ALETTA KWANT

GERAAKT DOOR PRENTENBOEKEN

EFFECTEN VAN HET GEBRUIK VAN PRENTENBOEKEN OP DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING VAN KLEUTERS

STICHTING LEZEN REEKS 18

GERAAKT DOOR PRENTENBOEKEN

Effecten van het gebruik van prentenboeken

op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters

GERAAKT DOOR PRENTENBOEKEN

Effecten van het gebruik van prentenboeken
op de sociaal-emotionele ontwikkeling
van kleuters

Aletta Kwant

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 18

Eburon
Delft 2011

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 411-04-074

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 VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
7] Lezen in de lengte en lezen in de breedte
8] De cases 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? – DICK SCHRAM
16] Prentenboeken lezen *als literatuur* – COOSJE VAN DER POL
17] De stralende lezer – REDACTIE FRANK HAKEMULDER

ISBN 978-90-5972-575-1

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem
Lay-out: Textcetera, Den Haag

© Stichting Lezen 2011
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.

INHOUD

VOORWOORD 9

1 INTRODUCTIE 11

2 PRENTENBOEKEN EN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING 17
- 2.1 Inleiding 17
- 2.2 Prentenboeken 18
- 2.3 Voorlezen aan jonge kinderen 19
- 2.4 Sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen 28
- 2.5 Prentenboeken en sociaal-emotionele ontwikkeling 38
- 2.6 Samenvattend 41

3 SELECTIE VAN HET PRENTENBOEKENCORPUS 43
- 3.1 Inleiding 43
- 3.2 Onderzoeksopzet 45
  - 3.2.1 Samenstelling van het panel 45
  - 3.2.2 Procedure 45
  - 3.2.3 Analysemethode 47
    - 3.2.3.1 Eerste ronde 47
    - 3.2.3.2 Tweede ronde 47
    - 3.2.3.3 Derde ronde 48
- 3.3 Resultaten 48
  - 3.3.1 Eerste ronde 48
    - 3.3.1.1 Aspect: onderwerp 48
    - 3.3.1.2 Aspect: verhaal 50
    - 3.3.1.3 Aspect: illustraties 52
    - 3.3.1.4 Aspect: tekst 53
    - 3.3.1.5 Samenvatting eerste ronde 54
  - 3.3.2 Tweede ronde 54
    - 3.3.2.1 Resultaten voor de keuzelijst 55
    - 3.3.2.2 Resultaten voor de beoordeling van de stellingen 57
    - 3.3.2.3 De kwaliteit van de oordelen van het panel 64
  - 3.3.3 Derde ronde 65
- 3.4 Conclusie en discussie 67
- 3.5 Toepassing van de procedure: de selectie van het corpus 69

4 EMOTIES IN PRENTENBOEKEN 71
4.1 Inleiding 71
4.2 Onderzoeksopzet 72
4.2.1 Materiaal 73
4.2.2 Analyse-methodieken 73
4.2.2.1 Inhoudsanalyse 73
4.2.2.2 Verhaalanalyse 74
4.2.2.3 Hoofd- en nevenpersonages en hun emoties 75
4.2.2.4 Betrouwbaarheid van de analyses 75
4.3 Resultaten 76
4.3.1 Emoties in tekst en illustraties 76
4.3.2 Hoofd- en nevenpersonages en hun emoties 84
4.3.3 Emoties van de hoofdpersonages in de verhaalstructuur 87
4.4 Conclusie en discussie 92

5 DE ONTWIKKELING VAN SLEUTELS 97
5.1 Inleiding 97
5.2 Onderwijsontwikkelingsonderzoek 98
5.3 Opzet van het ontwikkelingsonderzoek 99
5.3.1 Participanten 99
5.3.2 Uitvoering van het onderzoek in meerdere voorleesrondes 100
5.3.3 Data en analyse 101
5.3.4 Ontwikkeling van de sleutels 101
5.4 De sleutels 104
5.5 Opbrengst van het ontwikkelingsonderzoek 109
5.6 Karakterisering van de sleutels van het interventiecorpus 122
5.7 Conclusies en discussie 126

6 HET INTERVENTIEONDERZOEK 131
6.1 Inleiding 131
6.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in het onderwijs 133
6.3 Methode 134
6.3.1 Onderzoeksgroep 135
6.3.2 Variabelen 136
6.3.2.1 Afhankelijke variabelen en operationalisatie 137
6.3.2.2 Onafhankelijke variabelen 143
6.3.2.3 Covariaten 149
6.4 Dataverzameling 151

6.5 Data-analyse 152
6.6 Resultaten 153
6.6.1 Beschrijvende resultaten voor de BE-toets 153
6.6.2 Beschrijvende resultaten voor de CE-toets 155
6.6.3 Covariantie-analyse voor de BE-toets 157
6.6.4 Covariantie-analyse voor de CE-toets 158
6.7 Conclusies en discussie 159

7 SAMENVATTING EN CONCLUSIE 167
7.1 Conclusies 167
7.2 Discussie 171
7.3 Perspectieven voor vervolgonderzoek 172
7.4 Implicaties voor de onderwijspraktijk 174
7.5 Tot besluit 175

SUMMARY 177

BIBLIOGRAFIE 185

BIJLAGEN 195

VOORWOORD

Het voorlezen van prentenboeken draagt bij aan de taal- en leesontwikkeling van kleuters. Ze krijgen interesse voor woorden, leren letters herkennen en ervaren bovenal dat lezen een plezierige bezigheid is. Door de combinatie van tekst en beeld leren zij basale vaardigheden die ze later nodig hebben om zelf te leren lezen.

