W. Holzwarth, W. Erlbruch (1989)	Contrast tussen willen en kunnen
5 <i>Ik ben de koning</i>	L. Timmers (2006)	Stereotypen
6 <i>Het huisje dat verhuisde</i>	V. Burton (1942)	Personificatie
7 <i>Wat een spetter is die hond</i>	L. Child (2006)	Hoofd- en bijpersonages
8 <i>De koe op het dak</i>	E. Maddern, P. Hess (2006)	Eigenschappen van personages
Thema 2: Spanning		
9 <i>Lief lammetje,</i>	C. Kempter, F. Weldin (2006)	Lezer weet meer dan de hoofdpersoon
10 <i>Wie bindt de kat de bel aan?</i>	M. Barbero (2002)	Spannende perspectieven
11 <i>Ga je mee?</i>	C. Dematons (2000)	Vogelperspectief
12 <i>O monster, eet me niet op!</i>	C. Norac, C. Cneut (2006)	Spannende beeldtaal
13 <i>Piet Polies en de giftige taart</i>	Schrijverscollectief Kaschogo (2004)	<i>Suspense</i>
14 <i>Drie kleine wolfjes en het vreselijke varken</i>	E. Trivizas, H. Oxenbury (1993)	Spanning en 'ont-spanning'
15 <i>Uilskuikentjes</i>	M. Waddell, P. Benson (1993)	Stille spanning
16 <i>Wolven</i>	E. Gravett (2007)	Over de boekgrens heen
Thema 3: Ironische humor		
17 <i>Tim op de tegels</i>	T. Veldkamp, K. de Boer (2004)	Ironische gebeurtenis
18 <i>Jaap Schaap</i>	L-J. Vis (2000)	Ironisch spel met 'vast' verhaalpatroon
19 <i>De prinses met de lange haren</i>	A. van Haeringen (1999)	Ironisch sprookje
20 <i>Een kusje voor kleine beer</i>	E. Minarik, M. Sendak (1968)	Ironische tegenstellingen
21 <i>Steen Soep</i>	T. Bonning, S. Hobson (2001)	Contrast tussen bedoeling en uitvoering
22 <i>Niet brullen in de bieb!</i>	M. Knudsen, K. Hawkes (2006)	Dubbelzinnige situaties
23 <i>De zussen krijgen bezoek</i>	S. Bougaeva (2006)	Ironisch misverstand
24 <i>Dokter De Soto</i>	W. Steig (1982)	Ironische omkering

BIJLAGE 3 24 LEESAANWIJZINGEN

Leesaanwijzing 1

De vlieger (2003) Yvonne Jagtenberg*Thema: Personages**Subthema: Open plek op personageniveau*

Arno en zijn moeder zijn samen op de camping. Arno wil vliegeren maar mama wil liever haar boek lezen. Gelukkig zijn er andere mensen die Arno wel willen helpen met zijn vlieger. Dat is leuk, totdat de vlieger plotseling wegvliegt. Maar dan op het einde van het verhaal komt iemand die we nog niet eerder hadden gezien de vlieger terugbrengen.

In *De Vlieger* wordt veel *niet* verteld. Dit is een uitnodiging aan de lezer om tussen de regels door te lezen en de zogenaamde 'open plekken' van het verhaal in te vullen. Een open plek is iets dat door de schrijver/illustrator bewust niet wordt uitgewerkt maar dat wel belangrijk is voor het verhaal. Dit verschijnsel kan zich op verschillende niveaus voordoen, bijvoorbeeld op het niveau van personages. In *De Vlieger* speelt de vader van Arno een belangrijke rol, ook al verschijnt hij pas aan het einde van het verhaal. Het verhaal vertelt niet waar papa al die tijd was, maar het geeft wel aanwijzingen die zijn afwezigheid kunnen verklaren. Kunnen kleuters deze open plek invullen?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *De vlieger* heet.
2. Lees het verhaal voor.
3. Stel wanneer het verhaal uit is de vraag: Waar kan Arno's papa zijn geweest? Probeer deze vraag samen met de kinderen te beantwoorden door gebruik te maken van de aanwijzingen die het verhaal geeft. Let op zaken als: Hoe ziet papa eruit wanneer hij thuis komt? (hij heeft nette kleren aan, geen vakantiekleiding) Wat heeft hij bij zich? (een koffertje om werkspullen in te doen). Welk moment van de dag is het wanneer hij thuis komt? (avond). Dit betekent waarschijnlijk dat papa de hele dag op zijn werk was. Er zijn natuurlijk meer antwoorden denkbaar. Laat de groep zelf oplossingen bedenken die passen binnen het verhaal.
4. Sluit af met de conclusie dat de papa van Arno alleen op het laatst in het verhaal meedeed maar dat hij wel heel belangrijk was in het verhaal. Arno had zijn vader gemist en was blij dat hij thuiskwam. En doordat papa op het laatst de vlieger meebracht liep het verhaal goed af.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De kernvraag komt pas aan het eind van het verhaal. Lees het verhaal vlot voor zodat de kinderen tegen die tijd nog aandachtig zijn. Gebruik bij het beantwoorden van de vraag "Waar kan Arno's papa zijn geweest?" zo veel mogelijk de informatie uit het verhaal. Dat is wat anders dan een oplossing fantaseren. Wanneer kleuters hun eigen ervaringen (met vakanties op de camping, met vliegeren etc.) op het verhaal willen betrekken, probeer hun opmerkingen dan steeds weer in verband met het boek te brengen, bijvoorbeeld door te vragen: "En hoe zit dat bij Arno?" Stel tijdens het praten over het verhaal het verhaal centraal.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het invullen van open plekken hoort bij het proces van betekenisgeving. Kleuters ontwikkelen een besef dat verhalen zaken kunnen openlaten maar *ook* aanwijzingen geven om die open plekken in te vullen. Lezers dragen zo dus zelf bij aan de betekenis van een verhaal. Deze leeswijze stelt het verhaal centraal en is daarom een *literaire* manier van lezen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 2**Woeste Willem (1989) Ingrid & Dieter Schubert***Thema: Personages**Subthema: Ontwikkeling personage*

Woeste Willem is een gepensioneerde zeerover. Het liefst heeft hij met niemand iets te maken. Maar op een dag staat er een jongetje dat zijn vlieger kwijt is voor Willems neus. Deze ontmoeting is het begin van een bijzondere vriendschap. Achter dat woeste uiterlijk en de norske manieren blijkt nog een hele andere Willem schuil te gaan. Meestal wordt de centrale verhaalfiguur in het begin van een verhaal aan de lezer voorgesteld. Soms staat hij ook al op de voorkant van het boek getekend of komt zijn naam voor in de titel. Tijdens het lezen van het verhaal krijgen we via tekst en beeld nog meer informatie over de verhaalfiguren. De stem van de voorlezer kan de opbouw van een personagebeeld verder ondersteunen. Over Woeste Willem horen we aan het begin van het verhaal dat hij een echte brombeer is. En dat hij *Woeste Willem* heet, zegt ook wel iets. Maar in de loop van het verhaal zien we Willem beetje bij beetje veranderen. Aan het eind van het verhaal lijkt Willem niet meer op hoe hij eerst was. Hebben kleuters daar oog voor?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de kinderen en zeg dat het *Woeste Willem* heet.
2. Vertel dat het verhaal gaat over een oude zeerover die Woeste Willem heet. Bespreek hoe zeerovers meestal zijn (niet bang, sterk, vechten graag, schelden veel enzovoorts).
3. Vraag of de kinderen weten wat het betekent als iemand 'woest' is en leg het eventueel uit.
4. Lees het verhaal voor en vraag de kinderen tijdens het voorlezen steeds goed op Willem zijn gezicht en zijn lichaamshouding te letten. Stel tijdens het lezen samen vast dat Willem achtereenvolgens woest, blij, stoer, bang en dan uiteindelijk weer blij is (of gebruik andere, vergelijkbare begrippen). Stel ook regelmatig een 'controle-vraag', bijvoorbeeld: is Willem nu nog steeds blij? Is Willem hier nog stoer? Laat de kinderen merken dat het tijdens deze voorleessessie steeds gaat over de vraag hoe Willem is.
5. Wanneer het verhaal uit is: concludeer dat Willem in het begin van het verhaal heel anders was dan op het einde. Vraag de kinderen een nieuwe naam voor Willem te bedenken die beter past bij hoe hij op het einde van het verhaal is. Dus niet meer Woeste Willem, maar Willem.
6. Sluit af met de vraag wat de kinderen van het verhaal vonden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Woeste Willem is een lang verhaal en in de tekeningen valt veel te zien. Bovendien maakt niet alleen Willem maar ook Frank een interessante verandering door (van een beetje bang in het begin tot heel stoer op het einde.) Bij deze voorleessessie gaat het echter om hoe Willem verandert. Probeer daarom de aandacht van de kinderen vooral op hem te richten.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Kleuters ontwikkelen een besef dat je een verhaalfiguur kunt leren kennen aan de hand van de aanwijzingen uit de titel, de tekst en de tekeningen van een boek. Ook de voorleesstem geeft informatie over hoe een verhaalfiguur is. Daarnaast kunnen kleuters een bepaald type (een zeerover in dit geval) kennen uit andere verhalen, uit films, liedjes, projecten in de klas enzovoorts. Kinderen merken dat als je goed op de aanwijzingen uit het verhaal let, je kunt zien dat een verhaalfiguur kan veranderen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 3**Ridder Rikki (2006) Guido van Genechten***Thema: Personages**Subthema: Personage droomt: verhaal binnen verhaal*

Wanneer Rikki onder de eikenboom gaat liggen en zijn ogen dicht doet gebeurt alles wat hij verzint ook echt. Zo kan het gebeuren dat Rikki een ridder wordt. Het ridderverhaal speelt zich lang geleden af. Ridder Rikki woont in een kasteel en hij maakt van alles mee. Totdat hij weer onder een eikenboom gaat liggen om uit te rusten.... Wanneer hij wakker schrikt is de ridder weer gewoon Rikki!

Ridder Rikki kent een verhaal binnen een verhaal-opbouw. In het 'binnenste' verhaal is Rikki in een verzonnen wereld (een soort droomwereld) terechtgekomen. Voor en na de droom is Rikki gewoon zichzelf. Hebben de kinderen hier oog voor?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de kinderen en vertel dat het *Ridder Rikki* heet.
2. Wanneer Rikki onder de eikenboom ligt. Vraag: Wat is dat, 'iets verzinnen'?
3. Bij "Algauw heeft Rikki het monster overwonnen.": Lees deze bladzijde voor op een toon alsof het verhaal hier eindigt. Laat de tekening zien. LEES NIET VERDER, maar zeg dat je ridder Rikki erg stoer vindt en hem wel eens zou willen bezoeken. Vraag dan: Denken jullie dat we bij ridder Rikki in het kasteel op bezoek kunnen gaan? Laat de kinderen bedenken waarom dat wel of niet kan en waarom.
4. Ga dan verder door te zeggen: Maar, het verhaal is nog niet afgelopen! en lees de laatste bladzijde voor. Geef de groep opnieuw gelegenheid om na te denken of ze Rikki in het kasteel kunnen opzoeken en waarom dat wel of niet kan. Concludeer dat het ridderverhaal een droom van Rikki was. Alleen in zijn droom was hij ridder, ervoor en erna was hij gewoon Rikki. Dat kasteel bestaat dus niet echt.
5. Vraag tot slot wat de kinderen het spannendst of leukst vonden in dit verhaal.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Zorg ervoor dat de kleuters goed doorhebben wat er gebeurt wanneer Rikki onder de eikenboom gaat liggen. Zorg ook dat ze duidelijk zien dat hij weer onder diezelfde eikenboom ligt wanneer hij wakker schrikt. Bij punt 3 kunnen de reacties (minstens) twee kanten opgaan: de kinderen kunnen zeggen dat ze Rikki niet in het kasteel kunnen bezoeken omdat het kasteel alleen in Rikki's droom bestond óf omdat het *hele* verhaal (en dus ook Rikki zelf) is verzonnen door de schrijver/tekenaar. Beide versies kunnen interessante discussies opleveren. Probeer bij de gesprekken zoveel mogelijk bij het verhaal en bij hoe dat in elkaar zit te blijven.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het creëren van een verhaal binnen een verhaal, een raamvertelling, is een vorm van verhaalopbouw die we regelmatig tegenkomen. De overgang van de ene wereld naar de andere gebeurt bijvoorbeeld doordat een personage droomt of door een bepaalde deur of poort stapt, door het drinken van een toverdrankje, door het uitspreken van een toverformule of zoals in dit verhaal, door op een speciale plek je ogen te sluiten. Bij een verhaal-binnen-een-verhaal loopt de verhaalopbouw meestal rond; het 'binnenste' verhaal begint en eindigt met die ene speciale handeling. Oog hebben voor deze vorm van verhaalopbouw draagt bij aan het *literaire* lezen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 4**Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft (1989) Werner Holzwarth en Wolf Erlbruch (III.)***Thema: Personages**Subthema: Contrast tussen willen en kunnen*

Kleine mol is vastberaden er achter te komen wie er op zijn kop gepoept heeft. Dit blijkt reeds uit de titel en je kunt het op de voorkant van het boek ook al aan hem zien. Toch is het niet zeker of die zoektocht voor kleine mol wel zo goed zal aflopen. Hij kan immers niet goed zien en dat is lastig wanneer je iets moet zoeken. Bovendien zijn de dieren die hij 'ondervraagt' stuk voor stuk veel groter dan hij. Iedere ondervraging kan uitlopen op nóg meer viezigheid op zijn kop. En dan blijkt de boosdoener uitgerekend *Bullebak* de hond van de slager te zijn. Wat kan kleine mol nou tegen hém beginnen?

Hebben de kleuters door dat kleine mol eigenlijk niet goed in staat is zijn belager op te sporen en terug te pakken? En zien ze dat zijn stugge volhouden hem uiteindelijk toch "volmaakt tevreden" maakt?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en lees de titel voor. Vraag de kinderen de kleine mol die op de voorkant staat te omschrijven. Hoe kijkt hij? Hoe loopt hij? (boos). Zou hij hard kunnen lopen? (waarschijnlijk niet: hij is erg dik en heeft korte pootjes). Begin met voorlezen.
2. Op de tweede bladzijde: licht toe wat "bijziend" betekent (kan niet goed (ver) zien) Vraag de kinderen dan of ze denken dat het kleine mol gaat *lukken* om degene die op zijn kop gepoept heeft te vinden. Breng in verband met de antwoorden van 1 en met het feit dat hij bijziend is.
3. Vraag na de ontmoeting met het varken of de kinderen vinden dat kleine mol moet doorgaan met zoeken. Waarom (niet)? Probeer zowel kinderen die vinden dat hij wel moet doorgaan als kinderen die vinden dat hij beter kan stoppen aan het woord te laten. Ga verder met lezen.
4. Bij "Bullebak, de hond van de slager!": maak duidelijk wat een bullebak is en vraag de kinderen opnieuw of kleine mol moet doorgaan. Waarom wel of niet? Lees het verhaal uit.
5. Vraag of het kleine mol goed gelukt is om de hond terug te pakken. Waarom wel? Waarom niet? Concludeer dat het hem wél gelukt is, maar dat het maar met een heel klein poepje was.
6. Vraag de kinderen wat van het verhaal vonden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Dit boek is bij veel kleuters al bekend. Omdat bovenstaande werkwijze gericht is op het contrast tussen willen en kunnen krijgt het verhaal toch een andere benadering dan (meestal) gebruikelijk is. Probeer de aandacht van de groep vooral op de bovenstaande punten te richten.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Een personage dat iets wil maar dat niet goed kan zorgt vaak voor grappige situaties. Een lezer die dat ziet heeft bovendien qua inzicht een voorsprong op het personage. De lezer kan zich alvast verkneukelen wanneer er weer zo'n (mogelijk) grappige situatie aankomt. Aandacht geven aan het contrast tussen willen en kunnen zorgt voor een actieve en voorspellende leeshouding. Deze leeshouding draagt bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 5

Ik ben de koning (2006) Leo Timmers*Thema: Personages**Subthema: Stereotypen*

Dit verhaal begint al op het titelblad. We zien daarop dat leeuw zijn koningskroon verliest. De kroon valt op schildpad en gaat dan van dier tot dier. Iedere drager waant zich even koning. Uiteindelijk komt de kroon weer terug bij leeuw, de enige echte koning.

Ik ben de koning gebruikt stereotype eigenschappen en kenmerken - vastliggende beelden - van dieren om aan te geven waarom zij juist wel of niet 'koninklijk' zijn. Kunnen kleuters benoemen welke typische eigenschappen en kenmerken een koning heeft? En kunnen ze die eigenschappen en kenmerken vervolgens in verband brengen met de dieren uit het verhaal en voorspellen of het dier wel of geen goede koning zou zijn?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Ik ben de koning* heet.
2. Bepaal samen met de kinderen hoe een koning er uit ziet en wat hij (niet) doet. Denk in termen van groot, dapper, sterk, wijs, moedig, mooi enzovoorts.
3. Vestig de aandacht van de kinderen op wat er op het titelblad gebeurt (kroon die afvalt.)
4. Lees de bladzijde met de **schildpad** voor en vraag de kinderen te omschrijven hoe een schildpad is. Vraag of dat wel of geen goede eigenschappen zijn voor een koning.
5. Lees de bladzijden met bok, flamingo en slang gewoon voor om in het ritme te komen.
6. Kijk naar het **varken** en vraag de kinderen te omschrijven hoe een varken is en of dat goede eigenschappen zijn voor een koning. Lees dan de bladzijde van het varken voor.
7. Kijk naar de **krokodil** en vraag de kinderen te omschrijven hoe een krokodil is en of dat goede eigenschappen zijn voor een koning. Lees dan de bladzijde van de krokodil voor.
8. Kijk naar de **olifant** - *denk* vooral aan een olifant want we zien maar één poot - en vraag de kinderen te omschrijven hoe een olifant is en of dat goede eigenschappen zijn voor een koning. Lees dan de bladzijde van de olifant voor.
9. Kijk naar de **aap** en vraag de kinderen te omschrijven hoe een aap is en of dat goede eigenschappen zijn voor een koning. Lees dan de bladzijde van de aap voor.
10. Lees het verhaal uit. Vraag na afloop hoe een leeuw is. Leg een verband met de eigenschappen die genoemd werden bij punt 2. Concludeer dat een leeuw is zoals een koning moet zijn.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De kinderen zullen de rare plaatsen waarop de dieren de kroon dragen erg interessant vinden. Deze plaatsen zijn vooral belangrijk omdat ze aangeven dat het dier niet de echte koning is. Probeer er verder niet te lang bij stil te staan maar ga in op de *eigenschappen* van het dier. Kleuters kunnen, bijvoorbeeld via *De Leeuwenkoning (The Lion King)* van Disney, bekend zijn met het idee van 'Koning Leeuw', of de leeuw als koning van de dieren. Deze kennis kan van pas komen bij het lezen van dit verhaal.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het kunnen typeren van verhaalfiguren is van belang voor een goed verhaalbegrip. Stereotypen zijn altijd ongeveer hetzelfde en dus 'gemakkelijke' verhaalfiguren om te leren kennen. Omdat deze 'standaardtypes' in veel verhalen voorkomen is het voor een lezer praktisch kennis over hen in zijn/haar literaire 'bagage' te hebben.