Maar voorlezen verhoogt niet alleen het leesplezier en de leesvaardigheid. De positieve effecten reiken verder. Aletta Kwant toont in dit proefschrift aan dat het voorlezen van prentenboeken ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters kan stimuleren. Ze krijgen meer inzicht in hun eigen gevoelsleven en leren ook de emoties van andere mensen beter doorgronden.

Het onderzoek van Kwant is onderdeel van een door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek gefinancierd project naar het gebruik van prentenboeken in het kleuteronderwijs. Coosje van der Pol liet in haar proefschrift 'Prentenboeken lezen als literatuur' (2010) – eveneens uitgegeven door Stichting Lezen – zien dat prentenboeken de literaire competentie van kleuters kunnen helpen ontluiken. Aan het Freudenthal Instituut is een onderzoek gaande naar de betekenis van prentenboeken voor de wiskundige ontwikkeling van kleuters.

Er bestaat een lange traditie van literatuurwetenschappelijk onderzoek naar tekstkenmerken. Binnen deze traditie zijn jeugdliteraire teksten in de laatste decennia van de vorige eeuw in de belangstelling van wetenschappers komen te staan. Bovendien is er steeds meer aandacht gekomen voor empirisch lezersonderzoek. Het proefschrift van Kwant verenigt net als de twee andere NWO-onderzoeken, deze twee relatief nieuwe onderzoeksstromingen.

Kwant biedt ook in een ander opzicht een vernieuwend perspectief. Haar onderzoek laat zien dat voorlezen en zelf lezen belangrijk zijn voor de ontwikkeling van kinderen als gevoelsmens. Natuurlijk ontwikkelen kleuters hun sociaal-emotionele vaardigheden hoofdzakelijk op basis van hun eigen sociale ervaringen, in de interactie met ouders, broertjes en zusjes, en met andere verzorgers en leeftijdsgenootjes, bijvoorbeeld, maar de kennismaking met fictieve karakters blijkt hieraan ook een substantiële bijdrage te leveren. Fictie heeft in dit verband voordelen die in de werkelijkheid ontbreken. De kennismaking met andermans emoties in een fictieve wereld kan voor kleuters veilig aanvoelen, immers het is 'toch niet echt'. Ook biedt

fictie hen meer ruimte voor inzicht en reflectie. Kinderen krijgen de gelegenheid om langer bij emoties stil te staan, omdat zij geen deelnemers maar toeschouwers zijn.

Zo kunnen prentenboeken kleuters helpen in het echte leven. Een beter argument om kinderen veelvuldig en betrokken voor te lezen, lijkt nauwelijks denkbaar.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

1 INTRODUCTIE

Prentenboeken zijn niet weg te denken uit Nederlandse kleuterklassen en het voorlezen van en praten over (prenten)boeken is een vast onderdeel van het curriculum voor de groepen 1 en 2 van de basisschool. Prentenboeken worden gericht ingezet voor de taal- en leesontwikkeling van kinderen van deze leeftijd en over hun stimulerende waarde daarvoor is inmiddels veel bekend (Kamil e.a., 2000; Neuman & Dickinson, 2002; Hall, Larson & Marsh, 2003). Voor de sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen worden prentenboeken meestal niet doelbewust ingezet. Dat mag opmerkelijk genoemd worden. Prentenboeken zijn immers rijk aan inhouden die relevant zijn voor deze ontwikkelingsdomeinen.

De sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen vindt plaats in directe interactie met anderen, zowel thuis, in de familie, in de buurt als op school. In theorievorming en onderzoek met betrekking tot de hier genoemde ontwikkelingsdomeinen staan sociale situaties en sociale relaties (en hun wisselwerkingen met biogenetische factoren) centraal en de rol die emoties daarin spelen krijgt de laatste jaren veel aandacht. Aan de rol die prentenboeken kunnen spelen wordt in het hedendaagse ontwikkelingsonderzoek nauwelijks aandacht besteed; kinderliteratuur en voorlezen schitteren bijvoorbeeld door afwezigheid in het gezaghebbende *Handbook of Child Psychology* (Damon e.a., 2006). Dat is opmerkelijk. Het is immers aannemelijk dat kleuters door geconfronteerd te worden met prentenboeken, inzicht in hun eigen ervaringen en gevoelens en in die van 'echte anderen' ontwikkelen. Ze kunnen in ieder geval, zoveel is duidelijk, genieten van of huiveren bij de belevenissen van de fictieve personages die de kinderliteratuur bevolken. Deze vorm van *framed experience* of parasociale interactie stelt jonge kinderen in staat ervaringen en gevoelens van fictieve anderen te observeren of, door inleving, als het ware zelf te ondergaan (Van der Bolt, 2000).

Op welke wijze en in welke mate zulke plaatsvervangende ervaringen voor kleuters ook *leerzaam* zijn, dat wil zeggen bijdragen aan hun sociale en emotionele ontwikkeling, is niet of nauwelijks onderzocht. Ook in de handboeken die het onderzoek naar voorlezen aan peuters en kleuters bespreken, zal men naar zulke studies tevergeefs zoeken (vgl. Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, 2000; Neuman & Dickinson, 2002; Hall, Larson & Marsh, 2003). Affectieve aspecten van het voorlezen aan jonge kinderen komen wel eens aan bod (m.n. in de studies van Bus & Van IJzendoorn, zoals die uit 1995), maar dan betreft het onderzoek de covariatie tussen de aard van de voorleesinteracties en de kwaliteit van de sociaal-emotionele relatie tussen moeder en kind. Sociaal-emotionele effecten van boekgebruik werden tot op heden vooral onderzocht bij oudere kinderen, die zelfstandig kunnen lezen (Hakemulder, 1998; Van der Bolt, 2000; Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004).

Dat prentenboeken leerzaam kunnen zijn voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kleuters zullen veel opvoeders overigens geen gewaagde veronderstelling vinden. In het denken over het kleuteronderwijs wordt deze waarde van kinderboeken sinds lang onderkend (zie bijvoorbeeld Nijkamp,1964). Hetzelfde kan gezegd worden over het pedagogische denken (Dasberg, 1981) en de praktijk van de psycho-analyse en de kinderpsychiatrie (b.v. Bettelheim, 1976; Spitz, 1999). Het idee dat kinderliteratuur aan sociale en emotionele groei kan bijdragen, maakt sinds jaar en dag ook deel uit van het gedachtegoed van de discipline van de kinderliteratuur. Wat dit betreft kan met name gewezen worden op het werk van Mooren (2000).

Een nadere beschouwing van de inhouden van prentenboeken en van de processen die gemoeid zijn met het gebruik ervan verschaft steun aan de veronderstelling die aan dit onderzoek ten grondslag ligt. Wat betreft de inhoud van prentenboeken moet vooral gedacht worden aan de verhaalpersonages, hun onderlinge relaties, hun belevenissen en emoties. Wat betreft het proces kan gedacht worden aan het appèl dat voorlezen doet op de aandacht van kleuters, de emotionele betekenis die prentenboeken hebben (kinderen hechten zich aan verhalen en verhaalpersonages), het houvast dat illustraties bieden voor mentale voorstellingen en natuurlijk de interacties tussen volwassenen en kind(eren) die met het voorlezen gepaard gaan (Mooren, 2000).

Het mag op grond van het voorgaande duidelijk zijn dat er voldoende aanleiding is voor onderzoek naar de stimulerende waarde van het voorlezen van en praten over prentenboeken voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kleuters. Het is echter waarschijnlijk dat het effect dat een prentenboek sorteert op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters niet voor elk prentenboek even groot zal zijn. De eerste deelvraag die daarom gesteld zal worden, luidt:

Op basis van welke criteria kunnen de prentenboeken voor het corpus van dit onderzoek geselecteerd worden uit het totale aanbod aan prentenboeken?

Voor het verkrijgen van de selectiecriteria voor de prentenboeken, die voor een positief effect op de sociale en emotionele ontwikkeling zouden kunnen zorgen, is de hulp ingeroepen van een panel van experts. In een Delphi-procedure hebben zij hun expertise ter beschikking gesteld. Dit heeft geresulteerd in het formuleren van een aantal criteria in de vorm van vragen voor de selectie van de prentenboeken voor het corpus van het quasi-experimentele onderzoek naar de effecten van een voorleesprogramma op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Met behulp van de criteria uit het Delphi-onderzoek is een corpus van 33 prentenboeken geselecteerd. Deze boeken zijn vervolgens onderworpen aan een nadere analyse die antwoord moet geven op de tweede deelvraag:

Hoe worden emoties gerepresenteerd in prentenboekenverhalen?

Op de 33 boeken is een inhoudsanalyse en een narratieve analyse uitgevoerd. De inhoudsanalyse is gebaseerd op eerder onderzoek naar de inhoud van prentenboeken (Cassidy e.a., 1998). Voor de narratieve analyse is gebruik gemaakt van het model voor episodeanalyse van Stein & Glenn (1979). De inhoudsanalyse geeft inzicht in de aard en de mate waarin emoties in de prentenboeken aanwezig zijn, terwijl op basis van de narratieve analyse inzicht verkregen wordt in de vraag welke personages deze emoties ervaren en op welke momenten in het verhaal het hoofdpersonage geconfronteerd wordt met emoties.

Van het corpus van 33 boeken zullen er 24 gebruikt worden in een interventieonderzoek in de basisschool, waarin per week twee prentenboeken uit het corpus aan de kinderen worden voorgelezen en met de kinderen worden besproken. Tijdens deze interventie van 12 weken zal de leerkracht voorlezen met behulp van sleutels. Deze sleutels moeten er voor zorgen dat leerkracht en kinderen met elkaar in gesprek komen over de leerzame sociale en emotionele elementen uit het betreffende boek. De sleutels moeten er tevens toe bijdragen dat het voorlezen en praten over de leerzame inhoud van de gebruikte boeken op een vergelijkbare manier gebeurt in alle groepen die participeren in het interventieonderzoek. Deze sleutels moeten ontwikkeld worden en de volgende deelvraag in het onderzoek luidt daarom:

Hoe moeten sleutels, die worden ingezet tijdens interactieve voorleessessies om kinderen in de gelegenheid te stellen te profiteren van het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de boeken, worden vormgegeven?