Bijlage 3, leesaanwijzing 6**Het huisje dat verhuisde (1942) Virginia L. Burton***Thema: Personages**Subthema: Personificatie*

Het huisje dat verhuisde laat zien dat een verhaalpersonage niet altijd een mens of een dier hoeft te zijn. In dit 65 jaar oude prentenboek maken we kennis met een "lief huisje" dat praat, denkt, kijkt en luistert. De lezer krijgt het met het huisje te doen: eerst kon het de lucht, de zon en de maan zien maar er kwamen zoveel gebouwen bij dat het huisje er bijna onder bezweek. Gelukkig zorgt de achterachterkleindochter van de man die het bouwde ervoor dat het huisje verhuist naar een rustige plek buiten de stad.

Personificatie is de term die wordt gebruikt wanneer niet levende zaken menselijk worden voorgesteld of menselijke eigenschappen krijgen toebedeeld. In dit prentenboek maken we kennis met een huisje met zintuigen en gevoel. De titel verklapt ook al dat dit een bijzonder huisje is. Hebben de kleuters hier oog voor?

Werkwijze

1. Toon de groep de voorkant van het boek en zeg dat het *Het huisje dat verhuisde* heet. Vraag wat bijzonder is aan die titel. Concludeer dat het meestal mensen (of dieren) zijn die verhuizen, maar dat huizen meestal niet verhuizen.
2. Op de bladzijde met de maankalender: Lees de tekst voor en laat de kinderen de vraag van het huisje ("hoe zou het zijn om in de stad te wonen?") beantwoorden vanuit hun eigen ervaringen met een stad.
3. Bij de tekening van de zomer: bekijk de illustratie en vraag hoe het huisje zich voelt. Is het blij of verdrietig? Hoe weet je dat?
4. Bij de eerste tekening met hoge gebouwen. Merk op dat om het huisje heen een stad is gebouwd. Hoe is het in die stad? Concludeer dat het er druk is; veel mensen, auto's, lawaai, overal lichten enzovoorts. Komt dit overeen met wat de kinderen bij vraag 2 hebben geantwoord?
5. Bij de pagina's over de gebouwen met 25 en 35 verdiepingen: Kijk goed hoe het huisje eruit ziet. Vraag hoe het huisje het vindt om in de stad te staan. Concludeer dat het niet gelukkig is in de stad. Lees verder.
6. Toon de tekening van het verhuisde huisje en vraag hoe het zich nu voelt. Hoe weet je dat?
7. Lees het verhaal uit. Zeg dat het wel een heel bijzonder huisje is. Vraag de kinderen wat er speciaal is aan dit huisje. Concludeer dat het kan zien, denken en voelen net als mensen.
8. Vraag de kinderen wat ze van het verhaal vinden en waarom ze dat vinden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De omgevingskleuren zeggen veel over hoe het huisje zich voelt, maak hier terloops een opmerking over. Dit is een lang verhaal, probeer er vlot doorheen te gaan. Opmerkingen van kinderen *over het verhaal* zijn welkom tijdens het voorlezen. Bespreek kwesties die niet direct met het verhaal te maken hebben later. Geef ruime gelegenheid om naar de tekeningen te kijken en te reageren.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Personificatie is een kunstgreep die we in prentenboeken, maar bijvoorbeeld ook in teken- en animatiefilms regelmatig tegenkomen, denk bijvoorbeeld aan 'levend' speelgoed. Het is daarom belangrijk dat dit inzicht in het literaire repertoire van kinderen aanwezig is.

Bijlage 3, leesaanwijzing 7**Wat een spetter is die hond! (2006) Lauren Child***Thema: Personages**Subthema: Hoofd- en bijpersonages*

Charlie en Lola zijn broer en zus. Charlie's vriend Mark heeft een hond die (soms) luistert naar de naam Spetter. Lola en haar vriendin Lotta weten álles van honden en kunnen dus best op Spetter passen, denken ze....

Dit verhaal kent, inclusief de hond, vijf hoofdpersonages. Personages kunnen op verschillende manieren worden geïntroduceerd. Soms gebeurt dit al in de titel en/of zijn de belangrijkste figuren op de voorkant afgebeeld. In het begin van een verhaal stellen personages vaak zichzelf voor of worden ze voorgesteld door de verteller. Hoofdfiguren zien we op bijna iedere pagina, bijfiguren soms maar op één. Hoofdpersonages zijn meestal groot en op de voorgrond getekend, bijfiguren klein en op de achtergrond. Bij het voorlezen kun je met kleuters stilstaan bij de verhaalfiguren: Wie doen er in het verhaal mee? Wie zijn de belangrijkste figuren? Hoe weet je dat? Waarom zijn sommige figuren groot getekend en andere klein? Waarom hebben sommige personages een naam en andere niet?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Wat een spetter is die hond!* heet. Wacht af of er kinderen zijn die de personages herkennen van de tv-serie Charlie en Lola.
2. Vraag na afloop wie er in het verhaal meededen. Vergeet de hond die op Spetter lijkt en de kinderen op het voetbalveld niet! En hoe zit het met de vader en moeder van Charlie en Lola? (de ouders worden alleen maar genoemd (op de eerste bladzijde) maar we zien ze niet).
3. Concludeer dat je bepaalde figuren op bijna iedere bladzijde ziet. Zij zijn heel belangrijk in het verhaal. Vraag wie de belangrijkste figuren waren in het verhaal. Hoe weet je dat? (die staan op de voorkant en/of worden genoemd in de titel, ze hebben een naam; ze doen veel in het verhaal en daarom komen we ze op bijna iedere bladzijde tegen).
4. Concludeer dat er ook figuren zijn die je maar op één bladzijde ziet. Wie zijn dat? (de voetbalvrienden) of op een paar bladzijden (de hond die op Spetter lijkt) of die je helemaal niet ziet (de papa en mama). Deze figuren hebben niet veel te doen in het verhaal.
5. Vraag de kinderen wie ze het belangrijkste vonden in het verhaal. Waarom?

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Tijdens het proeflezen bleek de naam Spetter problematisch. De kleuters kenden alleen water- en verfspetters et cetera maar niet de andere betekenis van het woord (een *stuk*, een knap iemand). Hierdoor kan de titel van het verhaal wat vreemd lijken. Een kleuter verwoordde het concept van hoofd- en bijpersonages als volgt: "Die kinderen komen alleen maar even voetballen en gaan daarna meteen weer naar huis." De discussie vindt pas plaats na afloop van het verhaal, lees het verhaal daarom vlot voor.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Personages zijn een belangrijk onderdeel van de verhaalcompositie. Door wat zij meemaken, zeggen en denken, zorgen ze voor de gebeurtenissen in een verhaal. Voor jonge kinderen zijn personages vaak het meest aansprekende onderdeel van de verhaalopbouw. Bij het vertellen van verhalen is het gebruikelijk hoofd- en bijpersonages op te voeren (een vertelconventie). Een verhaal lezen met aandacht voor de compositie en vertelconventies is een *literaire* manier van lezen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 8**De koe op het dak (2006) Eric Maddern & Paul Hess (ill.)***Thema: Personages**Subthema: Eigenschappen van personages*

Het boerenechtpaar Sjon en Sjan woont in een schattig boerderijtje tussen de heuvels. Maar Sjon is niet tevreden; het werk op het land valt hem steeds zwaarder terwijl zijn vrouw Sjan 'alleen maar' wat huishoudelijke karweitjes doet. Op een dag ruilen ze van taak. Niet gewend aan het huishoudelijke werk maakt Sjon een grote bende van het huis.

Het verhaal geeft (indirect) aanwijzingen over hoe de verhaalfiguren zijn en zich voelen. Dit blijkt uit wat ze zeggen, wat ze doen, maar ook uit gezichtsuitdrukkingen, houdingen, kleding enzovoorts. Om de personages 'tot leven te laten komen' moeten we de aanwijzingen uit het verhaal combineren met kennis van de wereld: wat betekent het wanneer iemand zijn schouders ophaalt, of wanneer iemand loopt te fluiten? Kunnen kleuters enkele eigenschappen van boer Sjon omschrijven?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *De koe op het dak* heet.
2. Wanneer Sjon het bier heeft gehaald: wat betekent het wanneer iemand zo met zijn ogen omhoog kijkt? Concludeer dat het een soort 'Oh-oh (wat gebeurt er boven?)' uitdrukking is.
3. Wanneer Sjon het varken eruit trapt: Vraag: Wat betekent: "Nou ja, wat gebeurd is, is gebeurd"? Concludeer dat Sjon denkt: een ongelukje, nou ja, dat kan gebeuren.
4. Lees de tekst bij de tekening met de bierplas, toon de plaat en vraag: wat betekent het dat Sjon zijn schouders ophaalt? Concludeer dat hij zich er verder niet druk over maakt.
5. Bij het ongeluk met de kippen: Wat betekent het wanneer iemand zijn armen zo in de lucht spreidt? Concludeer dat het een gebaar is van: help, wat is er nu weer aan de hand?
6. Toon de laatste tekening en vraag wat betekent het wanneer iemand loopt te fluiten? Concludeer dat mensen dan blij zijn. Waarom zou Sjon nu blij zijn?
7. Vraag de kinderen wat ze van Sjon (en Sjan) vinden. Wanneer iemand bijvoorbeeld zegt dat Sjon lui is, vraag dan of er een plaatje in het boek is waarop we dat kunnen zien. Stel zo een aantal eigenschappen (onhandig, hard aan het werk enzovoorts) aan de orde.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Doe gebaren, houdingen, gezichtsuitdrukkingen van de personages samen met de kinderen na. Dit kan het toekennen van betekenissen aan Sjons gedrag ondersteunen. Ook de voorleesstem kan daarbij helpen; een laconieke toon is bij dit verhaal goed op zijn plaats. Tijdens het voorlezen zijn opmerkingen uit de groep *over het verhaal* welkom, kwesties die daar niet direct mee te maken hebben, kunnen beter op een later moment aan bod komen. Geef de kinderen ruim de gelegenheid de tekeningen te bekijken.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Verhaalpersonages zijn niet meer dan mensen of dieren van papier. Maar via informatie uit de tekst en beeld, en de stem van de voorlezer kunnen ze in het hoofd van de lezer 'tot leven komen'. De kinderen leren welke zaken belangrijk zijn om op te letten en welke zaken niet zo veel betekenen maar eerder 'versiering' zijn. Weten waarop je moet letten en belangrijke zaken onderscheiden van decoratieve details draagt bij aan een literaire leeshouding.

Bijlage 3, leesaanwijzing 9**Lief lammetje, (2006) Christa Kempter en Frauke Weldin (III.)***Thema: Spinning**Subthema: Lezer weet meer dan de hoofdpersoon*

Een hongerige wolf ziet door zijn verre kijker een lief wollig lammetje in de verte. Hij kan alleen nog maar denken aan hoe lekker dat lammetje hem zou smaken. Maar het lammetje is ver weg en de wolf is al oud. De wolf zoekt toenadering door brieven te sturen aan het lammetje. Hij ondertekent zijn zoete brieven met "Je vriend Karel". Lammetje zou die onbekende vriend graag een keer ontmoeten. Maar moeder schaaft vertrouwt het niet. Op een dag komt ze de brieven schrijver tegen in het postkantoor. "Ben JIJ Karel?" roept ze dan verschrikt. Ze laat de wolf meteen een afscheidsbrief aan haar kind schrijven.

De lezer weet al vanaf het begin van het verhaal wie er achter de brieven aan lammetje zit. We weten dat zelfs al bij het zien van de tekening op de voorkant van het boek. Maar het lammetje weet al die tijd van niets. Dat maakt het verhaal erg spannend. Hoe zou het aflopen?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de kinderen en vertel dat het *Lief lammetje*, heet. Ga na of de kleuters weten wat een typemachine is. Zo niet, leg het dan kort uit.
2. Toon het schutblad (de 'luchtfoto') en vertel dat het verhaal daar gebeurt.
3. Vraag na de eerste brief waarom de wolf aan het lammetje vraagt een worst mee te zenden met zijn antwoord. (Hij heeft gewoon honger.)
4. Zeg na de tweede brief van de wolf aan het lammetje: zo, wéér een brief voor lammetje. Maar zou lammetje wel weten van wie die brieven komen? Bespreek samen of het lammetje dat wel of niet weet en waarom dat zo is. Concludeer dat het lammetje het *niet* weet - want hij heeft die wolf nog nooit gezien - maar *wij* wel en dat maakt het verhaal zo *spannend*. Lees het verhaal uit.
5. Vraag of het lammetje op het eind van het verhaal wél weet van wie die brieven kwamen. (Nee, zijn mama en papa hebben hem dat niet verteld.)
6. Vraag wie het verhaal spannend kan navertellen. Geef daarbij de 'luchtfoto' als leidraad. Blijkt uit het navertellen ook dat lammetje al die tijd niet wist van wie die brieven kwamen?

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Omdat Wolfgang in het Nederlands een ongebruikelijke naam is en mogelijk te veel verklapt over de identiteit van de brieven schrijver noemen we de wolf deze keer *Karel*. Beantwoord vraag 4 met behulp van informatie uit het verhaal. Dus geen antwoorden fantaseren die niet uit het verhaal volgen.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Dat de lezer soms meer weet dan een van de personages, is een door schrijvers en tekenaars (maar ook door filmmakers) bewust toegepaste kunstgreep. Deze 'truc' maakt deel uit van de verhaalstructuur en draagt bij aan de opbouw van spanning. De kunstgreep wordt ook wel eens omgekeerd toegepast: een personage weet dan iets wat de lezer nog niet weet. Dit leidt tot een spannend of raadselachtig effect. De structuur van een verhaal is niet zichtbaar, het is een *diepere* laag van het verhaal. Deze laag kun je alleen op het spoor komen als je weet waarop je moet letten. Oog hebben voor verhaalstructuren is een belangrijk aandachtspunt bij de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 10**Wie bindt de kat de bel aan? (2002) Maria Barbero***Thema: Spanning**Subthema: Spannende perspectieven*

Een grote groep muizen woont in een oud huis. De jongste van hen, Marnix, ziet er niet alleen anders uit dan de andere muizen, hij *is* ook anders. Helemaal alleen verzint hij een moedig plan om geen last meer te hebben van Barnabas, een "vreselijke kat". Bepaalde tekeningen in dit boek zijn interessant vanwege hun spannende perspectief: een spiegellende bloemenvaas, gluren vanuit de regenpijp. Barnabas loert naar Marnix, maar Marnix heeft niets door. Hebben de kleuters dat door?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Wie bindt de kat de bel aan?* heet.
2. Laat de kinderen aandachtig naar de tekening op de voorkant kijken. Kan iemand vertellen wat hier aan de hand is? Kan iemand vertellen (aanwijzen) waar de kat staat? (waarschijnlijk áchter de glazen bloemenvaas.) Waarom is deze tekening spannend? (*wij* kunnen de kat zien maar de muis kan dat niet!) Lees het verhaal voor.
3. Stop op de bladzijde waar de kat met opgeheven klauwen achter Marnix staat. Lees de tekst nog niet voor, maar vraag de kinderen goed te kijken en te vertellen wat er op deze tekening gebeurt en waarom dat spannend is. (we kunnen als lezer opnieuw iets zien wat Marnix niet kan zien.) Lees dan de tekst op deze bladzijde voor.
4. Benadruk dat Marnix *voelde* dat er iemand naar hem keek, maar dat hij dat niet kon zien. Lees het verhaal uit.
5. Laat twee kinderen de scène van punt 3, waarin Barnabas met opgeheven klauwen achter Marnix staat, nadoen. Zorg dat 'Marnix' met zijn gezicht naar 'het publiek' toe staat en dus met zijn rug naar 'Barnabas' toe. Kan 'Marnix' 'Barnabas' zien? Kan hij wel *voelen* dat de kat achter hem staat? Trek een vergelijking tussen die echte situatie in de klas en de tekening in het boek. Concludeer dat het spannend is dat de groep het gevaar wel kan zien maar 'Marnix' niet.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Het verhaal is vrij lang, probeer de aandacht van de kinderen te sparen voor de sleutelvragen. Het goed bekijken en begrijpen van de twee tekeningen (bij punt 2 en 3) is deze keer het belangrijkste. Geef daar ruime gelegenheid voor.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het perspectief, ofwel het gezichtspunt, van de tekeningen is een belangrijk onderdeel van de verhaalcompositie. Tekenaars kiezen vaak speciale perspectieven om een spannend effect te bereiken. Denk bijvoorbeeld aan gluren door een kier of een sleutelgat of, zoals in dit boek, gluren vanuit een regenpijp. Via de tekeningen kunnen prentenboeken deze speciale perspectieven mooi uitbeelden. Oog hebben voor dit soort spannende perspectieven en begrijpen tot welke spannende effecten die kunnen leiden, draagt bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 11**Ga je mee? (2000) Charlotte Dematons***Thema: Spanning**Subthema: Vogelperspectief*

De (naamloze) hoofdpersoon van dit verhaal moet voor zijn moeder een boodschap doen bij de groenteboer op de hoek. Maar de moeder van dit jongetje weet niet dat deze tocht eigenlijk heel gevaarlijk is....

De jongen nodigt de lezer uit met hem mee te gaan. Eerst zien we zijn woonomgeving vanuit hoog in de lucht en dan van steeds dichterbij. Met dit 'inzoomen' neemt de spanning toe; hoe dichterbij we komen, hoe gevaarlijker de tuin lijkt te zijn. Op het einde van het verhaal zien we de omgeving en de tuin opnieuw vanuit de lucht en *lijkt* alles weer gewoon te zijn. Hebben kleuters oog voor het effect van deze verschillende gezichtspunten?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de kinderen en vertel dat de titel *Ga je mee?* is.
2. Vouw het boek helemaal open en kijk samen goed naar de omslag. Vraag: wat valt er te zien? En waar vandaán kijken we naar het bootje dat voorop het boek staat? Vanuit een ander bootje op het water? Of vanuit de lucht, alsof we een vogel zijn? Concludeer dat we vanuit de lucht kijken.
3. Bij het schutblad. Vraag: hoe zien dingen eruit vanuit de lucht? (je ziet ze vanaf boven en je ziet heel veel in één keer, maar wat je op de grond ziet lijkt klein en sommige dingen kun je helemaal niet zien.)
4. Stel voor om te doen alsof je met de hele groep in een vliegtuigje stapt (riemen vast, we gaan!) en begin met voorlezen.
5. Bij het roeien tussen de rotsen: Benadruk de zin "Jij kunt het van bovenaf beter bekijken." Indien nodig: herinner de kinderen eraan dat we in een vliegtuigje zitten. Lees het verhaal uit.
6. Kijk naar de laatste 'luchtfoto'. Stel (samen) vast dat dit dezelfde tekening is als in het begin. Wat voor reacties komen er? Vraagt iemand zich af waar nu die draak, de beer, de piraten en de rovers zijn gebleven? Laat de kinderen mogelijke oplossingen voor hun verdwijning bedenken. Neem hier ruim de tijd voor, maar blijf bij het verhaal. Overweeg de mogelijkheid dat de jongen het allemaal heeft verzonnen; dat hij maar deed alsof.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De kinderen moeten de gedetailleerde tekeningen goed kunnen zien; houd daar met de opstelling rekening mee. Ook is het goed wanneer de kinderen aldoor naar de tekeningen kunnen kijken. Het is aan te raden de (weinige) tekst 'op zijn kop' voor te lezen, of vanaf het losse tekstblad dat in het boek is gelegd. Het verhaal bevat 'interactieve' elementen waarbij de lezer wordt gevraagd dingen aan te wijzen et cetera. Tijdens het proeflezen mochten de 'hulpjes' dat doen. Dat werkte niet goed; ze ontnamen andere kinderen zicht op het boek. De leerkracht kan het daarom beter zelf doen.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

In *Ga je mee?* vertellen tekst en beeld elk vanuit een ander perspectief. In de tekst is de jongen aan het woord. Hij vertelt vanuit een zogenaamd 'kikkerperspectief', een gezichtspunt laag bij de grond. Vanuit dit perspectief lijkt de omgeving veel groter, onoverzichtelijker en avontuurlijker dan zij in werkelijkheid is. Hier tegenover staat het 'vogelperspectief' van de tekeningen. Het vertelperspectief van tekst en beeld maakt deel uit van de verhaalcompositie. Een verhaal lezen met aandacht voor hoe het verteld wordt is een *literaire* manier van lezen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 12**O monster, eet me niet op! (2006) Carl Norac & Carll Cneut (ill.)***Thema: Spanning**Subthema: Spannende beeldtaal*

Alex is een "vreetvarkentje". Keer op keer zegt zijn moeder: "Niet eten als we niet eten". Alex vindt zijn moeder veel te streng. Op een dag is Alex in het bos lekkere hapjes aan het zoeken. Maar dan komt hij een monster tegen dat óók honger heeft. Net wanneer het monster Alex in zijn bek stopt komt de moeder van het monster. Zij blijkt wat eten betreft al net zo streng als Alex' eigen moeder. Dit boek bevat spannende *beeldtaal*, zoals twee pikzwarte bladzijden die contrasteren met het verder zo kleurige boek. De onverwachte wending in kleur en stijl roept vragen op als: waarom is het hier zo donker? Waar zijn we toch terechtgekomen? Deze onduidelijkheid draagt bij aan de spanning.

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek en vertel dat het *O monster, eet me niet op!* heet.
2. Vraag wie van de twee figuren op de voorkant het monster is. Hoe weet je dat? (de 'draak' is het monster; heeft grote tanden, scherpe nagels, twee hoorns, een paarse tong enzovoorts).
3. Op de bladzijde waarop Alex frambozen ziet hangen: lees de tekst tot en met "En hij bukt zich om ze te plukken". Lees niet verder, laat de tekening zien en vraag wat daar gebeurt. (Er staat iemand achter Alex. Een grote zwarte schaduw valt over hem heen. Alex heeft het nog niet gezien, maar *wij* wel. Dat is spannend.) Lees de nog resterende regel op de bladzijde voor.
4. Stop bij de zwarte bladzijden en toon ze aan de groep. Vraag: waar zijn we nu toch terechtgekomen? Waarom is alles zwart? Wat betekenen die GRRRRR, GROIN, RRRR-letters? (dat is het geluid van de knorrende monstermaag?) Waarom zijn ze zo groot? (omdat het geluid heel *hard* klinkt, omdat het monster een grote bek heeft?) Lees dan de verhaalttekst op de linkerbladzijde voor.
5. Op de bladzijde waarop het monster Alex in zijn bek stopt: lees tot en met "Het heeft zin om te verslinden." Toon de tekening en kijk of de kinderen de situatie met de schaduw herkennen van punt 3. Kunnen ze voorspellen van wie deze schaduw is? (van de mama van het monster.)
6. Kunnen de kinderen voorspellen wat die monstermama tegen haar kind gaat zeggen? (hetzelfde als Alex' moeder: "Niet eten als we niet eten." Lees dan de rest van de tekst voor.
7. Vraag de kinderen wat ze het spannendst vonden in dit verhaal.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De situaties bij punt 3 en 5 lijken op het beeld van de kat die achter de muis staat in *Wie bindt de kat de bel aan?* Marnix de muis en Alex en het monster hadden eerst niet door dat er iemand achter hen stond, maar *wij* wel. Wacht af of iemand deze vergelijking spontaan trekt, zo niet, wijs kort op de gelijkenis.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Net als teksten kunnen ook beelden een verhaal vertellen. Beeldtaal kan ook 'gelezen' en geïnterpreteerd worden. Kleuren, lijnen en vormen, maar ook technieken die beweging, diepte of geluid suggereren, evenals bepaalde lettertypes (groot, bibberig, springerig et cetera) dragen bij aan de betekenis van een verhaal. Omdat kleuters veel beeldverhalen lezen (niet alleen in boeken maar bijvoorbeeld ook in teken- of animatiefilms en computerspelletjes) hebben ze vaak al een vrij uitgebreid repertoire van beeldleestechieken. Het uitbreiden van dit repertoire draagt bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 13**Piet Polies en de giftige taart (2004) Kaschogo!***Thema: Spanning**Subthema: Suspense*

Er is een taart afgeleverd bij de burgemeester. Niet veel later is zijn dochtertje heel erg ziek. Haar vader denkt dat het komt doordat ze van die taart heeft gesnoept. De burgemeester belt het politiebureau en dan komt Piet Polies in actie.

Suspense is een vorm van spanning die ontstaat wanneer de lezer meeleeft met een personage dat onder onduidelijke omstandigheden iets (vervelends) heeft meemaakt. De lezer vraagt zich af wat er met het personage is gebeurd en wie dat heeft gedaan. Bij dit soort spanning moet de lezer dus een reeks van vragen oplossen. Politieverhalen werken vaak op deze manier. De vragen die in dit verhaal worden gesteld sporen de lezer aan met Piet Polies mee te speuren en een oplossing voor het mysterie te vinden.

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Piet Polies en de giftige taart* heet. Geef gelegenheid voor spontane reacties. Wordt er iets opgemerkt over de combinatie van foto met tekening?
2. Benadruk bij het voorstellen van de personages (op de eerste twee bladzijden) dat er een held en een boef in het verhaal voorkomen. Vraag wat er meestal gebeurt als er in een verhaal een held en een boef voorkomen (de held redt iemand, de held vangt de boef.)
3. Bij: "Wat was er nou voor ergs gebeurd?" Toon de illustratie aan de kinderen en laat hen die vraag beantwoorden. Lees daarna verder.
4. Bij: "Vet cool!" zei Piet." Stop en vraag: wat gebeurt er nu met die boef? Lees daarna de resterende twee regels op die bladzijde voor.
5. Sla om, maar lees niet verder. Vraag: en hoe zou het nu met Nicolientje zijn? Laat de kinderen bedenken hoe het met haar zou kunnen zijn.
6. Lees het verhaal uit en concludeer samen dat het spannend was. Maar Piet Polies heeft alles goed onderzocht en is erachter gekomen wat er was gebeurd. Zo liep het toch nog goed af.
7. Vraag de kinderen wat ze spannend vonden bij dit verhaal.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De foto's maken de gebeurtenissen 'net echt'. Probeer dit terloops ter sprake te brengen. Wanneer Piet Polies uitzoekt wat er is gebeurd, blikt hij terug. Door deze 'reconstructie' kunnen kinderen denken dat de taart opnieuw vergiftigd wordt ("Hij was toch al giftig?" zeggen kinderen dan soms.) Als dit misverstand zich voordoet maak dan duidelijk dat Piet Polies *terugkijkt* op wat er gebeurd is; het gebeurt dus niet *nóg* een keer.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Enkele vooruitwijzingen (*clues*: de titel, het voorstellen van de personages enzovoorts) geven de lezer precies genoeg informatie om mee te kunnen denken over wat er gebeurd kan zijn. *Suspense* (letterlijk 'opschorting') zorgt dat de lezer tijdens het lezen met spanning uitkijkt naar hoe het verder gaat. Dit meedenken en meeleven (wie heeft het gedaan? hoe loopt het af met het slachtoffer?) is een leesstrategie die hoort bij politieverhalen. Vertrouwd raken met deze strategie draagt bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 14**Drie kleine wolfjes en het vreselijk valse varken (1993)**

Eugene Trivizas en Helen Oxenbury (ill.)

*Thema: Spanning**Subthema: Spanning en 'ont-spanning'*

Een vreselijk vals varken vernielt het nieuwe zelfgebouwde huis van drie kleine wolfjes. Ieder nieuw en nog steviger gebouwde huis maakt het varken ook kapot. Totdat de wolfjes een huis hebben gebouwd dat het varken niet kapot kán maken; niet omdat het zo stevig is maar omdat zijn hart ervan smelt.

In dit spannende verhaal wisselen geluk en tegenslag, vriendschap en vijandschap elkaar af volgens een duidelijk herkenbaar patroon. De lezer leeft mee met de wolfjes wanneer het misgaat en haalt opgelucht adem wanneer het weer (even) goed komt. Deze 'zigzaggende' beweging bouwt de spanning op én zorgt voor de nodige momenten van 'ont-spanning'. Kunnen kleuters dit zigzagpatroon ontdekken?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Drie kleine wolfjes en het vreselijk valse varken* heet.
2. Lees de eerste bladzijde voor. Stel vast dat de wolfjes nu voor zichzelf moeten zorgen. Vraag: misschien moet er toch iemand op de wolfjes letten? Stel voor dat de kinderen dat doen; ze kunnen het varken in de gaten houden en de wolfjes op tijd waarschuwen.
3. Vraag op momenten dat het verhaal zich daarvoor leent of het goed of niet goed gaat met de wolfjes. Het gaat goed wanneer ze hulp krijgen en het gaat niet goed wanneer het varken er weer aankomt.
4. Bouw de spanning op tot de climax van de ontploffing. Werk dan toe naar de 'ont-spanning'.
5. Lees het verhaal uit en stel vast dat het een spannend verhaal was. Vraag de kinderen wat er spannend was in het verhaal. Concludeer dat het steeds leek alsof het goed kwam met het huis maar dat het dan toch weer - en steeds erger - mis ging. Gelukkig liep het wel goed af.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Een kleuter die 'literair competent' is zal opmerken dat het geen zin heeft om de wolfjes te waarschuwen omdat het verhaalfiguren zijn met wie je niet kunt communiceren. Zeg dat hij/zij daar helemaal gelijk in heeft, maar dat de kinderen kunnen doen alsóf. Het punt waarop het varken de cancan gaat dansen is het moment van de definitieve 'ont-spanning'. Tijdens het proeflezen begonnen de kleuters op dat punt ook zelf te dansen en te joelen. Dit verhaal is een omkering van het sprookje *Drie kleine biggetjes en de grote boze wolf*. Deze omkering is interessant op zich, maar tijdens deze voorleessessie zullen we daar niet (uitgebreid) bij stilstaan.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Spanning is een tweeledig begrip: enerzijds is er de psychologische spanning, een lezersreactie die ontstaat door identificatie met personages die iets spannends beleven. Anderzijds is spanning een begrip dat kan worden besproken in termen van de *verhaalopbouw*. Auteur en illustrator bouwen een verhaal zo op dat de spanning geleidelijk aan toeneemt. Dit houdt de aandacht van de lezer vast tot aan de climax. Verhalen voor kleuters eindigen bijna altijd met 'ont-spanning', met een goede afloop. De goede afloop is een heel belangrijk kenmerk van de verhaalopbouw. Een prentenboek lezen met aandacht voor de compositie en de conventies die een verhaal spannend maken is een *literaire* manier van lezen.

Bijlage 3, leesaanwijzing 15**Uilskuikentjes (1993) Martin Waddell en Patrick Benson (iii.)***Thema: Spanning**Subthema: 'Stille spanning'*

Op een nacht merken drie uilskuikentjes dat hun moeder weg is en ze worden ontzettend bang. De uilskuikentjes vragen zich af waar mama is en of ze nog wel terugkomt....

Spanning kan op verschillende manieren ontstaan; door actie en avontuur, door een gemeen personage, doordat er een ongeluk gebeurt enzovoorts. In *Uilskuikentjes* zijn de gebeurtenissen, voor zover die er zijn, verre van avontuurlijk. Dit verhaal is spannend op een heel subtiele manier. De sfeer van de tekeningen is nachtelijk en stil. Het licht van de maan en de sterren doet de kleine uiltjes oplichten in het donker en bezorgt de illustraties een stille, spannende sfeer. Hebben kleuters door dat deze spanning heel anders is dan de spanning in verhalen over boeven, politie, zeerovers, wolven, monsters enzovoorts?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Uilskuikentjes* heet.
2. Laat de kinderen bedenken hoe ze zelf een spannend verhaal zouden maken: Waarover gaat dat, waar speelt het zich af, wie doen er mee, welke kleuren zouden ze gebruiken enzovoorts? Worden er kenmerken van 'stille spanning' genoemd? Zo ja, 'sla een brug' naar *Uilskuikentjes*. Zo niet, zeg dat er nu een heel *bijzonder* spannend verhaal volgt.
3. Lees het boek voor en laat de stille spannende sfeer zo goed mogelijk tot zijn recht komen. Dit lukt meestal het beste door het verhaal in één keer uit te lezen.
4. Vraag na afloop wat er spannend was in dit verhaal. Wacht eerst spontane reacties af. Sta vervolgens stil bij de kleuren en de sfeer van de tekeningen. Kijk hoe klein en alleen de uiltjes zijn in het grote donkere bos. Leg een verband tussen de spanning van dit verhaal en wat de kinderen zeiden bij punt 2. Zijn er overeenkomsten?
5. Vergelijk *Uilskuikentjes* met een spannend actie-verhaal (bijvoorbeeld *Drie kleine wolfjes en het vreselijk valse varken*, boek 14). Concludeer dat het er soms 'hard aan toe kan gaan' in een spannend verhaal (bijvoorbeeld de ontploffing veroorzaakt door het vreselijk valse varken) maar dat spannend ook heel 'stil' kan zijn.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Dit is geen lang verhaal, neem daarom de tijd voor de punten 1, 4 en 5. Tijdens het proeflezen bleek dat sommige kinderen zaten te wachten op actie-spanning; ze dachten dat er nog een wolf zou komen of dat de tak waarop de uiltjes zitten ging afbreken. Een jongen zei dat hij het verhaal niet zo spannend vond "omdat er geen gemene bijzat." Deze opmerkingen zijn blijken van literaire competentie; ze tonen aan dat de kinderen doorhebben dat *Uilskuikentjes* afwijkt van de meer gebruikelijke vormen van spanningsopbouw.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het is interessant te horen welke ideeën en verwachtingen kleuters hebben bij een spannend verhaal. Kinderen merken dat er verschillende soorten spanning zijn. Door aandacht te hebben voor wat een verhaal (niet) spannend maakt, nemen ze een literaire leeshouding aan.

Bijlage 3, leesaanwijzing 16**Wolven (2007) Emily Gravett***Thema: Spanning**Subthema: Over de boekgrens heen*

Konijn leent uit de bibliotheek een informatief boek over wolven. Dat geleende boek lijkt wel héél veel op *Wolven*, het boek dat we zélf aan het lezen zijn. Maar dan stapt een wolf uit het informatieve boek, over de 'boekgrens' heen, de wereld van het konijn binnen. Hun werelden komen bij elkaar en vormen samen het verhaal dat *wij* aan het lezen zijn. Dit maakt het verhaal wel heel spannend. Dat het maar een verhaal is, blijkt wanneer de schrijfster van het boek zich rechtstreeks tot de lezer richt met een opmerking over de afloop van het verhaal.

Al lezend kunnen we, net als Konijn, helemaal opgaan in een spannend verhaal. Tegelijk zijn kleuters soms ook al in staat een verhaal te zien als iets dat niet echt is maar verzonnen, of - in hun eigen woorden - "nep" of "het bestaat alleen op papier". Via verschillende aanwijzingen nodigt *Wolven* kleuters uit de grenzen van het boek en van het vertellen te onderzoeken.

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek (zowel het papieren omslag als het rode linnen kaft) aan de kinderen en vertel dat het verhaal *Wolven* heet.
2. Vertel dat er in de bibliotheek verschillende *soorten* boeken zijn zoals 'informatieboeken' en verhalenboeken. Ga kort in op de belangrijkste verschillen tussen deze twee genres.
3. Bij de bladzijde met de boekenkast: Vraag of iemand de zin "Hij koos een boek over..." kan afmaken. Als het antwoord 'wolven' luidt, vraag dan hoe de kinderen dat weten. Concludeer dat het boek dat konijn leent hetzelfde is als het boek dat *wij* aan het lezen zijn.
4. Bij de bladzijden met de tekening/foto van het kapotte boek: vraag wat er gebeurd kan zijn. Lees het verhaal uit.
5. Vraag de kinderen of ze *Wolven* een spannend verhaal vonden. Zo ja, waarom?
6. Vraag of iemand ook nog iets over wolven heeft geleerd. Zo ja, wat dan? Koppel terug naar punt 2. Concludeer dat *Wolven* een spannend verhaal is, maar tegelijk ook een informatieboek.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Probeer het boek tijdens het voorlezen zo vast te houden dat de kinderen de tekeningen steeds kunnen zien. De bijzondere opbouw van dit verhaal trekt direct de aandacht; het is interessant te zien welke spontane reacties dit bij de kinderen oproept. Geef daarvoor voldoende ruimte. Sta niet te lang stil bij de 'bibliotheekbriefjes' voor en achter in het boek, maar spaar de aandacht voor de punten van de leesaanwijzing.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Wolven heeft een interessante verhaalopbouw: het bevat een boek-binnen-een-boek; het vermengt twee genres; combineert tekeningen met fotografie; de lezer ziet het gevaar al aankomen terwijl het konijn nog van niks weet; de auteur richt zich plotseling rechtstreeks tot de lezer; er is een 'ingebod' perspectief (wij kijken in het boek waar konijn ook in kijkt); de flaptekst verwijst naar *Roodkapje*; de stempels en briefjes geven de indruk van een echt bibliotheekboek, enzovoorts. *Wolven* is dus heel uitdagend qua compositie en nodigt de lezer nadrukkelijk uit te onderzoeken 'hoe het allemaal werkt'. Gerichte aandacht voor deze bijzondere compositiekenmerken zorgt ervoor dat het lezen van dit boek bijdraagt aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 17**Tim op de tegels (2004) Tjibbe Veldkamp & Kees de Boer (III.)***Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironische gebeurtenis*

Wanneer Tim gaat buitenspelen zegt zijn vader: "Wel op de stoeptegels blijven hè". Buiten klimt Tim op een stapel tegels die een paar stratenmakers hebben klaargezet. Maar dan haalt een vrachtwagen de stapel op, met Tim erbij! Tim's vader ziet dit vanuit het raam gebeuren en gaat er direct achteraan. Tim reist, veilig zittend op de tegels, de halve stad door terwijl papa tijdens zijn reddingsactie het ene bijna-ongeluk na het andere krijgt. Aan het eind van het verhaal zijn de rollen omgekeerd en redt Tim zijn vader.