Er is een onderwijsontwikkelingsonderzoek uitgevoerd om deze sleutels te ontwikkelen. De bevindingen van dit onderzoek zijn eveneens gebruikt voor de selectie van de 24 boeken die nodig zijn voor het interventiecorpus. Deze 24 boeken met bijbehorende sleutels worden vervolgens gebruikt in het veldexperiment waarin tien groepen 1 en 2 van tien verschillende basisscholen in het noorden van Nederland als experimentele groep participeren. De controlegroep bestaat uit tien andere groepen 1 en 2 van negen basisscholen. Zij hebben tijdens de interventie hun reguliere voorleesprogramma gevolgd.

De verwachting dat het interventieprogramma een positief effect kan sorteren op de sociale en emotionele ontwikkeling van kleuters is systematisch onderzocht door het meten van de effecten van het voorlees-interventieprogramma met de bijbehorende sleutels op indicatoren voor die sociaal-emotionele ontwikkeling. De deelvraag die op deze kwestie betrekking heeft, luidt:

> In hoeverre heeft het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud effect op de sociaal-emotionele competentie van kleuters?

LEESWIJZER

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader van het onderzoek geschetst. Na een typering van prentenboeken als een genre binnen de kinderliteratuur in paragraaf 2.2 wordt in paragraaf 2.3 ingegaan op onderzoek naar voorlezen aan jonge kinderen en de effecten daarvan. In paragraaf 2.4. staan de sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen centraal. Paragraaf 2.5 legt een relatie tussen prentenboeken en de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen.

In hoofdstuk 3 wordt het Delphi-onderzoek beschreven en worden de resultaten van het Delphi-onderzoek gepresenteerd. Op basis van de selectiecriteria die het Delphi-onderzoek heeft opgeleverd zijn voor het corpus van dit onderzoek 33 prentenboeken geselecteerd. Deze boeken zijn aan een inhoudsanalyse en een narratieve analyse onderworpen. Deze analyses en de resultaten worden besproken in hoofdstuk 4.

Vervolgens zijn de 33 prentenboeken in hoofdstuk 5 voorzien van sleutels. De sleutels zijn op basis van onderwijsontwikkelingsonderzoek tot stand gekomen. Dit onderzoek wordt beschreven en de opbrengst wordt besproken. Op basis van het ontwikkelingsonderzoek zijn tevens de 24 boeken voor het uiteindelijke corpus van het interventieprogramma geselecteerd.

In hoofdstuk 6 staat dit interventieonderzoek centraal. Voorafgaand en na afloop van de interventie zijn bij kinderen uit alle deelnemende klassen toetsen in

het sociaal-emotionele domein afgenomen. De effecten van de interventie worden in dit hoofdstuk besproken.

In hoofdstuk 7 volgt een samenvatting van de conclusies en een discussie over de opbrengsten van de verschillende deelstudies in relatie tot elkaar en tot de besproken literatuur.

2 PRENTENBOEKEN EN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader van het onderzoek geschetst. In paragraaf 2.2 worden prentenboeken nader gekarakteriseerd en aansluitend worden in paragraaf 2.3 effecten van het voorlezen van prentenboeken voor de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen besproken. Deze peuters en kleuters kunnen over het algemeen nog niet zelf lezen en maken met de inhoud van prentenboeken kennis via een voorlezer of *mediator*. Sommige kinderen worden thuis dagelijks voorgelezen, andere kinderen slechts sporadisch of helemaal niet. Op school is voorlezen een vast onderdeel van het onderwijs-programma in de groepen 1 en 2 van het basisonderwijs. Het onderzoek naar voorlezen thuis en op school wordt in deze paragraaf besproken. Een voorlezer zal een eigen stijl van voorlezen hebben. In eerder onderzoek is gekeken naar eventuele effecten van voorleesstijlen op de taal- en geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen. In deze paragraaf worden deze onderzoeken gepresenteerd. Aan het eind van deze paragraaf worden andere ontwikkelingsdomeinen ter sprake gebracht die ook door het gebruik van prentenboeken ondersteund zouden kunnen worden. Eén van die mogelijke domeinen is de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit domein, dat centraal staat in dit onderzoek, komt in paragraaf 2.4 aan de orde.

In paragraaf 2.5 wordt ingegaan op de *leerzaamheid* van verhalen, en wordt, mede op basis van de theorie uit de voorgaande paragrafen, nader ingegaan op de vraag hoe het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen zou kunnen ondersteunen. Met een samenvatting in paragraaf 2.6 wordt het hoofdstuk afgesloten.