De ironische humor van dit verhaal zit in het contrast tussen wat eigenlijk de bedoeling is en wat er gebeurt. Het herhalingspatroon van de grap vormt een hint voor een ironische interpretatie. Komen de kleuters tot een interpretatie van het soort: Het is grappig want het ging heel anders dan papa had bedoeld?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Tim op de tegels* heet.
2. Toon de tekening op het schutblad en vraag wat zij voorstelt. Concludeer dat het een *stoep* is. (Een (school)plein zou ook kunnen, maar dat is voor de clou van dit verhaal niet handig).
3. Lees tot en met "Buiten waren de stratenmakers". Wijs op de tekening in het kader (waarin Tim op de tegels klimt). Wacht af of er spontane reacties komen. Concludeer samen dat wat Tim doet niet helemaal de bedoeling is; dat had pappa niet gezegd. Lees dan verder.
4. Lees tot en met "Tim [...] bleef op de tegels precies zoals zijn vader gezegd had". Vraag: en wat doet zijn vader? Concludeer samen dat die juist wél gevaarlijk doet. Lees dan verder.
5. Lees de laatste bladzijde nog niet voor, maar laat de kinderen eerst de tekening bekijken, let vooral op Tim's opgeheven vinger en het gezicht van zijn vader. Vraag dan: wat betekent wat Tim doet met zijn vinger? (zijn vader vermanen) Wat denken jullie dat Tim tegen zijn vader zegt? Concludeer dat de rollen nu zijn omgedraaid.
6. Vraag wat de groep grappig vond aan het verhaal. Neem hiervoor ruim de tijd. Noemt iemand de omkering? Benadruk tot slot dat het grappig is dat de rollen (papa/Tim) zijn omgewisseld.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Doordat ironie een contrast inhoudt moet de lezer twee zaken tegelijk opmerken, namelijk wat er wordt bedoeld en wat er gebeurt. Prentenboeken kunnen dit proces ondersteunen doordat de *tekst* 'a' zegt (op de stoeptegels blijven) en de *tekeningen* 'niet-a' laten zien (op een stapel tegels klimmen). Zorg tijdens het voorlezen dat de kinderen voldoende geconcentreerd zijn om dit te kunnen zien.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Dubbelzinnig taalgebruik kan (onbedoeld) leiden tot gebeurtenissen met een (tragi-)komisch effect. Dit effect is vaak ironisch; want er gebeurt iets anders dan dat er bedoeld was. Ironische vertelstrategieën kunnen goed inspelen op wat kleuters grappig vinden. Veel kinderen houden immers van het soort humor waarbij dingen niet kloppen. Vaak worden deze situaties binnen een verhaal ook nog eens herhaald en/of overdreven wat hen extra grappig maakt. Ervaring opdoen met deze vertelstrategieën draagt bij aan literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 18**Jaap Schaap (2000) Leendert Jan Vis***Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironisch spel met 'vast' verhaalpatroon*

Jaap Schaap is een apart dier. Hij wil leren fietsen en dat vinden de andere schapen maar niets. Na flink wat oefenen heeft hij het fietsen onder de knie. Maar dan dwaalt hij tijdens een ritje in het bos. Het wordt donker en Jaap Schaap heeft de weg nog steeds niet teruggevonden. Hij ziet in het duister twee felle ogen oplichten. Ze zijn van de wolf waarvoor de andere schapen hem hadden gewaarschuwd! Precies dan valt Jaap van zijn fiets. De wolf buigt zich over hem heen en Wat er dan gebeurt, is iets heel anders dan dat Jaap en de lezer hadden verwacht.

Katten en muizen, wolven en schapen, hongerige monsters en dikke biggetjes; wanneer deze personageduo's hun opwachting maken, weten de meeste kleuters wel wat er mis kan gaan. De humor in *Jaap Schaap* ontstaat, onder andere, doordat er iets heel anders gebeurt dan de lezer verwacht. Ervaren kleuters dit als humoristisch? Kunnen ze vertellen waaróm dat grappig is?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Jaap Schaap* heet.
2. Toon de tekening op het schutblad en kijk welke reacties zij oproept. Concludeer dat één schaap anders doet/is dan de rest. Zou dat Jaap zijn? Lees het verhaal voor.
3. Bij de tekening met het kampvuur: benadruk dat de schapen elkaar "griezelverhalen" over wolven vertellen.
4. Lees tot en met "Jaap keek achterom. In de duisternis zag hij twee felle ogen. Zijn hart bonsde. Zijn adem stakte". Vraag van wie die ogen kunnen zijn (van de wolf). Wacht na deze vaststelling af of de kinderen voorspellingen doen over het verhaalverloop. Lees verder.
5. Lees tot en met de bladzijde waarop de wolf zijn verrassende vraag stelt, MAAR LEES DE VRAAG NOG NIET VOOR. Vraag de kinderen wat de wolf zou kunnen gaan zeggen en/of doen. Lees dan de vraag van de wolf voor. Wacht de reacties af. Wordt er gelachen? Vraag waarom dit grappig is.
6. Lees het verhaal uit en concludeer dat dit schaap/wolf-verhaal anders is dan we gewend zijn. Hadden de kinderen gedacht dat het zo zou aflopen? Klopt dat met wat ze zeiden bij punt 4?
7. Vraag de kinderen wat ze van het verhaal vonden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De *toon* van de voorlezer is een belangrijke aanwijzing dat er ironie in het spel is. Besteed hier aandacht aan op het moment dat de wolf vraagt: "Mag ik ook eens fietsen?" Deze vraag zou eerder *opgewekt* dan gevaarlijk of spannend moeten klinken. Een opgewekte toon onderstreept dat het verhaal hier een onverwachte wending van spannend naar vrolijk neemt.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Jaap Schaap is geen kuddedier maar een eigenwijs schaap. En ook de wolf is een verrassend personage. Dit verhaal is daardoor geen gewoon spannend verhaal. Wanneer kleuters eenmaal bekend zijn met vaste 'types' en verhaalpatronen kunnen ze ook verhalen lezen waarin (op ironische wijze) met die patronen wordt gespeeld. Het spelen met of doorbreken van gebruikelijke verwachtingspatronen is een veel gebruikte manier om verhalen humoristisch te maken. Dit spel met patronen herkennen en kunnen waarden draagt bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 19**De prinses met de lange haren (1999) Annemarie van Haeringen***Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironisch sprookje*

De koning van een arm land verbiedt zijn dochter haar lange haren af te knippen. "Haar is het kostbaarste sieraad van een vrouw" zegt de koning. Hij hoopt dat deze schat hem ooit een rijke schoonzoon zal opleveren. Ondertussen heeft de prinses alleen maar last van die lange haren. Als oplossing draagt ze haar haren voortaan in twee koffers met zich mee. Wanneer ook dit niet meer werkt, komt een sterke man uit het circus haar koffers dragen. Op een dag heeft de prinses er genoeg van en loopt ze samen met de circusman weg uit het paleis. Dat is natuurlijk helemaal niet waarop de koning had gehoopt.

Een kostbaar sieraad of een loden last? Een sprookje of, omdat de prinses er de brui aan geeft, toch niet? Dit verhaal zit vol ironische contrasten. Voor kleuters kan de ironische humor en het tragikomische effect daarvan lastig zijn. Er zijn bij het voorlezen echter aanwijzingen te geven die een ironische interpretatie kunnen ondersteunen.

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *De prinses met de lange haren* heet. Lees de tekst op de achterkant voor. Vertel, indien nodig, dat een sieraad een versiersel is, iets waar de prinses nog mooier van wordt. Lees het verhaal voor.
2. Bij: "Dus blijft ze zoveel mogelijk stil zitten" toon de tekening en vraag: "Hoe meer hoe beter!", is dat wel zo? Concludeer dat al dat haar voor de prinses geen pretje is. Lees verder.
3. Wanneer de prinses met de circusman is vertrokken: vraag of dat wel de bedoeling is van het plan van de koning. Waarom wel of niet? Concludeer dat dit niet is wat de koning wilde want nu kan de prinses niet meer met een rijke koning of keizer trouwen. Lees het verhaal uit.
4. Bespreek of dit wel of geen 'echt' sprookje is en of de prinses een echte sprookjesprinses is of niet. (*Wel* als in een sprookje: prinses; koning; paleis; mannen die met de prinses willen trouwen enzovoorts. *Niet* als in een sprookje: prinses op de wc; prinses die wegloopt met een circusman; prinses die in de modder slaapt enzovoorts).
5. Liep het verhaal goed af? Waarom wel? Waarom niet? Concludeer dat het goed afliep voor de prinses maar niet zo goed voor de koning.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De tekeningen bevatten veel overdrijving, wijs hier terloops op want dit ondersteunt een ironische interpretatie. De voorleesstem kan daar ook aan bijdragen, vooral op het punt waar de prinses zegt: "Dit is wel genoeg rijkdom voor het land." Een ironische toon maakt duidelijk dat de *prinses* het wel genoeg vindt maar dat het voor haar vader natuurlijk niet de rijkdom is waarop hij voor zijn arme land had gehoopt.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Ironie kent verschillende verschijningsvormen. Spelen met sprookjesconventies hoort daar ook bij; er gebeuren dan immers dingen die in (conventionele) sprookjes niet de bedoeling zijn. Veel (hedendaagse) prentenboeken kennen deze vorm van ironie; ze spelen met vaste verhaalpatronen bijvoorbeeld door ze om te keren. Voor de ontwikkeling van literaire competentie is het van belang dat kleuters hiermee kennismaken en er hopelijk de humor van (gaan) inzien.

Bijlage 3, leesaanwijzing 20**Een kusje voor Kleine Beer (1968)**

Else Holmelund Minarik en Maurice Sendak (ill.)

*Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironische tegenstellingen*

Kleine Beer maakt een tekening voor zijn oma. Kip brengt die tekening, een monsterportret, naar haar toe. Oma is blij met de tekening en vraagt of Kip Kleine Beer met een kusje namens Oma wil bedanken. Dit verzoek lijkt eenvoudig maar het leidt tot een hoop trammelant en zelfs tot een huwelijk! Dit 'klassieke' prentenboek zit vol ironische humor. Er gebeuren dingen die afwijken van vaste gewoontes (wie tekent er nu een monster voor zijn oma?) of die niet helemaal lopen zoals de bedoeling was (het kusje raakt 'kwijt').

Een kusje voor kleine beer is een vrolijk verhaal, maar wanneer je goed kijkt naar de blik van Kip, zie je dat zij helemaal niet zo blij lijkt met de gebeurtenissen. Hebben de kinderen door dat er in dit verhaal op een grappige manier een loopje wordt genomen met de dingen zoals ze 'zouden moeten gaan'?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Een kusje voor kleine beer* heet.
2. Vraag op wat voor een manier de twee figuren op de voorkant naar elkaar kijken. Concludeer: De kip een beetje boos, de beer een beetje stout, of iets dergelijks. Lees het verhaal voor.
3. Bij bladzijden 8/9: Lees de tekst voor maar toon de tekeningen nog *niet* aan de kinderen. Vraag eerst wat zij zelf zouden tekenen voor hun oma. Laat dan de monster-tekening van Kleine Beer zien. Wacht de reacties af.
4. Bij bladzijde 11: Lees de tekst voor, toon de tekening en vraag de kinderen goed naar Kip te kijken. Laat de kleuters bedenken wat Kip denkt van de situatie. Concludeer dat Kip het niet zo leuk lijkt te vinden. Lees verder.
5. Bij bladzijden 32/33: "Wat een feest!". Maar hoe kijkt Kip? Concludeer dat Kip niet zo blij kijkt. Hoe komt dat? Lees dan het verhaal uit.
6. Vraag wat er mis is gegaan in het verhaal. Concludeer dat het misging met het doorgeven van het kusje. Maar het is wel een grappig misverstand en er kwam zelfs een bruiloft van. Wat vinden de kinderen daarvan?

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De tekeningen zijn heel subtiel, zorg daarom voor een groepspostelling waarin de kinderen ze goed kunnen zien. Wijs op de gezichtsuitdrukkingen van de verhaalfiguren. Geef kinderen die iets over de uitdrukkingen willen opmerken daar gelegenheid toe. De voorleesstem kan de ironische humor ondersteunen; probeer op punten waar dat aan de orde is een ironische, schertsende toon aan te nemen.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Dit verhaal kent een contrast in stijl tussen de korte, sobere tekst en de gedetailleerde en levendige tekeningen. Door de beknoptheid van de tekst moet de lezer vooral goed naar de tekeningen kijken om meer over de verhaalfiguren en gebeurtenissen te weten te komen. Vaak blijkt dan dat de tekst (die een vrolijke geschiedenis vertelt) en het beeld (dat een boze kip laat zien) elkaar op ironische wijze tegenspreken. Voor de ontwikkeling van literaire competentie is het belangrijk dat kleuters oog hebben voor dit contrast.

Bijlage 3, leesaanwijzing 21**Steen Soep (2001) Tony Bonning en Sally Hobson (ill.)***Thema: Humor/ironie**Subthema: Contrast tussen bedoeling en uitvoering*

Een hongerige vos arriveert op een boerderij. Hij vraagt de boerderijdieren of ze misschien wat te eten voor hem hebben. Maar de dieren vertrouwen de vos niet en zijn ook niet van plan hem aan eten te helpen. Door een speciale truc weet de vos toch een heerlijke pan soep te maken. Het enige wat de slimme vos daarvoor nodig heeft is een steen, "een ietsiepietsie water" en de onbedoelde(?) medewerking van de dieren....

De dieren op de boerderij waren niet van plan om vos aan eten te helpen. Toch zien we vos, mét de hulp van de dieren, in de loop van het verhaal een lekkere pan soep koken. Hebben de kleuters door dat de grap van dit verhaal is dat de boerderijdieren meewerken aan iets wat ze *eigenlijk* niet van plan waren?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Steen Soep* heet. Wacht eventuele reacties af. Vestig de aandacht van de kinderen op de vos. Wat is dat in verhalen meestal voor een figuur? Concludeer dat je met vossen moet oppassen.
2. Bij vos zijn verzoek om eten: laat de kinderen bedenken hoe de boerderijdieren zullen reageren op die vraag. Concludeer (terugkijkend op wat er in vraag 1 over vossen is gezegd) dat ze hem waarschijnlijk niet willen helpen; het is te gevaarlijk. Lees verder.
3. Nadat vos de steen in de kookpot heeft gegooid: merk op dat de dieren eerst dachten 'wegwezen jij', maar dat ze nu toch steeds een beetje dichterbij komen. Benadruk dat ze nieuwsgierig zijn.
4. Wanneer de soep klaar is: benadruk dat de vos erg slim is. Vraag de kinderen waarom de vos slim is. Concludeer dat hij de boerderijdieren met een slimme truc heeft gefopt. Lees het verhaal uit.
5. Na afloop: de vos is dus slim, maar hoe denken de kinderen over de boerderijdieren? Voer een discussie in termen van: nieuwsgierig, gefopt, slim, bang, dom, honger en zovoorts.
6. Vraag de kinderen waarom *Steen Soep* een grappig verhaal is. Concludeer dat het grappig is dat de dieren de vos eerst niet wilden helpen omdat hij hen misschien wel wilde opeten. Maar door een slim plan van de toch wel *lieve* vos zijn de dieren gefopt en kwam er uiteindelijk een pan lekkere soep.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Ieder nieuw verzoek om een ingrediënt voor de soep zorgt voor versterking van het ironische effect. Prentenboeken hebben vaak een herhalingspatroon waardoor het de lezer (vanzelf) gaat opvallen dat er iets bijzonders aan de hand is. Deze herhaling vormt een aanwijzing voor een ironische interpretatie; het is niet zomaar één dier dat - onbedoeld - aan het plan van de slimme vos meewerkt, ze doen het allemaal! Benadruk dit tijdens het voorlezen.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Een contrast tussen plan (of bedoeling) en uitvoering is een belangrijk kenmerk van ironie. De dieren wilden de vos niet helpen, maar uiteindelijk doen ze dat toch. Ironie in prentenboeken is vaak op dit contrastprincipe gebaseerd. Het herkennen, kunnen voorstellen en plezier hebben in deze vertelstrategie en de daar uit voortkomende humor dragen bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

Bijlage 3, leesaanwijzing 22**Niet brullen in de bieb! (2006) Michelle Knudsen & Kevin Hawkes (ill.)***Thema: Humor/ironie**Subthema: Dubbelzinnige situaties*

Op een dag wandelt een leeuw de bibliotheek binnen. Mejuffrouw Slingelandt, de bibliothecaresse, hanteert strenge regels waaraan iedereen, dus ook de leeuw, zich moet houden. Dat doet de gehoorzame leeuw dan ook, totdat er iets gebeurt waarvoor hij wel een regel *moet* overtreden.

Ironie is een vertelprocédé dat wordt gekenmerkt door een dubbelzinnige situatie. Die dubbelzinnigheid bezorgt dit verhaal voor humor. Maar ze leidt ook tot een niet zo fijne, want erg oneerlijke, situatie. Deze verschillende dubbelzinnige situaties maken van *Niet brullen in de bieb!* een tragi-komisch verhaal. De aanwijzingen helpen het boek op deze manier te lezen.

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Niet brullen in de bieb!* heet.
2. Bespreek samen met de kinderen dat leeuwen sterk en moedig zijn en dat ze ook wel 'de koning van de dieren' genoemd worden. Omdat mensen leeuwen voor deze eigenschappen bewonderen zijn er veel standbeelden van leeuwen gemaakt, ook in het boek zien we er een paar.
3. Bij: "De leeuw heeft zich niet aan de regels gehouden!" Volgen er spontane reacties op wat er hier gebeurt? Zo niet, vraag waarom het wel een beetje vreemd is wat meneer Van Puffelen doet. Concludeer dat hij nu zélf loopt te rennen en te roepen. Dat is toch tegen de regels?
4. Wanneer meneer Van Puffelen de leeuw over de nieuwe regel heeft verteld, zeg dan: nu is er dus een nieuwe regel in de bibliotheek. Welke regel is dat? Wat betekent die regel voor de leeuw? Concludeer dat de leeuw weer mag terugkomen in de bibliotheek.
5. Wanneer het verhaal uit is: vraag wat de leeuw (verkeerd) moest doen om mejuffrouw Slingelandt te helpen. Conclusie: om iets goeds te doen moet je soms een regel overtreden.
6. Vraag of deze leeuw óók een standbeeld verdient. Waarom wel/niet? Kijk hierbij terug naar wat er bij punt 2 is gezegd over standbeelden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Vertel de kinderen vooraf iets over standbeelden en helden. Veel kleuters kennen verhalen waarin een leeuw koning is, bijvoorbeeld *De Leeuwenkoning* van Disney of het prentenboek *Ik ben de koning* van Leo Timmers (leesaanwijzing 5). In *Niet brullen in de bieb!* komt het voegwoord "tenzij" voor. Het begrijpen van dit woord is cruciaal om het vervolg van het verhaal te kunnen volgen. Tijdens het proeflezen ging dit mis. "Tenzij" kan op deze plaats daarom beter vervangen worden door 'alleen' of 'behalve'. In het boek is dit punt gemarkeerd.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Het is 'dubbel' wanneer iemand die heel streng is voor een ander, zélf zich niet aan de regels houdt. Kleuters hebben hier vaak een scherp gevoel voor. Dat geldt ook voor de oneerlijke situatie dat de leeuw uit de bibliotheek moest vertrekken terwijl hij een goede daad had verricht. Lastiger is de dubbelzinnige situatie dat je soms een regel moet overtreden om iets goeds te doen. Uiteindelijk worden deze oneerlijke situaties opgelost en zal de lezer mogelijk tevredenheid ervaren omdat het toch nog allemaal is goed gekomen. Oog hebben voor deze vorm van plotontwikkeling hoort bij een literaire leeswijze.

Bijlage 3, leesaanwijzing 23**De zussen krijgen bezoek (2006) Sonja Bougaeva***Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironisch misverstand*

Twee zussen wonen in een gezellig rommelig huis. Dan komt onverwacht hun neef Hans logeren. Eerst is dat leuk want Hans helpt hen met allerlei klusjes in en om het huis. Maar al snel blijkt dat Hans alles waaraan de zussen gewend zijn en wat ze fijn vinden wil gaan veranderen. Hans denkt dat hij de zussen daarmee aan een moderner huis en een gezonder leven helpt. De twee zussen worden echter letterlijk ziek van zijn plannen. Het probleem is: Hoe moeten ze dat vertellen zonder onbeleefd te zijn? *De Zussen krijgen bezoek* is een verhaal 'met een lach en een traan'. Het misverstand tussen de zussen en Hans wordt geen enkele keer hardop uitgesproken. Het zijn vooral de lichaamstaal van de personages en enkele details in de tekeningen die laten zien dat de logeerpartij voor beide partijen niet is wat ze er van hadden verwacht. Hebben kleuters door dat er een contrast is tussen het plan van Hans (een 'beter' leven voor de zussen) en de uitvoering (veranderingen in hun leven die de zussen juist *vervelend* vinden)?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *De zussen krijgen bezoek* heet.
2. Merk op dat het bij de zussen een gezellige rommel is.
3. Lees tot en met: "Maar hoe kunnen jullie zo leven?" en vraag wat Hans daarmee bedoelt. Concludeer dat Hans niet begrijpt hoe je in zo'n grote bende kunt wonen.
4. Bij de "kleine klusjes": Stel vast dat je aan hun gezichten kunt zien dat de zussen blij zijn.
5. Stel bij de volgende bladzijden vast dat de zussen nu *niet* meer zo blij kijken. Hoe komt dat?
6. Vergelijk de tekening van de kale kamer met de eerdere tekening van de gezellige kamer. Vraag wat de zussen zullen denken van al die veranderingen. Vraag ook wat Hans ervan denkt.
7. Vraag wat de bordjes in de tuin betekenen.
8. Wanneer het verhaal uit is: vraag wat de zussen van de logeerpartij vonden. En wat vond Hans ervan? Concludeer: Aan het begin vonden ze het leuk maar aan het einde vonden ze het niet meer leuk. Hoe komt dat? Concludeer dat Hans alles wat de zussen fijn vonden ging veranderen.
9. Vraag wat de kinderen van het verhaal vonden. Benadruk daarbij dat het verhaal grappig én een beetje droevig is. Vraag of de kinderen enkele grappige en droevige gebeurtenissen uit het verhaal kunnen noemen.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

De gezichtsuitdrukkingen van de personages (en de huisdieren!) maken veel duidelijk over hoe zij zich voelen. Geef de kinderen gelegenheid goed naar de gezichten en andere betekenisvolle details in de tekeningen te kijken en geef ruimte aan kinderen die daarop spontaan willen reageren.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Voor kleuters kan humor die voorkomt uit een (vervelend) misverstand lastig zijn, want wat is daar nu *grappig* aan? Door aandacht te besteden aan de ironische 'knipogen' die het verhaal geeft, kunnen kleuters de humor die het gevolg is van het misverstand, mogelijk op het spoor komen. Deze manier van lezen, met een speciaal oog voor het ironische contrast tussen plan (of verwachting) en uitvoering, draagt bij aan een literaire leeswijze.

Bijlage 3, leesaanwijzing 24**Dokter De Soto (1982) William Steig***Thema: Humor/ironie**Subthema: Ironische omkering*

Dokter De Soto en zijn echtgenote hebben samen een succesvolle tandartsenpraktijk. Uit veiligheidsoverwegingen behandelt dit muizenpaar geen katten of andere gevaarlijke dieren. Maar dan komt er een vos langs met verschrikkelijke kiespijn. Omdat de vos zo aandringt besluit Dokter De Soto het er toch maar op te wagen. Al snel blijkt dat een vos met kiespijn zijn streken niet verliest. Wanneer de vossenstreken dokter De Soto te gortig worden verzinnen hij en zijn vrouw een slim plan om de vos onschadelijk te maken.

Dokter De Soto is grappig op een ironische manier. De ironie zit in het feit dat er iets gebeurt wat helemaal niet de bedoeling was – althans niet voor de vos. Hij wordt immers het slachtoffer van zijn eigen sluwe plan. Hebben kleuters oog voor deze humoristische omkering?

Werkwijze

1. Toon de voorkant van het boek aan de groep en vertel dat het *Dokter De Soto* heet.
2. Bij het uithangbord: laat de kinderen de lijst met gevaarlijke dieren aanvullen.
3. Wanneer de vos op de stoep staat: vraag of Dokter De Soto de vos moet behandelen? Waarom wel/niet? Hoe zou het verhaal verder kunnen gaan als ze de vos wél gaan helpen?
4. Wanneer de behandeling begint: waarom is mevrouw De Soto zenuwachtig wanneer de vossenbek trilt?
5. Vraag wanneer de vos terugkomt voor de tweede afspraak: waarom zou de vos zo vrolijk zijn?
6. Bij het insmeren van de tanden en kiezen: de vos kijkt blij en de tandarts en zijn vrouw kijken ook blij. Waarom kijkt de vos blij? Waarom kijken de muizen blij?
7. Lees het verhaal uit. Vraag of het goed of slecht is afgelopen en waarom dat zo is. Concludeer dat het slecht afliep voor de vos en goed voor meneer en mevrouw De Soto. Hadden de kinderen gedacht dat het zo zou aflopen? Vergelijk hun antwoorden met de reacties op vraag 3.
8. Vraag wat de kinderen van het verhaal vonden. Wanneer iemand het grappig vindt, vraag dan of hij/zij kan uitleggen wat er precies voor grappigs is gebeurd? Concludeer dat het grappig is de muizen de vos hebben gepakt in plaats van andersom.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Probeer te voorkomen dat kinderen ingaan op allerlei 'decoratieve' details in de tekeningen en richt hun aandacht op het volgen van de verhaallijn. De kans is dan groter dat de kinderen de grap van de omgekeerde situatie op het spoor komen. In het verhaal komen moeilijke woorden voor zoals "tandglazuur" en "uniek preparaat". Licht deze woorden niet toe tijdens het voorlezen, maar lees ze gewoon voor als de 'dokterstaal' van Dokter De Soto.

Hoe draagt dit bij aan de ontwikkeling van literaire competentie?

Een grote gevaarlijke vos die is overgeleverd aan twee pientere muizen vormt een grappige ironische gebeurtenis. Bij het 'literaire lezen' is het belangrijk op dit soort contrasten te letten. Wanneer een lezer hier oog voor heeft leest hij/zij het verhaal *als literatuur*. *Dokter de Soto* geldt als een klassieker onder de prentenboeken. Het verhaal is juist vanwege zijn grappige en milde ironie zo populair. Wanneer kinderen de ironie van dit verhaal doorhebben en kunnen waarderen, hebben ze een grote stap in hun literaire ontwikkeling gezet.

BIJLAGE 4 VRAGENLIJST EN BEOORDELINGSCRITERIA *WATJE WIMPIE*-TAAK VOOR LITERAIRE COMPETENTIE

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i>-taak voor literaire competentie Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
<p>[Gesloten boek] <PERSONAGES> <i>Wie doen er in dit verhaal mee?</i> <input type="checkbox"/> alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt : Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt 1-4 personages 2 Noemt 5 of meer personages</p>	PERSONAGES1
<p>[Gesloten boek] <HOOFD- EN BIJPERSONAGES> <i>Wie is er het belangrijkste in dit verhaal?</i> <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet meer weet: "In dit verhaal is Wimpie het belangrijkste". <i>Hoe weet je dat?</i></p>	<p>0 Weet het niet / Noemt een bijfiguur (bijv. de eend of de kat) 1 Antwoordt Wimpie (die kleine muis) maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet-literair argument 2 Antwoordt Wimpie (die kleine muis) en geeft literair argument</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p> <p>[Alleen als prompt gegeven is:] 0 Weet na prompt niet waarom Wimpie het belangrijkste is 1 Weet na prompt waarom Wimpie het belangrijkste is</p> <p>Niet literair: Omdat Wimpie klein is, omdat Wimpie ziek is etc. Literair: Omdat je die het vaakst ziet en/of omdat hij in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over hem gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord</p>	PERSONAGES2A PERSONAGES2B
<p>[Gesloten boek] <PERSONAGE MAAKT ONTWIKKELING DOOR> <i>Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal?</i> <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet weet: "Wimpie was klein en bang, hij mocht helemaal niets en hij verveelde zich".</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situatie) 2 Noemt een combinatie van kenmerken</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p>	PERSONAGES3A

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie		
Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
<p>Hoe was Wimpie aan het einde van het verhaal?</p> <p><input type="checkbox"/> help als de leerling het niet weet: "Wimpie is groot, hij is niet meer bang, hij mag van mama alleen buiten spelen".</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal</p> <p>1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel)</p> <p>2 Noemt een combinatie van kenmerken</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p> <p>Soorten kenmerken: Uiterlijk: Groot, klein, kleding etc. Karakter: Bang, dapper, sip, stoer, vrolijk etc. Situationeel: Ziek, mocht (niet) naar buiten etc.</p>	PERSONAGES3B
<p>Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal</p> <p>1 Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling</p> <p>2 Uit antwoord blijkt ontwikkeling</p> <p>Ontwikkeling: Wimpie is groot geworden en/of is gegroeid en/of mag voortaan alleen naar buiten en/of is niet meer bang is</p>	PERSONAGES3C
<p>[Gesloten boek] <METAFICTIE></p> <p>Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is?</p> <p>Waarom denk je dat?</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal</p> <p>Antwoordt 'goed' of 'slecht' etc. maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal</p> <p>1 Antwoordt 'goed' of 'slecht' etc. en geeft toelichting 'die volgt uit het verhaal</p> <p>2 Antwoord geeft blijk van meta-fictief inzicht</p> <p>Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder; als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer; dat moet de schrijver nog verzinnen; dat staat in deel 2 etc.</p>	PERSONAGES4

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie		
Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
<p>[p.10] <SPANNENDE GEBEURTENISSEN VERTELLEN> Nu zit Wimpie helemaal in de watten en hij mag alleen naar buiten. Wat is er toen allemaal met hem gebeurd? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet meer weet door de bladzijde waarop alle gebeurtenissen staan [p.20] te tonen</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt zaken die gebeuren voordat Wimpie naar buiten mag, en/of geeft irrelevante details en/of geeft een opsomming als 'gerend, gesprongen, gezwommen' 2 Vertelt avontuurlijke gebeurtenissen met aandacht voor wat die gebeurtenissen spannend maakte</p> <p>2 punten: Wimpie kan niks zien; de watjes hinderen hem en/of waren gevaarlijk; de watjes vallen er steeds verder af; die andere dieren zijn veel groter; het gaat steeds bijna mis; Wimpie weet niet of hij het gaat redden; hij had die kat niet gezien, etc. Spannende verteltoon en 'stemmetjes' tellen ook mee</p>	SPANNING1
<p>[p.13] <OP LITERAIRE WIJZE KIJKEN NAAR SPANNENDE VERHAALELEMENTEN> Wat gebeurt er op deze tekening? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet weet: "De jongen denkt dat Wimpie een sneeuwbal is"</p> <p>Waarom is het zo spannend wat er op deze tekening gebeurt? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet weet: "Zou Wimpie iets kunnen zien? Hoe is het water? Zou Wimpie weg kunnen zwemmen als hij in een sneeuwbal zit? Wat zou die eend kunnen doen?"</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Geeft de actie verkeerd weer 2 De jongen denkt dat Wimpie een sneeuwbal is en gooit hem in het water</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p> <p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Noemt 1 of 2 elementen die bijdragen aan de spanning 2 Noemt 3 of meer elementen die bijdragen aan de spanning</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p>	<p>SPANNING2A</p> <p>SPANNING2B</p>

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie		
Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
	<p>Elementen die bijdragen aan spanning: Wimpie ziet niks, hij kan zich niet bewegen; hij gaat in het ijskoude water vallen, hij kan ziek worden of verdrinken; de eend kan hem opeten; de watten kunnen eraf gaan etc.</p>	
<p>[p.24] <OPEN PLEK> Wat heeft Wimpie op deze tekening in zijn hand? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet weet: "Een bandje met een bel eraan".</p> <p>Hoe komt Wimpie daaraan?</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Antwoordt dat Wimpie een riem (met een bel) heeft 2 Antwoordt dat Wimpie de halsband van de kat heeft</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p> <p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Antwoordt dat Wimpie het gevonden of gekregen heeft 2 Antwoordt dat Wimpie het van de kat heeft afgepakt (of een andere 'stoere' verklaring die volgt uit het verhaal)</p> <p>2 punten: Wimpie heeft de riem/bel of halsband van de kat afgepakt of op een andere stoere manier in handen gekregen 1 punt: Wimpie heeft de riem/bel of halsband gevonden, gekregen of op een andere niet stoere manier verkregen</p>	<p>SPANNING3A</p> <p>SPANNING3B</p>
<p>[p.8-9] <VERBALE IRONIE> Als jij het verhaal aan iemand gaat navertellen, wat zou je dan bij deze bladzijden vertellen? Kind krijgt gelegenheid tot vertellen</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Vertelt, maar komt niet tot de essentie van de episode 2 Vertelt en komt tot de essentie van de episode</p> <p>Essentie: Wimpie is ziek, hij mag niks en verveelt zich. Oma zegt: Je legt Wimpie in de watten (doe Wimpie maar in watten/wol).</p>	<p>HUMOR 1A</p>

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie		
Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
<p>Wat zegt oma? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet meer weet: "Je legt Wimpie in de watten".</p>	<p>Mama doet Wimpie in de watten (wol). Essentie hoeft <i>niet</i> te bevatten de grap over de letterlijke interpretatie van het gezegde "iemand in de watten leggen"</p> <p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Herhaalt oma's opmerking of geeft oma's opmerking in eigen bewoordingen correct weer [ruim opgevat] 2 Herhaalt oma's opmerking en maakt opmerking over dubbele betekenis</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p>	HUMOR1B
<p>Wat doet mama? <input type="checkbox"/> help als de leerling het niet meer weet: "Mama stopt Wimpie in de watten".</p>	<p>0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Antwoordt dat mama Wimpie in de watten (of wol) legt (stopt, rolt, wikkelt etc.) 2 Antwoordt dat mama Wimpie in de watten (of wol) legt (stopt, rolt, wikkelt etc.) en merkt op dat dat een misverstand is</p> <p>Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt</p>	HUMOR1C
<p>Doet mama eigenlijk wat oma bedoelt?</p>	<p>0 Weet niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 "Ja" (letterlijke interpretatie van de figuurlijke uitdrukking) 2 "Nee" (en geeft adequate toelichting dat 'in de watten leggen' iets anders betekent</p> <p>Antwoordt respondent "nee" zonder adequate toelichting (cfm. 2) dan geen punten toekennen (0)</p>	HUMOR1D
<p>[Gesloten boek] <IRONISCHE GEBEURTENIS> Mama denkt dat Wimpie helemaal veilig is als hij in de watten zit. Wat denk jij?</p>	<p>0 Weet het niet / Is het helemaal met mama muis eens 1 Nee, de watten hebben Wimpie</p>	HUMOR2