2.2 PRENTENBOEKEN

Het begrip 'prentenboek' is een overkoepelende term voor een groep boeken binnen de kinderliteratuur die zich onderscheidt van de overige kinderliteratuur door de nauwe samenhang tussen tekst en beeld, waarbij het aantal bladzijden de 30 meestal niet overschrijdt (Thiele, 2003). Een prentenboek richt zich meestal op kinderen die zelf nog niet kunnen lezen en daarom is er in deze boeken een belangrijke rol weggelegd voor de illustraties. Binnen het genre prentenboeken zijn subgenres te onderscheiden zoals sprookjes-, fabel-, zoek- en tel- en alfabetprentenboeken en woordloze prentenboeken (Mooren, 2000; Joosen & Vloeberghs, 2008; Nikolajeva, 2002). Thema's die in een prentenboek aan de orde kunnen komen zijn onder meer avonturenverhalen, liefdesverhalen, dierenverhalen en fantasieverhalen. De tekst kan in proza of versvorm geschreven zijn en de personages kunnen mensen, dieren of geanimeerde objecten zijn (bijvoorbeeld een machine). Daarbij heeft elk verhaal een eigen stijl, variërend van fijnzinnig tot grotesk (Nikolajeva & Scott, 2001).

Het unieke karakter van een prentenboek is gelegen in de combinatie van twee communicatiesystemen, een visueel systeem (beeld) en een verbaal systeem (tekst). Uit de interactie tussen deze systemen moet de uiteindelijke boodschap worden afgeleid waarbij de systemen ieder een eigen functie hebben. De tekst is om te vertellen, de beelden zijn er om te laten zien; tekst en beeld vertellen samen het verhaal (Mooren, 2000; Nikolajeva & Scott, 2001; Thiele, 2003).

Tekst en beeld kunnen verschillende samenwerkingsverbanden aangaan. Nikolajeva en Scott (2001) hebben 5 categorieën onderscheiden om de mogelijke samenwerkingsrelaties tussen tekst en beeld te kunnen typeren. De twee uiterste categorieën zijn die waarin tekst en beeld nagenoeg hetzelfde verhaal vertellen (symmetrische relatie) en die waarin ze ieder een eigen verhaal vertellen (contradictie). Hiertussen bevinden zich de categorieën waarin tekst en beeld *complementair* zijn, een *uitbreiding* op elkaar vormen of elkaar *tegenspreken*. Deze laatste categorie wordt door Nikolajeva en Scott aangeduid als *counterpoint*, een term uit de muziektheorie voor tegenmelodie. Deze vorm van samenwerking draagt volgens Nikolajeva en Scott in belangrijke mate bij aan de dynamiek van een verhaal. In een *counterpoint* samenwerking is er sprake van contrast tussen tekst en beeld waardoor de lezer heen-en-weer moet tussen tekst en beeld om het verhaal te kunnen begrijpen. De meeste prentenboeken kunnen wat betreft de relatie beeld-tekst echter getypeerd worden in termen van symmetrisch, complementair of uitbreidend.

Naast deze verschillende vormen van interactie tussen tekst en beeld zorgt het feit dat tekst meestal lineair is (we lezen tekst van links naar rechts en van boven naar beneden) en beelden niet, ook nog voor een zekere spanning tijdens het lezen. De woorden die het verhaal vertellen, vragen een zekere dynamiek: er moet worden

doorgelezen, terwijl een beeld vraagt om stilstand, beschouwing. Al deze verschillen in de werking van tekst en beeld maken het prentenboek tot een uniek medium. En het is juist deze wisselwerking die zorgt voor een educatieve en artistieke zeggingskracht, aldus Nodelman (1988).

Digitale prentenboeken

Onder invloed van de digitalisering zijn de laatste 10 à 15 jaren steeds meer digitale prentenboeken verschenen. Bij een digitaal prentenboek wordt de tekst op de computer voorgelezen waardoor het kind, dat zelf nog niet kan lezen, zonder een lijfelijk aanwezige volwassen voorlezer kennis kan nemen van het verhaal. Daarnaast kan een digitaal prentenboek toevoegingen hebben in de vorm van visuele en/of auditieve effecten. *Sprekende* boeken zijn digitale boeken met een minimum aan toegevoegde multimedia technieken waarbij de tekst alleen wordt voorgelezen door de computer terwijl de oorspronkelijke illustraties worden getoond. *Levende* boeken bevatten vaak naast of in plaats van de leesroute een filmische presentatie van het verhaal en kunnen geluiden, geanimeerde illustraties en spelletjes bevatten om kinderen te activeren. Door het gebruik van dynamische visuele en/of auditieve aspecten kan (een deel van) het verhaal extra benadrukt worden tijdens het voorlezen. Als de tekst bijvoorbeeld vertelt dat de heks zwaait met haar toverstokje, dan zorgt een animatie ervoor dat in het beeld het toverstokje van de heks beweegt. Wanneer haar poes begint te spinnen, kan dit geluid toegevoegd worden aan het boek. Veel toevoegingen zijn grappig en uitdagend maar niet altijd relevant voor het verhaalverloop. Ook komen de animaties niet altijd overeen met de traditionele inhoud van bepaalde concepten (Bus e.a., 2009). Bij de levende boeken is er weinig tot geen interactie mogelijk. De *interactieve* boeken bieden deze mogelijkheid wel. Naast de voorgelezen tekst en de filmische presentatie van het verhaal bevatten deze boeken interactieve elementen die kinderen aanzetten tot activiteiten. Zo kan het verhaal onderbroken worden door een meerkeuzevraag of bestaat de mogelijkheid tot het spelen van een spel naar aanleiding van het verhaal.

2.3 VOORLEZEN AAN JONGE KINDEREN

Aan voorlezen aan jonge kinderen wordt alom veel waarde gehecht. De talloze leesbevorderingsprojecten (zoals Boekenpret, BookStart en Spraakmakend) die in Nederland werden opgezet en uitgevoerd (en die soms al starten met de stimulering van baby's) getuigen hiervan. Kinderen vinden het over het algemeen fijn te worden voorgelezen. Voorlezen is niet alleen ontspannend, maar is ook stimulerend voor de creativiteit en de fantasie. Boeken bevatten verder informatie over uiteenlopende

onderwerpen waarmee jonge kinderen hun ervaringswereld kunnen uitbreiden. Aan boeken wordt door die programma's een opvoedkundige functie toegeschreven en ook zouden boeken het gevoel voor esthetiek kunnen bevorderen (Van den Berg, e.a., 1996).

In de laatste decennia is er ook in onderzoek veel aandacht geweest voor het voorlezen aan jonge kinderen. Er is daarbij gekeken naar voorlezen in verschillende settings (gezin, school), naar de frequentie van voorlezen en de effecten daarvan en naar de stijl van voorlezen en de effecten daarvan. Ook is het effect van digitale prentenboeken inmiddels uitvoerig onderzocht. In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar voorlezen uit de afgelopen decennia. De paragraaf is als volgt opgebouwd. Eerst wordt gekeken naar het onderzoek naar voorlezen binnen gezinnen. Vervolgens worden de studies naar het voorlezen op school besproken. Daarna wordt ingegaan op het effect van digitale prentenboeken op de geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen en als afsluiting van deze paragraaf worden effecten van voorlezen op andere domeinen beschreven.

Voorlezen in gezinnen

In onderzoek naar voorlezen in gezinnen is vooral het effect van structurele gezinsvariabelen zoals sociaaleconomische status (SES) op de geletterdheidsontwikkeling en de rol van voorlezen daarbij geanalyseerd. In verschillende studies is een verband gevonden tussen sociaaleconomische status, etnisch-culturele achtergrond en ontluikende geletterdheid. Zo werden verschillen gevonden tussen kinderen uit lage SES-gezinnen en midden-/hoge-SES-gezinnen op het gebied van ontluikend lees- en schrijfgedrag, verhaalbegrip en gedecontextualiseerd taalgebruik (Dickinson & Snow, 1987). De verschillen waren in het nadeel van kinderen uit lage SES-gezinnen. In een Nederlandse studie observeerden Van Kuyk en Verhoeven (1996) verschillen tussen autochtone en allochtone kleuters – in het nadeel van de laatsten – op het gebied van woordenschat, narratieve vaardigheden en woord- en foneem-bewustzijn.

Grootschalige onderzoeken laten verschillen zien tussen het geletterdheidsaanbod van kinderen uit hoge- en lage-SES-groepen en tussen kinderen uit autochtone en allochtone gezinnen maar laten tevens variatie zien *binnen* de onderzochte groepen waardoor de aanname dat allochtone, lage-SES-gezinnen geen geletterde traditie hebben geen stand houdt (Bradley e.a., 2001).

Daarnaast is in onderzoeken naar voorlezen binnen gezinnen gekeken naar de frequentie van voorlezen en naar voorleesstijlen en de eventuele effecten daarvan. In hun review uit 1994 over voorlezen aan jonge kinderen merken Scarborough en Dobrich op dat het effect van voorlezen in gezinsverband op de geletterdheids-

ontwikkeling algemeen geaccepteerd wordt maar dat deze effecten als verrassend bescheiden moeten worden aangemerkt.

Een jaar later concluderen Bus, Van IJzendoorn en Pellegrini (1995) op basis van hun meta-analyse naar de effecten van voorlezen in gezinnen echter veel ondubbelzinniger dat voorlezen (door ouders) een positief effect heeft op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen en dat met name de *frequentie* van voorlezen ertoe doet.

Uit onderzoek is ook bekend dat er verschillende manieren van voorlezen zijn. Het onderzoek naar voorlezen in gezinnen heeft zich dan ook vooral gericht op voorleesstijlen zoals die zich manifesteren in natuurlijke voorleessessies tussen volwassenen (moeders) en kinderen.

Haden, Reese en Fivush (1996) onderscheiden in dat verband de *describer* stijl en de *comprehender* stijl. Kenmerkend voor de *describer* stijl van voorlezen is het benoemen en beschrijven van de illustraties en kenmerkend voor de *comprehender* stijl is het voorkomen van zogeheten *nonimmediate talk*. *Nonimmediate talk* (Beals e.a., 1994) is taal die verder gaat dan het hier-en-nu. Kinderen voorspellen of recapituleren dan bijvoorbeeld gebeurtenissen, er worden verbindingen gelegd met eerdere ervaringen van kinderen, met andere boeken of met de 'echte' wereld, er wordt van kinderen gevraagd om inferenties te maken en informatie te analyseren maar ook de betekenis van een woord kan worden besproken. Haden, Reese en Fivush (1996) typeren de *describer* stijl als een *lower demanding* stijl dan de *comprehender* stijl.