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie		
Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
Waarom?	niet (helemaal) beschermd maar kan niet aangeven waarom 2 Nee, de watten hebben Wimpie niet (helemaal) beschermd en kan ook vertellen waarom niet	
[p.22/23] <DRAMATISCHE/SITUATIONELE IRONIE> Wat gebeurt er op deze tekening? <input type="checkbox"/> Indien geen opmerking over de kat: "Wat ligt daar? Denk je dat Wimpie de kat al heeft gezien? Waarom wel/niet?"	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Vertelt wat er gebeurt maar zegt niets over de kat die naar Wimpie ligt te kijken 2 Vertelt wat er gebeurt en merkt op dat de kat naar Wimpie ligt te kijken Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt	HUMOR3A
Wat vind jij van wat er op deze tekening gebeurt?	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal 1 Eenduidig oordeel over de situatie 2 Oordeelt met oog voor de dramatische ironie van de situatie Eenduidig oordeel: (Niet) leuk, (niet) eng, (niet) goed, (niet) spannend, (niet) mooi etc. Oog voor de dramatische ironie van de situatie: dat is spannend én grappig en/of Wimpie is stoer én dom en/of het is grappig omdat Wimpie de kat nog niet heeft gezien	HUMOR3B
[Gesloten boek] <NIEUWE NAAM> Iemand die bijna niets durft en die overal bang voor is noemen ze wel eens een 'watje'. Heb je daar wel eens van gehoord? Op het laatst van het verhaal is Wimpie niet meer bang. Hij is dan geen watje meer. Kun jij een naam voor Watje Wimpie bedenken die beter past bij hoe hij op het laatst is? Niet <i>Watje Wimpie</i> maar?	0 Weet geen alternatieve naam 1 Geeft alternatieve naam die <i>geen</i> (duidelijke) samenhang met het verhaal heeft. Kan desgevraagd samenhang ook niet verduidelijken 2 Geeft alternatieve naam die duidelijk met het verhaal samenhangt	NIEUWENAAM

BIJLAGE 5 OVERZICHT DEELNEMENDE SCHOLEN EXPERIMENT

Scholen experimentele conditie

- 1 De Vlashof, Tilburg [Stad]
 - 2 Thomas More, Tilburg [Stad]
 - 3 Cornelis Jetses, Eindhoven [Stad]
 - 4 De Meent, Waalre [Middelgrote gemeente]
 - 5 St. Bernardus, Best [Middelgrote gemeente]
 - 6 Schepelweyen, Valkenswaard [Middelgrote gemeente]
 - 7 De Biedonk, Hilvarenbeek [Dorp]
 - 8 De Leilinde, Reusel [Dorp]
 - 9 St. Willibrordus, Alphen [Dorp]
-

Scholen controle conditie

- 1 De Regenboog (1), Tilburg [Stad]
 - 2 De Regenboog (2), Tilburg [Stad]
 - 3 De Opbouw, Eindhoven [Stad]
 - 4 Paulo Freire, Oosterhout [Middelgrote gemeente]
 - 5 De Klimboom, Best [Middelgrote gemeente]
 - 6 Angelaschool, Boxtel [Middelgrote gemeente]
 - 7 't Ven, Rosmalen [Dorp]
 - 8 Het Palet, Hapert [Dorp]
 - 9 De Driesprong, Chaam [Dorp]
-

BIJLAGE 6 VOORBEELDEN VAN ANTWOORDEN OP DE WATJE WIMPIE-TAAK

Voorbeelden van drie literair competente antwoorden (2-scores) en drie niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het taakonderdeel 'Personages'

PERSONAGES1	<i>Wie doen er in dit verhaal mee?</i>
2-score: 5 of meer personages	Een vos, een eend, Wimpie, nog meer muizen, een jongetje Wimpie, de eend, mama, oma, broertjes en zusjes, grote poes, vos Muis, mama, vos, eend, tijger
1-score: 1-4 personages	De eend, de poes Muis Wimpie, mama, oma, de kat
0-score: Personages die niet in verhaal voorkomen / weet niet	Ratatouille ⁹⁷ De grote boze wolf Soms Hans en Grietje, soms Roodkapje
PERSONAGES2A	<i>Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? Hoe weet je dat?</i>
2-score: Wimpie (of omschrijving) + literair argument	Wimpie. Omdat je die het vaakst ziet in het verhaal Die kleine muis. Omdat hij heel vaak in het boekje zit Dat kleine jongetje van de muizen. Omdat die de hele tijd op de bladzijden stond
1-score: Wimpie + niet-literair argument Wimpie + weet niet waarom	Wimpie. Omdat hij niet ziek mag worden Wimpie. Omdat hij voorzichtig moet zijn Wimpie. Omdat hij heel bang was
0-score: Bij personages/ weet niet	Mama. Omdat die de baas is Oma. Omdat die altijd de vloer schoonmaakt De vos. Want die heeft scherpe tanden
PERSONAGES2B	Op PERSONAGES2B kon geen 2-score gehaald worden
PERSONAGES3A	<i>Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal?</i>
2-score: Combinatie van kenmerken: Uiterlijk, karakter en situationeel	Klein. Bang. Hij moest binnenblijven Hij was bang. Hij was klein. Mocht hij niet naar buiten. Hij moest in de watten Klein. Hij moest binnen blijven. Beetje bang, beetje verdrietig
1-score: 1 van bovenstaande kenmerken	Klein Bang Moest binnen blijven

⁹⁷ Ratatouille (2007) is een computeranimatiefilm van Walt Disney met een rat in de hoofdrol.

Voorbeelden van drie literair competente antwoorden (2-scores) en drie niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het taakonderdeel 'Personages'

0-score:	Eerst ging ie... vergeten
Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Eerst bij de eend Gewoon
PERSONAGES3B <i>Hoe was Wimpie op het einde van het verhaal?</i>	
2-score:	Hij was groot en heel blij dat ie naar buiten mocht
Combinatie van kenmerken: Uiterlijk, karakter en situationeel	Toen was hij groot en niet bang meer. Blij dat ie mocht buitenspelen Groot. Mocht naar buiten en was soms nog een beetje bang
1-score:	Groot
1 van bovenstaande kenmerken	Niet bang Toen mocht ie wel naar buiten
0-score:	Een watje
Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Dat ie een riem vond Bij papa en mama
PERSONAGES3C <i>Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?</i>	
2-score:	Dat ie veel gelukkiger is omdat ie naar buiten mag
Ontwikkeling	Hij was veranderd: groot, dapper en slim Dat hij stoer was geworden en groot en niet meer die watjes had en dat hij blij was en nooit meer verdrietig
1-score:	Hij is helemaal hetzelfde
Geen ontwikkeling	Hij ging springen en rennen en nog klimmen Goed. Hij ging hard rennen
0-score:	Wimpie is kleiner. De moeder is groter
Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Dat ie moet opletten Moeder had 'm groot gemaakt
PERSONAGES4 <i>Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is?</i>	
2-score:	Dan gaat ie het boek uit. Wimpie die doet het verhaal uit omdat ie zelf dat verhaal is
Metafictief commentaar	Bedoel je in het volgende verhaal? [Ja] Dan is hij niet meer bang en dat hij gewoon de wijde wereld ingaat. Omdat hij groot geworden is Dat ie weer gewoon naar de sneeuw gaat en weer van de berg valt [Bedoel je dat alles weer opnieuw gebeurt?] Ja
1-score:	Goed. Omdat ie weer alles mag doen
Volgt uit verhaal maar is niet metafictief	Blij. Hij mag de hele tijd buitenspelen Buitenspelen. Dat mag van zijn moeder
0-score:	Goed. Daarom
Antwoord volgt niet uit verhaal/ Weet niet	Slecht. Weet niet Leuk. Dat denk ik gewoon

Voorbeelden van literair competente antwoorden (2-scores) en niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het onderdeel 'Spanning'

SPANNING1	<i>Nu zit Wimpie helemaal in de watten en hij mag alleen naar buiten. Wat is er toen allemaal met hem gebeurd?</i>
2-score: Aandacht voor wat gebeurtenissen spannend maakt	De eend pikte 'm en de vos deed 'm erin happen. En hij viel in het ijskoude water. En toen waren de watten losgeraakt en toen waren de watten allemaal kwijt. Hij viel af de rots. En toen dacht een kindje dat hij een sneeuwbal was. En hij werd ingestopt met watten en toen kon hij niets meer zien. Alleen maar lopen en ruiken want ik zag zijn neus. En toen valde hij in het water en probeerde een eend hem weer op te eten en ook al een wolf en toen ging de watten eraf. En toen ging hij in een holletje want de watten waren eraf. Toen ging ie rennen en toen kwam een vos achter 'm aan en valde de watten eraf en toen zei de zwaan: "Lekker hapje".
1-score: Opsomming / irrelevante details	In de watten. Achterna gezeten. Gepikt Achterna gezeten door vos. Hij viel van rots De wolf pikken. De eend ook pikken
0-score: Weet niet / Antwoord volgt niet uit verhaal	Er waren kinderen die antwoordden dat ze het niet weten
SPANNING2A	<i>Wat gebeurt er op deze tekening?</i>
2-score: Jongen denkt dat Wimpie sneeuwbal is en gooit hem in het water	Het jongetje gooit hem in het ijskoude water omdat hij dacht dat dat een sneeuwbal was Dan gooit ie 'm in het water. [Waarom?] Omdat hij denkt dat dat een sneeuwbal is Werd hij in het water gegooid omdat dat jongetje dacht dat hij een sneeuwbal was
1-score: Geeft actie verkeerd weer	Hij ging <i>patsj!</i> doen. Koud. Die jongen komt eraan, heel koud, hij wil naar huis Hij gooide en toen bijna was hij gevallen Jongetje wou 'm vangen
0-score: Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Kindje gaat de vogel pakken Hij wil pakken. [Pakken of gooit ie 'm weg?] Pakken gewoon. [Waarom? Wat dacht het jongetje dat het was?] Een kikker. [Nee, hij dacht niet dat het een kikker was.] Een muis Toen had een meisje hem in het ijskoude ijs gegooid. [Waarom?] Dat witte moet weg

Voorbeelden van drie literair competente antwoorden (2-scores) en drie niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het taakonderdeel 'Personages'

SPANNING2B	<i>Waarom is het zo spannend wat er op deze tekening gebeurt?</i>
2-score: 3 of meer spannende elementen	De eend die ziet het, die kan Wimpie opeten. Het water is ijskoud. Hij kan tegen de rotsen aanbotsen Hij gaat recht op het koude ijs. En dan gaat z'n wol eraf en die eend gaat hem pikken Gooit 'm in het ijskoude water. Eend gaat hem opeten. Toen kwam de vos er ook nog aan
1-score: 1-2 spannende elementen	Ik dacht dat die eend hem op ging eten Dat de vos 'm achterna ging Hij kan verdrinken. En dan kan die [eend] hem opeten
0-score: Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Omdat ie nog klein is Omdat muizen snel kunnen rennen Alle zo dingen
SPANNING3A	<i>Wat heeft Wimpie op deze tekening in zijn hand?</i>
2-score: De halsband van de kat	De ketting van de poes Halsband van de poes Een riem van de kat
1-score: Een riem (met een bel)	Een ketting, een riem met een bel Mooie riem, met belletje Een riem. Een klingelbel
0-score: Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Een riem met goud. [Goud?] Een cd Een bal. Een spijker Een horloge
SPANNING3B	<i>Hoe komt Wimpie daaraan?</i>
2-score: Van kat afgepakt of andere 'stoere' verklaring	Dat ie zei: "Kijk daar een vogeltje!" en dat ie toen de riem pakte Dat ie op de poes had geklommen en hem los had gemaakt Dat ie op hem rug had geklommen. En toen die riem eraf hebt gehaald
1-score: Gevonden, gekregen of andere 'niet-stoere' verklaring	Gevonden in de struiken Gevonden want misschien heeft die poes die verloren Van zijn moeder gekregen
0-score: Verklaring die niet volgt uit verhaal / Weet niet	Omdat ie groot is Van een mens gekregen Weet niet

Voorbeelden van literair competente antwoorden (2-scores) en niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het onderdeel 'Ironische humor'

HUMOR1A	<i>Als jij het verhaal aan iemand gaat navertellen, wat zou je dan bij deze bladzijden vertellen?</i>
2-score: Komt tot essentie van episode (zonder ironie)	Dat hier de mama het kindje in de watten wil stoppen, maar dat wil Wimpie niet. En hier zegt oma: "Waarom stop je hem niet in de watten?" En dan zegt mama: "Dat is een goed idee!" En hier voelt Wimpie helemaal niet lekker want dan wordt het winter. Dat hij ziek was. En toen mocht hij niet naar buiten. En toen zei die [oma]: "Doe die wol op Wimpie." En toen zei hij [mama]: "Dat is een goed idee". En toen ging hij 'm achterna. Hij mocht niet naar buiten. En toen kwam oma en die zei: "Hier, stop 'm maar vol met watten." En toen de mama was meteen aan het werk.
1-score: Komt niet essentie van episode	Dat ie ziek was. Dat is in de watten zat De oma zei: "Nee, je mag niet naar buiten, dan heb je koud"
0-score: Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Hij moet in bed Papa was boos op die kleintje Dat de muis hard moet rennen voor de vos Al vergeten
HUMOR1B	<i>Wat zegt oma?</i>
2-score: Vertelt wat oma zegt met oog voor dubbele betekenis	--
1-score: Vertelt (in eigen woorden) wat oma zegt	Je kan Wimpie in die watjes stoppen Doe die wollen op Wimpie Stop 'm dan in met watten!
0-score: Weet niet / Antwoord volgt niet uit verhaal	Wat is dat voor beest? Die doet schoonmaken Meehelpen
HUMOR1C	<i>Wat doet mama?</i>
2-score: Stopt Wimpie in de watten maar dat is niet wat oma bedoelt	--
1-score: Stopt Wimpie in de watten	Hé, wat een goed idee en ze pakt de watten, net als een soort kussen Wimpie in de watjes leggen Toen ging ze de watjes pakken om Wimpie erin te stoppen
0-score: Weet niet / Antwoord volgt niet uit verhaal	Die doet hem in bed Schoonmaken Pakt de prullenbak. Sneeuw weghalen. Met de trap naar beneden

Voorbeelden van literair competente antwoorden (2-scores) en niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het onderdeel 'Ironische humor'

HUMOR1D	<i>Doet mama eigenlijk wat oma bedoelt?</i> [Bij 'nee', 'waarom niet?' ter controle]
2-score: Nee + licht misverstand toe	Nee [Waarom niet?] Daar bedoelt oma iets anders mee. Maar ik kan niet goed uitleggen wat ze bedoelt. Eigenlijk heb ik dat woord nog nooit gehoord. Maar ik weet wel dat ze daarmee <i>niet</i> bedoelt dat ze hem in moet stoppen met watten.
1-score: Ja, vat opmerking oma letterlijk op	Ja Ja, alleen dat wil Wimpie niet Ja, alleen dat lukt niet
0-score: Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Nee [Waarom niet?] Omdat de oma zegt dat ie wel in de watjes zat Nee [Waarom niet?] Dat denk ik gewoon Nee [Waarom niet?] Zomaar
HUMOR2	<i>Mama denkt dat Wimpie helemaal veilig is als hij in de watten zit. Wat denk jij? Waarom denk je dat?</i>
2-score: Nee, met adequate toelichting	Ik denk van niet. Wimpie heeft zichzelf veilig gemaakt Niet veilig. Want hij ziet niks Dat is ie niet eigenlijk. Eend en vos kunnen ze eraf pikken. Zelf heeft hij het gered
1-score: Nee, zonder adequate toelichting	Nee. Met plak eraan was hij wel veilig geweest Ik niet. Beetje niet veilig, beetje wel Nee. Dat weet ik niet
0-score: Is het helemaal met mama eens Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	Ik ook. Omdat ie helemaal in de watten zit Dat hij geen zeer heb. Want dan is hij lekker zacht Ja. Weet niet
HUMOR3A	<i>Wat gebeurt er op deze tekening?</i> [Indien geen opmerking over kat] <i>Wat ligt daar? Denk je dat Wimpie de kat al heeft gezien? Waarom wel/niet?</i>
2-score: Vertelt en merkt op dat kat ligt te kijken	Mag ie naar buiten maar ie ziet niet dat die kat naar hem ligt te kijken De mama die vindt dat Wimpie de grote wijde wereld in mag. Hoe is die [kat] eigenlijk hier gekomen? [Al gezien?] Nee. Die kijkt zo [wijst]. Maar de kat heeft Wimpie al wel gezien. Die denkt "Ik vind dat muisje wel lekker!" Ze zwaaien 'm uit. De poes kijkt naar hem. [Al gezien?] Nee. Hij kijkt recht vooruit. De moeder ziet de poes misschien wel
1-score: Vertelt maar zegt niets over kat.	Hij mag buitenspelen. Hij rent De mama zwaait. Dan loopt ie weg Hij gaat de wijde wereld in

Voorbeelden van literair competente antwoorden (2-scores) en niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het onderdeel 'Ironische humor'

0-score:	Hij kijkt boos en hij rent. [Wat gaat hij doen?] Dat weet ik niet
Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	
HUMOR3B	<i>Wat vind jij van wat er op deze tekening gebeurt?</i>
2-score:	Leuk en spannend
Oog voor dramatische ironie	Klein beetje eng en heel leuk Beetje gek, hij loopt gewoon vrolijk door
1-score:	Leuk
Eenduidig oordeel, geen oog voor dramatische ironie	Een beetje spannend Eng
0-score:	Dat weet ik niet
Antwoord volgt niet uit verhaal / Weet niet	De kat ziet 'm. [Goed, en wat vind je daarvan?] Weet ik niet Dat het regent [En nog meer?] Nee

Voorbeelden van literair competente antwoorden (2-scores) en niet literair competente antwoorden (1- en 0-scores) op het onderdeel 'Nieuwe naam'

NIEUWE NAAM	<i>Iemand die bijna niets durft en die overal bang voor is noemen ze wel eens een watje. Heb jij daar wel eens van gehoord? [Ja / Nee] Op het laatst van het verhaal is Wimpie niet meer bang. Hij is dan geen watje meer. Kun jij een nieuwe naam bedenken die beter past bij hoe hij op het laatst van het verhaal is? Niet Watje Wimpie maar.....</i>
2-score:	Dappere Wimpie
Naam drukt ontwikkeling uit	Durfje Wimpie Flinke muis
1-score:	Muisje
Naam drukt ontwikkeling niet uit	Lieve Wimpie Witje Wimpie
0-score:	Haas
Geen duidelijk verband tussen naam en verhaal (ook niet na verzoek om toelichting)	Issaya Roddy

BIJLAGE 7 STATISTISCHE EXCURSIE

Deze 'Statistische excursie' bestaat uit twee delen. Deel 1 bevat toelichtingen op enkele statistische basisbegrippen en concepten die in het experiment aan bod komen. Deel 2 bevat verdieping van statistische problemen en procedures die in hoofdstuk 7 beknopt zijn besproken en enkele extra analyses.

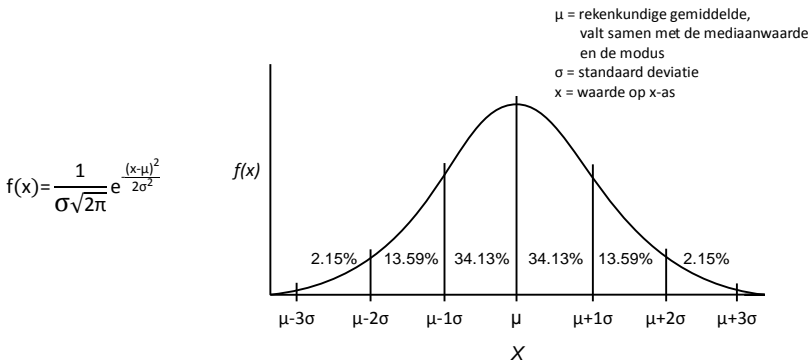
DEEL 1 TOELICHTING OP GEBRUIKTE STATISTISCHE BASISBEGRIPPEN EN -CONCEPTEN

Normale verdelingen

De normale verdeling (figuur 1) is een theoretische kansverdeling (de kans wordt weergegeven met p) (Van Wijk 2000). Deze theoretische kansverdeling wordt bepaald door een functie die aan iedere waarde uit een verzameling x één waarde uit een verzameling Y toekent ($Y = f(x)$). Het doel van de functie is een verdeling van kansen (p -waarden) te beschrijven. Voor de functies die een theoretische kansverdeling generen gelden vier eisen (deze eisen gelden voor alle vormen van kansverdeling, inclusief de normale verdeling): 1) de functie is continu, op de X-as mogen geen waarden overgeslagen worden; 2) de functie gaat op de X-as van min oneindig naar plus oneindig, of van nul naar plus oneindig; 3) de functie kent aan Y alleen positieve waarden toe; 4) de oppervlakte ingesloten door de grafiek is gelijk aan 1, de som van alle kansen is namelijk 1.

Niet elke kansverdeling is een normale verdeling. Om normaal verdeeld te zijn moet een kansverdeling aan de volgende voorwaarden voldoen (figuur 1) (Sheskin 2007a): 1) symmetrische verdeling ten opzichte van de gemiddelde waarde; 2) 68.26 % van de oppervlakte valt binnen 1 standaarddeviatie (SD) van het gemiddelde; 3) 95.44% van de oppervlakte valt binnen 2 standaarddeviaties van het gemiddelde; 4) 99.74 % van de oppervlakte valt binnen 2 standaarddeviaties van het gemiddelde, gedefinieerd door de formule in figuur 1.

Figuur 1. Normale verdeling: 68.26 % (= 34.13% + 34.13%) van de oppervlakte valt binnen 1 SD, 95.44% (= 68.26% + 13.59% +13.59%) valt binnen 2 SD, 99.74% (= 95.44% + 2.15% + 2.15%) valt binnen 3 SD. X= is de waarde op de X-as. Voor het rekenkundige gemiddelde geldt: $X = \mu$, de waarde 2 standaarddeviaties van het gemiddelde: $X = \mu+2\sigma$ of $X = \mu-2\sigma$, etc.



Proportie vals positief, proportie vals negatief, sensitiviteit en specificiteit (Sheskin 2007a)

		Voorspelling	
		Negatief	Positief
Uitkomst	Negatief	Aantal ware negatieven	Aantal vals positieven
	Positief	Aantal vals negatieven	Aantal ware positieven

$$\text{proportie vals positief} = \alpha = \text{significantie} = \text{type I fout} = \frac{\text{aantal valspositieven}}{\text{aantal ware negatieven} + \text{aantal vals positieven}}$$

$$\text{specificiteit} = 1 - \alpha = \frac{\text{aantal ware negatieven}}{\text{aantal ware negatieven} + \text{aantal vals positieven}}$$

$$\text{proportie vals negatief} = \beta = \text{type II fout} = \frac{\text{aantal vals negatieven}}{\text{aantal vals negatieven} + \text{aantal ware positieven}}$$

$$\text{sensitiviteit} = \text{power} = 1 - \beta = \frac{\text{aantal ware positieven}}{\text{aantal vals negatieven} + \text{aantal ware positieven}}$$

$$\text{positief voorspellende waarde} = \frac{\text{aantal ware positieven}}{\text{aantal vals positieven} + \text{aantal ware positieven}}$$

$$\text{negatief voorspellende waarde} = \frac{\text{aantal ware negatieven}}{\text{aantal vals negatieven} + \text{aantal ware negatieven}}$$

TYPE I FOUT of 'proportie vals positief': er wordt een toename in literaire competentie verondersteld die er niet is. Dit type fout hangt samen met het vastgestelde significantieniveau (α): de kans om H_0 onterecht te verwerpen wordt conventioneel vastgesteld op $\alpha < .05$.

TYPE II FOUT of 'proportie vals negatief': er wordt geen toename in literaire competentie verondersteld terwijl die er wel is. Dit type fout wordt aangegeven met β . De waarde van β hangt af van de waarde van α en de grootte van de steekproef. De kans om H_0 onterecht niet te verwerpen is conventioneel vastgesteld op $\beta < .10$.

De kans om H_0 terecht te verwerpen = $(1 - \beta) > .90$.

DEEL 2 VERDIEPING VAN STATISTISCHE PROBLEMEN EN GEBRUIKTE PROCEDURES

Normale verdeling en de keuze voor parametrische of non-parametrische statistische toetsen

Variantie-analyse is een veel gebruikte parametrische toets om een verschil tussen twee verdelingen te toetsen (onder andere Erceg-Hurn & Mirosevich 2008). Voor het verkrijgen van betrouwbare uitkomsten uit variantie-analyse moeten beide verdelingen voldoen aan de volgende voorwaarden: 1) De waarnemingen zijn onafhankelijk van elkaar verkregen; 2) de frequentieverdelingen zijn normaal verdeeld, en 3) tussen de verdelingen bestaat gelijkheid van varianties (homoscedasticiteit). Het negeren van deze voor-

waarden kan leiden tot de volgende problemen (Erceg-Hurn & Mirosevich 2008; Glass et al. 1972): om te beginnen kan men onjuiste p -waarden en effectgroottes verkrijgen. Ook neemt de power ($1-\beta$) van een klassieke parametrische toets af wanneer de frequentieverdelingen van de groepen niet normaal verdeeld zijn en/of heteroscedasticiteit vertonen. Een bijkomend probleem is dat men er soms onterecht van uitgaat dat klassieke parametrische toetsen 'robuust genoeg' zijn om de effecten van schending van de voorwaarden op te vangen. Door op de 'robuustheid' van een parametrische toets te vertrouwen kan men zich echter op glad ijs begeven, want er zijn geen betrouwbare toetsen om de veronderstelde robuustheid te testen (Erceg-Hurn & Mirosovich 2008; Vickers 2005). De toetsen die zijn ingebouwd in sommige statistische pakketten (zoals de Levene-toets in SPSS) om data te controleren op geschiktheid voor parametrische toetsing, zijn niet altijd tegen die taak opgewassen (Erceg-Hurn & Mirosovich 2008; Sheskin 2007a).⁹⁸ Voor data die niet voldoen aan de voorwaarden van parametrische toetsing bestaan drie alternatieve analysemogelijkheden (Erceg-Hurn & Mirosovich 2008): 1) zogenaamde *modern methods* waarbij de verdeling van data die niet aan de genoemde voorwaarden voldoet, getransformeerd wordt naar een verdeling die wel voldoet. Dit is een complexe methode die hier niet verder besproken wordt. 2) Analyse door middel van een non-parametrische toets zoals de Mann-Whitney-U-toets voor verdelingen verkregen uit twee onafhankelijke metingen (in dit geval voor- en nameting). 3) De data hercoderen naar nominaal niveau en toetsen met een non-parametrische toets zoals de chi-kwadraat test voor 2x2-tabellen of logistische regressie (Erceg-Hurn & Mirosovich 2008; Sheskin 2007a).

In het experiment beschreven in hoofdstuk 7 zijn de waarnemingen weliswaar onafhankelijk van elkaar verkregen (rekeninghoudend met de clusters), maar de data voldoen niet aan de overige twee criteria voor parametrische toetsing: 1) de verdelingen van de experimentele groep en de controle groep die het (cumulatieve) verschil in 2-scores aangeven in de nameting ten opzichte van de voormeting (hoofdstuk 7), vertonen positieve scheefheid. Bij de controle groep is dat meer het geval dan de experimentele groep; dat is 'met het blote oog' al te zien. Het resultaat van de Kolmogorov-Smirnov goodness-of-fit-toets bevestigt dat er geen is sprake van een normale verdeling (Sheskin 2007b). 2) De uitkomst van de Brown-Forsythe-toets bevestigt dat er geen homoscedasticiteit bestaat tussen de experimentele groep en de controle groep (Sheskin 2007d).

⁹⁸ De ernst van het probleem spreekt ook uit het feit dat toonaangevende wetenschappelijke tijdschriften als *The New England Journal of Medicine*, in hun aanwijzingen voor auteurs de volgende bepaling hanteren: "For analysis of measurements, nonparametric methods should be used to compare groups when the distribution of the dependent variable is not normal".

Logistische regressie: nadere uitwerking van de methode van logistische regressie

Logistische regressie beschrijft de relatie tussen een dichotome variabele (afhankelijke variabele) en een aantal voorspellende variabelen (onafhankelijke variabelen). De voorspellende variabelen kunnen van verschillende meetniveaus zijn (nominaal, ordinaal, interval of rationiveau). De hierna uitgevoerde berekening van de voorspelde kansen gebeurt ter controle van het voorspellend vermogen van het logistische regressiemodel.

Berekening van de odds ratio

De *odds ratio* is een maat voor de effectgrootte van de interventie op de toename van literaire competentie. De berekening van de *odds ratio* bij logistische regressie verloopt anders dan in de univariate analyse en is beschreven in tabel 1. Logistische regressieanalyse maakt gebruik van een iteratieve procedure (*maximum likelihood estimation*-methode) om de logit coëfficiënten (logit = log odds) te berekenen (Burns & Burns 2008; Garson 2010b; Hanley 1983; Moore & McCabe 2006, Peng 2002; Sheskin 2007g).

*Tabel 1. De tabel uit de output file van SPSS na het uitvoeren van complex samples multivariate logistische regressie analyse (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647, inclusiekans eerste trap .2125; inclusiekans tweede trap .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .9$; "forced entry"methode). De afhankelijke variabele is toename literaire competentie in meting ten opzichte van voormeting. De covariaten zijn weergegeven in de tweede kolom (Parameter). B = parameters van het logistische model = logit coëfficiënten, berekend volgens de maximum likelihood estimation-methode, een iteratieve procedure waarbij de gemaximeerde waarschijnlijkheid voor een logit coëfficiënt door SPSS 18 wordt berekend. S.E. = standard error van de logit coëfficiënt; Wald = chi-kwadraat waarde; Df = het aantal vrijheidsgraden; Sig. = p-waarde = α ; e = grondtal van de natuurlijke logaritme = 2.71828182845904...; 95% C.I. for EXP(B) = 95% betrouwbaarheidsinterval van de berekende odds ratio; **Exp(B) = odds ratio = e^B** .*

Alle domeinen cumulatief: Verandering in aantal score-2	Parameter	B	Std. Error	Interval		Hypothesis Test			Design Effect	Square Root Design Effect	Exp(B)	Interval for Exp(B)	
				Lower	Upper	t	df	Sig.				Lower	Upper
Toegenomen	(Intercept)	-5.777	4.218	-14.823	3.269	-1.370	14.000	.192	1.028	1.014	.003	.000	26.298
	[URBANISATIE_GRAAD=1]	-1.339	1.037	-3.564	.885	-1.292	14.000	.217	1.058	1.029	.262	.028	2.423
	[URBANISATIE_GRAAD=2]	-.383	.775	-2.044	1.278	-.494	14.000	.629	.760	.872	.682	.129	3.590
	[URBANISATIE_GRAAD=3]	.000									1.000		
	GESLACHT	-.074	.688	-1.550	1.403	-.107	14.000	.916	1.575	1.255	.929	.212	4.066
	LEEFTIJD	.032	.070	-.117	.182	.464	14.000	.650	1.009	1.005	1.033	.889	1.200
	KLEUTERGROEP	.392	.856	-1.443	2.228	.459	14.000	.654	.863	.929	1.481	.236	9.278
	LLGEWICHT_RECODED	-.207	.633	-1.564	1.150	-.327	14.000	.748	.550	.741	.813	.209	3.158
	GELETTERDEHDESKL_REC	.050	.829	-1.728	1.829	.061	14.000	.952	1.096	1.047	1.052	.178	6.228
	BEKENDHEID_FIG_REC	1.173	.699	-.327	2.672	1.678	14.000	.116	1.447	1.203	3.231	.721	14.468
	AANTALSCORE2_VM	-.189	.094	-.391	.014	-1.997	14.000	.066	.946	.973	.828	.676	1.014
	INTERVENTIE_0	2.617	.629	1.269	3.966	4.162	14.000	.001	1.076	1.037	13.698	3.556	52.770

Berekening van de voorspelde kans op toegenomen literaire competentie in de meting

Het gebruikte logistische regressiemodel wordt hier nader geanalyseerd ter controle van het voorspellend vermogen van dit model. Hierbij speelt de berekening van de voorspelde kans een belangrijke rol. De berekening van de voorspelde kans bestaat uit twee delen: 1) de voorspelde *groeps*kans van de twee condities (experimentele groep en controle groep) en logistische curves. 2) de voorspelde *individuele* kans en 'histogram of predicted probabilities' of te wel 'classification plot'.

Voorspelde groepschans op toename van literaire competentie

De voorspelde groepschans (*predicted probability* (Sheskin 2007g) (tabel 2) voorspelt per conditie (experimenteel of controle) de kans op toename van literaire competentie (gecorrigeerd voor geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterdheidsklimaat, bekendheid met verhaalfiguren en aantal 2-scores in de voormeting). De voorspelde groepschans wordt weergegeven door de logistische functie.

Voorspelde groepschans

$$p = \frac{1}{1 + e^{-(a+bx)}}$$

p = voorspelde groepschans op toegenomen literaire competentie in de nameting ten opzichte van de voormeting

a = code voor logit coëfficiënt van de berekende constante (zie Tabel 2)

b = code voor logit coëfficiënt van 'experimentele groep vs controle groep' (zie Tabel 2)

$x = 1$ = experimentele groep, $x = 0$ = controlegroep

e = grondtal van de natuurlijke logaritme (getal van Euler) = 2.71828182845904...

Tabel 2. Logit coëfficiënten (berekend volgens de maximum likelihood estimation-methode) toegepast bij de berekening van de voorspelde kans van de respondenten in de experimentele groep of de controlegroep op toegenomen literaire competentie bij de verschillende criteria voor vooruitgang. (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647, inclusiekans eerste trap .2125; inclusiekans tweede trap .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .9$; "forced entry" methode). De berekening van de kans (p) dat een respondent in de controle groep of in de experimentele groep een toename in literaire competentie bereikt, maakt gebruik van de door SPSS berekende logit coëfficiënten code a en b (NM = nameting; VM = voormeting).

Co-variataat	Code voor logit coëfficiënt	Logit coëfficiënt				
		Toename van literaire competentie in NM t.o.v. VM				
		≥ 1 2-scores	≥ 2 2-scores	≥ 3 2-scores	≥ 4 2-scores	≥ 5 2-scores
Meisjes vs jongens	k	-.979	-.074	-.054	.324	-.040
Leeftijd in maanden	j	.059	.032	-.003	-.055	-.100
Kleutergroep 2 vs kleutergroep 1	i	.401	.392	1.229	.999	1.172
Dorp vs stad	h	-.345	-1.339	-.420	-.887	-2.225
Middelgrote gemeente vs stad	g	.704	-.383	-.527	-1.367	-1.978
Leerlinggewicht 0.3 & 1.2 vs 0	f	.737	-.207	.149	-.986	-2.087
Hoog vs laag geletterdheidsklimaat	e	1.000	.050	.667	1.603	21.306
Grote vs geringe bekendheid met verhaalfiguren	d	1.085	1.173	.415	-.648	-.344
Aantal 2-scores VM	c	-.403	-.189	-.275	-.168	-.403
Experimentele groep vs controle groep	b	2.898	2.617	1.678	1.978	1.507
Intercept (constante)	a	18.592	-5.777	-4.281	-.2765	119.670

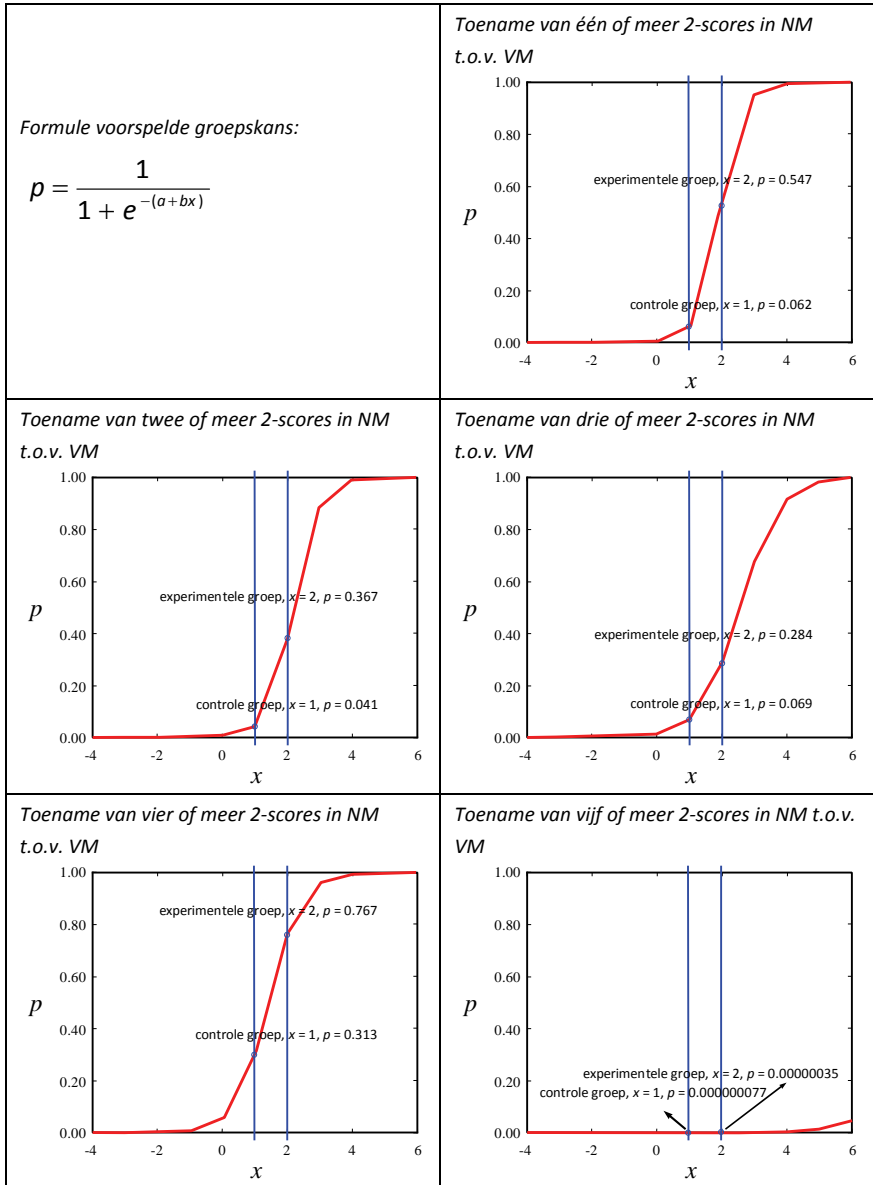
Bij het criterium van twee of meer 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting ligt deze kans in de experimentele groep significant hoger dan in de controle groep (zie tabel 3).