Reese en Cox (1999) onderscheiden naast de *describer* en de *comprehender* stijl ook nog de *performance-oriented* stijl. In de *performance-oriented* stijl wordt het boek geïntroduceerd en na het voorlezen besproken. De verhaallijn wordt hier dus niet onderbroken. Reese en Cox laten zien dat het effect van de verschillende stijlen samenhangt met de taalvaardigheid van de kinderen en met het moment waarop tijdens het voorlezen interactie plaats vindt. Oudere kinderen en kinderen met een grotere taalvaardigheid blijken voor hun woordenschatontwikkeling het meest te profiteren van een *performance-oriented* stijl terwijl voor jonge kinderen en kinderen met een geringere taalvaardigheid de *describer* stijl geschikter is. Verder is gebleken dat de *describer* stijl in vergelijking met de beide andere stijlen meer effect heeft op de woordenschatontwikkeling en dat de *comprehender* stijl leidt tot een beter verhaalbegrip. Reese en Cox (1999) stellen daarom ook vast dat de 'beste' voorleesstijl niet is aan te wijzen omdat de verschillende voorleesstijlen verschillende effecten laten zien op uiteenlopende aspecten van taalvaardigheid bij verschillende kinderen.

Uit een recente meta-analyse (Mol e.a., 2008) is gebleken dat de woordenschatontwikkeling van kinderen kan profiteren van een *dialogic* voorleesstijl van ouders. Deze voorleesstijl is in 1988 als zodanig benoemd door Whitehurst e.a. Het betreft

een voorleesstijl waarbij volwassenen i) provocatieve technieken gebruiken om kinderen uit te lokken tot reacties tijdens het voorlezen zodat zij actief betrokken raken/zijn; ii) feedback geven op bijdragen van kinderen in de vorm van *modelling*, correctie en aanmoediging; iii) kinderen steeds uitdagen iets meer te doen dan ze normaal gesproken zouden doen (*scaffolding*). Op basis van hun analyse stellen Mol e.a. dat met name de actieve woordenschat van kinderen een impuls krijgt maar dat dit effect kleiner is bij oudere kinderen (4 en 5 jarigen). Daarnaast stellen zij dat uit hun analyse mag worden afgeleid dat de kwaliteit van voorlezen net zo belangrijk is voor de taalontwikkeling als de frequentie van voorlezen.

Voorlezen op school

In de meeste kleuterklassen wordt ten minste één keer per dag voorgelezen (Veen e.a., 1995; Ghonem-Woets, 2008). Dat maakt dat kleuterklassen qua frequentie van voorlezen niet veel van elkaar verschillen.

Blok (1997) heeft gekeken naar de effecten van voorlezen in instellingen zoals kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en scholen. Uit zijn meta-onderzoek blijkt dat, ondanks aanzienlijke verschillen tussen deze educatieve settings en de thuissituatie, ook het voorlezen in deze settings een positief effect heeft op de ontwikkeling van jonge kinderen en dan met name op de taal- en geletterdheids-ontwikkeling.

Analoog aan onderzoek naar voorleesstijlen in gezinnen is er ook uitgebreid onderzoek gedaan naar voorleesstijlen op school. Zo is gezocht naar antwoorden op onderzoeksvragen betreffende stijlverschillen bij het voorlezen op school en de mogelijke effecten daarvan op de geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen.

Martinez en Teale (1993) hebben, op basis van de hypothese dat de voorleesstijl van leerkrachten een effect kan sorteren op de geletterd-heidsontwikkeling van kinderen, de voorleesstijl van 3 'kindergarten' leerkrachten in kaart gebracht. Uit hun inventarisatie kwam onder andere naar voren dat leerkrachten in hun vragen en opmerkingen tijdens het voorlezen de nadruk legden op expliciete informatie uit de tekst of de aandacht van de kinderen vestigden op impliciete informatie en referenties. Verder bleek dat de leerkrachten in hun onderzoek erg consistent waren waar het de voorleesstijl betrof. Ongeacht de inhoud van het boek werden de voorlees-sessies op dezelfde wijze gerealiseerd. Martinez en Teale rapporteren geen effecten van de verschillende stijlen

Dickinson en Smith (1994) onderscheiden drie verschillende stijlen van voorlezen op school aan 4-jarigen, die sterk lijken op de 3 typern die Reese en Cox (1999) hebben getypeerd: de *co-constructive*, de *didactic-interactional* en de *performance-oriented* stijl. Kenmerkend voor de eerste stijl, de *co-constructive* stijl, is

dat leerkracht en kinderen betrokken zijn in uitgebreide en cognitief-uitdagende conversaties naar aanleiding van de voorgelezen tekst. In de tweede stijl, de *didactic-interactional* stijl, bestaat de participatie van de kinderen uit het geven van antwoord op gestelde vragen en het in koor herhalen van gedeelten van de tekst. Bij de derde stijl, de *performance-oriented* stijl, wordt het voorlezen af en toe onderbroken door discussie en vindt na afloop een uitgebreide discussie plaats. Van de door Dickinson en Smith (1994) onderscheiden voorleesstijlen heeft de laatstgenoemde stijl volgens de onderzoekers het meeste effect op de woordenschatontwikkeling en op het verhaalbegrip van de kinderen op school.