Tabel 3. Berekende voorspelde kans op toename van literaire competentie in nameting ten opzichte van voormeting. Berekening op basis van resultaten multivariate analyse, getoetst met complex samples logistische regressie-analyse (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647, inclusiekans eerste trap .2125; inclusiekans tweede trap .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .9$; "forced entry"methode; gecorrigeerd door de bekende covariaten). Waarbij VM = voormeting, NM = nameting, 95% CI = 95% betrouwbaarheidsinterval.

	Berekende voorspelde groeps kans op toegenomen literaire competentie in NM t.o.v. VM			
	Controle groep		Experimentele groep	
	n=50	95% CI	n=46	95% CI
Toename van twee of meer 2-scores in NM t.o.v. VM	4.1 %	0-9.4	36.7 %*	23.1-51.0

Figuur 2 illustreert met behulp van de logistische curve hoe de voorspelde groeps kans van de respondenten op toegenomen literaire competentie wordt berekend. Bij het model met breekpunt ≥ 5 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting blijkt dat het model niet in staat is om een verschil in de groeps kans tussen de experimentele groep en de controle groep te voorspellen.

Figuur 2. Illustratie met behulp van complex samples logistische functie van de berekening van de voorspelde groepschans (p) dat een respondent een toename van literaire competentie bereikt in de nameting ten opzichte van de voormeting, uitgaande van door SPSS berekende logit coëfficiënten a en b ; $x = 0$ = controle groep, $x = 1$ = experimentele groep en, e = grondtal van de natuurlijke logaritme (getal van Euler) = 2.71828182845904... (Berekeningen zijn uitgevoerd met SPSS 18 en Mathcad 14, de grafische weergave met Mathcad 14) (VM = voormeting; NM = nameting).



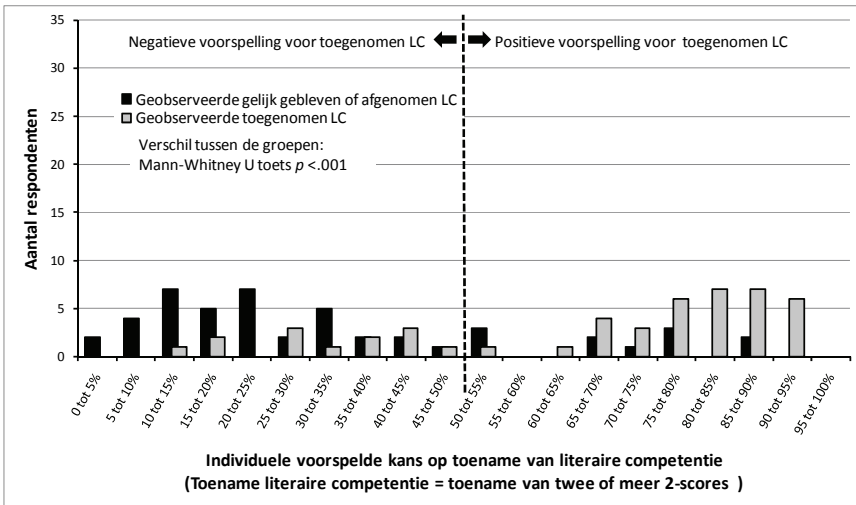
De voorspelde individuele kans en 'classification plots'

Tot zover is gekeken naar de voorspelde kans op toename van literaire competentie op het niveau van de experimentele en controle groep. Met logistische regressie-analyse kan ook de kans op toename van literaire competentie voor *individuele* respondenten worden voorspeld (rekening houdend met de individuele kenmerken: interventie, geslacht, leeftijd, kleutergroep, urbanisatiegraad, leerlinggewicht, geletterheidsklimaat en bekendheid met verhaalfiguren). De combinatie van deze kenmerken bepaalt dus de individuele kans op toename van literaire competentie. Op deze manier kan de correctheid van de predicties door het logistische model worden onderzocht. De grafische weergave van de verdeling van de *voorspelde* individuele kans op toename van literaire competentie, gestratificeerd naar de *geobserveerde* vooruitgang in literaire competentie wordt 'histogram of predicted probabilities' of 'classification plot' genoemd. Het 'classification plot' is een alternatieve wijze om de juistheid van de voorspelling door logistische regressie in te schatten (Garson 2010b; Sheskin 2007g). De hierna volgende 'classification plots' (figuur 3 tot en met 7) vergelijken het resultaat van deze individuele voorspelde kansen met het werkelijke (geobserveerde) resultaat van het experiment. Een kans van 50% op de x-as betekent dat de voorspelling op toeval berust. Een kans van >50 % op de x-as betekent een positieve voorspelling voor toename van literaire competentie. Een kans van ≤50 % op de x-as betekent een negatieve voorspelling voor toename van literaire competentie.

Vier zaken zijn van belang zijn voor het onderscheidend vermogen van de voorspelling van het logistische model (Burns & Burns 2008; Garson 2010b): 1) de distributie van het 'classification plot' moet een U-vorm hebben waarbij de piek van het aantal respondenten met geobserveerde toegenomen literaire competentie zich rechts van de 50%- grens op de X-as bevindt, en de piek van het aantal respondenten met geobserveerde gelijk gebleven of afgenomen literaire competentie, links van de 50%-grens op de X-as is gelokaliseerd; 2) de pieken van de frequentieverdelingen mogen niet te dicht bij de 'toevalsgrens' van 50% grens liggen; 3) het aantal foutieve voorspellingen moet relatief laag zijn en 4) het aantal respondenten met een voorspelde individuele kans op toename van literaire competentie van 45 tot 55% (de zogenaamde *difficult cases*) moet relatief laag zijn. Van de Figuren 3 tot en met 7 benadert figuur 3 bovenstaande punten het meest (criterium voor kans op toename van literaire competentie is twee of meer 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting). Figuur 3 laat zien dat de verdeling van het aantal respondenten met *werkelijke* (geobserveerde) gelijk gebleven of afgenomen literaire competentie een piek vertoont links in de grafiek en dat de groep met *werkelijke* toegenomen literaire competentie een piek rechts in de grafiek vertoont (een U-vorm). De pieken (respectievelijk op 10%-25% en 75%-95%) liggen dus niet te dicht bij de lastige 'toevalsgrens' van 50%. Daarnaast zijn de proportie vals positief en de proportie vals negatief relatief laag (respectievelijk 0.23 en 0.27; zie deel 1 Statistische Excursie). En ook voor de *voorspelde* individuele kans op toename van literaire competentie geldt dat het aantal respondenten rondom de toevalsgrens (45 tot 55%) laag is. Deze observaties betekenen dat de voorspellingen goed gedifferentieerd zijn, in zeer geringe mate zijn toe te schrijven aan toeval en weinig vergissingen (valse voorspelling-

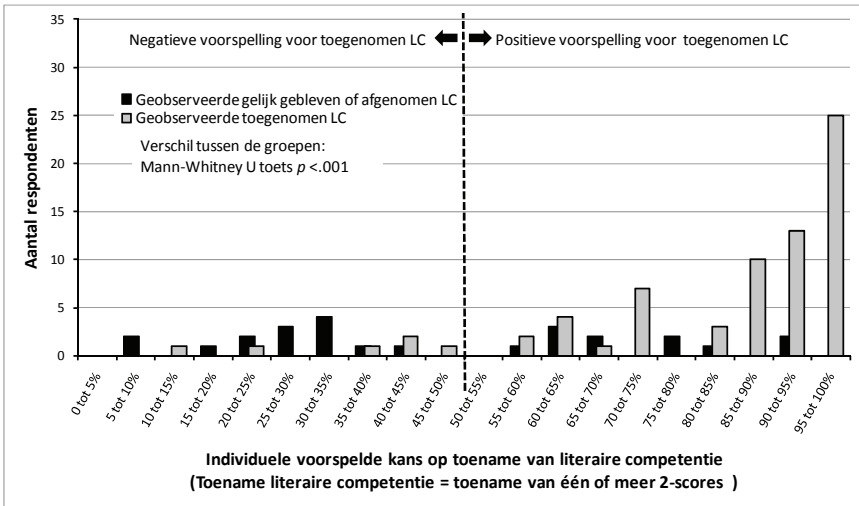
gen) bevatten. Deze bevindingen onderbouwen de interne validiteit van de toegepaste logistische regressie (Burns & Burns 2008; Garson 2010b).

*Figuur 3. Verdeling van individuele voorspelde kans op toename van literaire competentie (= LC) in nameting t.o.v. voormeting, **gestratificeerd naar vooruitgang in literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting** ('histogram of predicted probabilities' = 'classification plot'). Gecorrigeerd voor de bekende covariaten. Criterium voor toename van literaire competentie: twee of meer 2-scores vooruitgang. X-as: voorspelde kans op toename van literaire competentie. Waarbij VM = voormeting, NM = nameting.*

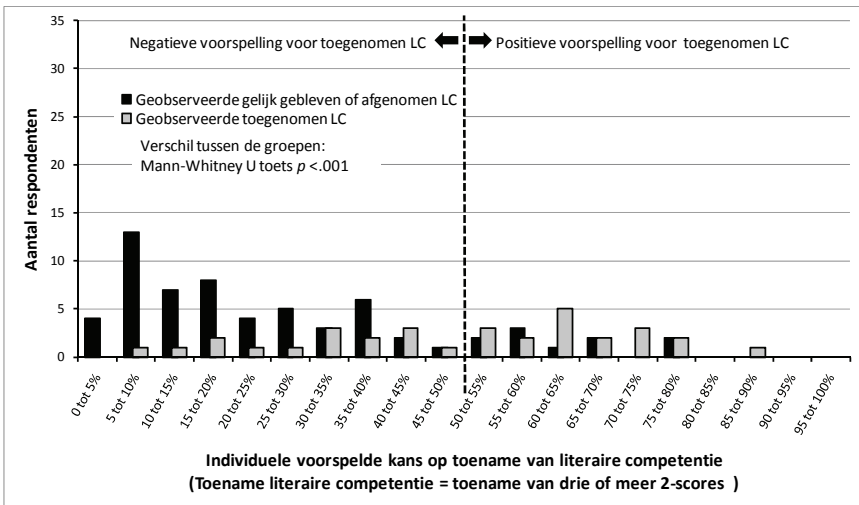


Anders dan figuur 3, tonen figuur 4 tot en met 7 dat wanneer een ander criterium voor toename van literaire competentie wordt gebruikt, de U-vorm van de grafiek verdwijnt en de proportie vals positief en/of vals negatief toeneemt ten opzichte van figuur 3.

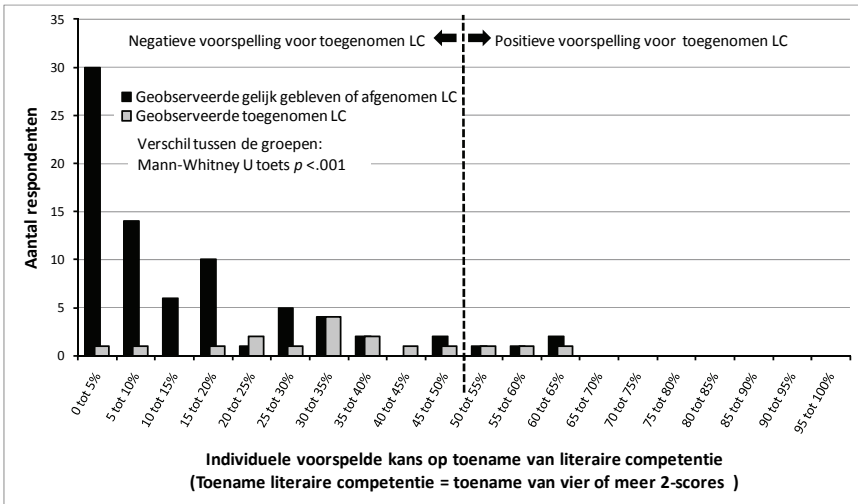
Figuur 4. Verdeling van individuele voorspelde kans op toename van literaire competentie (= LC) in nameting t.o.v. voormeting, **gestratificeerd naar de vooruitgang in literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting** ('histogram of predicted probabilities' = 'classification plot'). Gecorrigeerd voor de bekende covariaten. Criterium voor toename van literaire competentie: één of meer 2-scores vooruitgang. X-as: voorspelde kans op toename van literaire competentie. Waarbij VM = voormeting, NM = nameting.



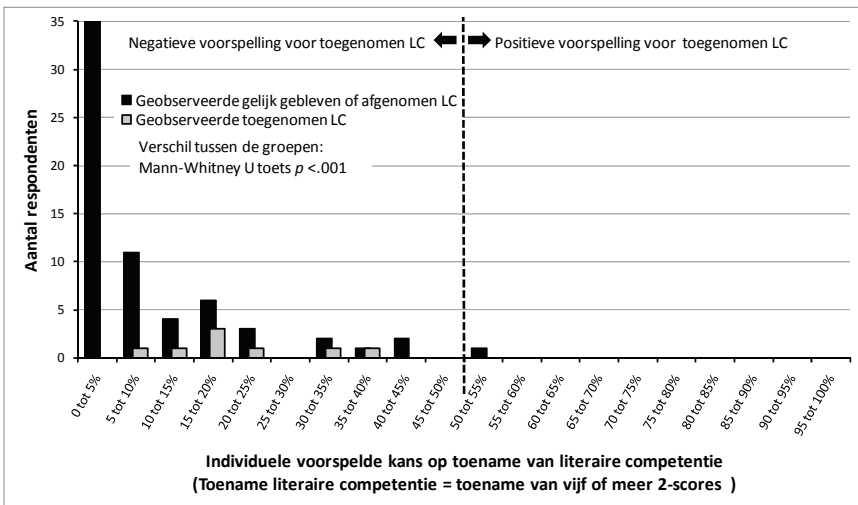
Figuur 5. Verdeling van individuele voorspelde kans op toename van literaire competentie (= LC) in nameting t.o.v. voormeting, **gestratificeerd naar de vooruitgang in literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting** ('histogram of predicted probabilities' = 'classification plot'). Gecorrigeerd voor de bekende covariaten. Criterium voor toename van literaire competentie: drie of meer 2-scores vooruitgang. X-as: voorspelde kans op toename van literaire competentie. Waarbij VM = voormeting, NM = nameting.



Figuur 6. Verdeling van individuele voorspelde kans op toename van literaire competentie (= LC) in nameting t.o.v. voormeting, **gestratificeerd naar de vooruitgang in literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting** ('histogram of predicted probabilities' = 'classification plot'). Gecorrigeerd voor de bekende covariaten. Criterium voor toename van literaire competentie: vier of meer 2-scores vooruitgang. X-as: voorspelde kans op toename van literaire competentie. Waarbij VM = voormeting, NM = nameting.



Figuur 7. Verdeling van individuele voorspelde kans op toename van literaire competentie (= LC) in nameting t.o.v. voormeting, **gestratificeerd naar de vooruitgang in literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting** ('histogram of predicted probabilities' = 'classification plot'). Gecorrigeerd voor de bekende covariaten. Criterium voor toename van literaire competentie: vijf of meer 2-scores vooruitgang. X-as: voorspelde kans op toename van literaire competentie. Waarbij VM = voormeting, NM = nameting.



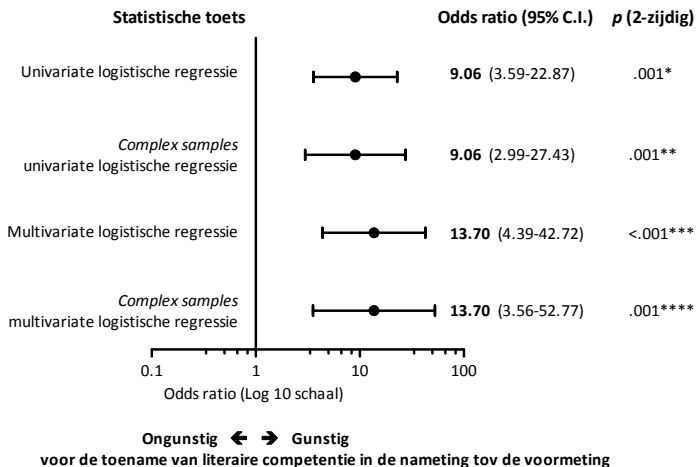
CONCLUSIE ANALYSE VOORSPELDE KANSEN Uit de analyse van de voorspelde groepschans blijkt dat het voorspellend vermogen van het logistische model bij vier van de vijf breekpunten adequaat is (alleen het model met breekpunt ≥ 5 2-scores in de nameting ten opzichte van de voormeting voldoet niet aan de gestelde eisen). Uit de analyse van de voorspelde individuele kans blijkt dat alleen het model met breekpunt op ≥ 2 2-scores scores in de nameting ten opzichte van de voormeting adequaat is.

Het effect van complex samples- en multivariate analyses op de resultaten

Indien de getrapte steekproefneming goed is verlopen, dat wil zeggen wanneer het onderzoeksdesign in staat is gebleken de confounders gelijk te verdelen over de experimentele en controle groepen, dan is de verwachting dat het toepassen van statistische analyses, zoals *complex samples*-analyse en multivariate logistische regressie geen grote invloed zal hebben op de resultaten. In de praktijk van dit onderzoek blijkt inderdaad dat multivariate analyse een geringe invloed heeft op de odds ratio en het betrouwbaarheidsinterval. De *complex samples*-analyse heeft enkel een geringe invloed op de grootte van het betrouwbaarheidsinterval (figuur 8).

Figuur 8. Vergelijking van de resultaten van verschillende berekeningen van het effect van de interventie: univariate logistische regressie, complex samples univariate logistische regressie, multivariate logistische regressie en complex samples multivariate logistische regressie (aantal strata: 3; eindweegfactor: 15.7647; inclusiekans scholen: .2125; inclusiekans leerlingen: .2985; $\alpha < .05$; power = $1 - \beta > .90$), "forced entry" methode.

Vergelijking van de resultaten van verschillende berekeningen van het effect van de interventie op de toename van literaire competentie in de nameting t.o.v. de voormeting



*, **, ***, **** Significant gunstig voor toename van literaire competentie