Green-Brabham en Lynch-Brown (2002) onderscheiden de *just reading*, *performance reading* en *interactional reading* stijl op school. Leerkrachten met een *just reading* stijl lezen het verhaal voor zonder enige vorm van instructie of discussie. Leerkrachten met een *performance reading* stijl stimuleren discussie voorafgaand en na afloop van het voorlezen maar lezen het verhaal zonder onderbreking voor. Leerkrachten met een *interactional reading* stijl lezen en bespreken verhalen tegelijkertijd. De resultaten van Green-Brabham en Lynch-Brown (2002), die ook hebben gekeken naar effecten van de drie voorleesstijlen op woordenschat en verhaalbegrip, laten zien dat de verbaal gemedieerde voorleesstijlen *performance reading* en *interactional reading*, effect hebben op de woordenschatontwikkeling maar niet op het verhaalbegrip. Volgens Green-Brabham en Lynch-Brown bevestigen deze resultaten dat uitleg van leerkrachten en discussies met kinderen tijdens het voorlezen bijdragen aan het leren van woorden en concepten doordat er sprake is van een constructie van betekenis. Tevens stellen zij dat het effect van voorleesstijlen met verbale interactie op de woordenschatontwikkeling van kinderen een ondersteuning biedt aan de sociolinguïstische theorie waarin i) een rol is weggelegd voor het helpen van kinderen door volwassenen om aan teksten betekenis toe te kennen en ii) het belang van sociale interactie en *scaffolding* voor taal- en leesontwikkeling belangrijk is (Green-Brabham & Lynch-Brown, 2002).

De *dialogic* stijl, geïntroduceerd door Whitehurst e.a. (1988), bevat aspecten van verschillende andere stijlen en wordt in de literatuur ook wel globaal gekarakteriseerd als *de interactieve manier van voorlezen*. De interactieve stijl is momenteel de gangbare stijl van voorlezen aan jonge kinderen in het Nederlandse basisonderwijs (Ghonem-Woets, 2008). Tijdens het interactief voorlezen helpen leerkrachten de kinderen het verhaal te begrijpen door het toepassen van diverse strategieën zoals *vragen stellen*, *dingen uitleggen*, *zaken herhalen* of *reacties uitlokken*. Door deze strategieën wordt een verbinding tot stand gebracht tussen de schriftelijke boektekst en het mondeling taalgebruik.

Recent is in onderzoek naar voorleesstijlen op school ook het interactief voorlezen aan meta-analyses onderworpen. Onderzoek naar de effecten van interactief voorlezen is o.a. uitgevoerd door Cutspec (2006). Zij komt op basis van een onderzoekssynthese van 11 studies tot de conclusie dat interactief voorlezen aan 4- en 5-jarigen positieve effecten heeft op de mate van expressiviteit van hun taaluitingen, de gemiddelde lengte van hun uitingen, het linguïstisch bewustzijn en op het begrip van geletterdheidsconcepten. Deze effecten worden ook gerapporteerd in *Dialogic reading. What Works* (2007), een studie van het U.S Educational Department, waarin deels dezelfde studies zijn geanalyseerd.

Het effect van interactief voorlezen is overigens niet onder alle condities even groot. Elsäcker en Verhoeven (1997) laten zien dat effecten samenhangen met groepsgrootte bij het voorlezen, in die zin dat het effect het sterkst is als er aan groepjes van 7 kinderen wordt voorgelezen.

Effecten van digitale prentenboeken

Ook naar de effecten van digitale prentenboeken is onderzoek gedaan. Uit deze onderzoeken komt een wisselend beeld ten aanzien van de effecten van deze boeken naar voren. Verschillende onderzoekers rapporteren effecten van het gebruik van digitale boeken op de woordherkenning van kinderen (Miller e.a., 1994; Lewin, 2000). De Jong en Bus (2002) rapporteren echter geen verschillen tussen kinderen die een digitaal boek lazen (met toegevoegde interactiviteit in de vorm van spelletjes) en kinderen die hetzelfde boek op de traditionele manier voorgelezen kregen. Deze onderzoekers zoeken de verklaring hiervoor in het feit dat de toegevoegde interactiviteit voor teveel afleiding zorgt en zo interfereert met het verhaalbegrip.

Chera en Wood (2003) concluderen dat kinderen in de leeftijd van 3-6 jaar, die gedurende 4 weken werkten met digitale boeken, meer vooruitgang boekten op het gebied van fonologisch bewustzijn dan kinderen uit de controlegroep.

Verhallen e.a. (2004) hebben gekeken naar het effect van respectievelijk *sprekende* (statische) boeken en *levende* (geanimeerde boeken) op het verhaalbegrip van kinderen met een zwakke taalontwikkeling (beneden-gemiddelde score op de CITO Taaltest voor kleuters) van Marokkaanse of Turkse afkomst met een andere thuistaal dan het Nederlands. Zij constateerden dat levende boeken met filmische effecten en geluiden tot een beter verhaalbegrip bij de kleuters leidden dan sprekende boeken. Vooral de complexere gedeelten van het verhaal werden in navertellingen vaker genoemd door de kinderen die een levend boek 'lazen' dan de kinderen die een sprekend boek 'lazen'. Verhallen e.a schrijven het succes van de geanimeerde prentenboeken toe aan de kracht van de multimediale toevoegingen die ervoor zorgen dat de aandacht beter vastgehouden wordt.

In een experiment met ruim 180 driejarigen, met een *statische* en een *geanimeerde* versie van een prentenboek over Muis, concludeerden Bus en De Jong (2007) dat het aanbieden van met name *geanimeerde* prentenboeken aan peuters effect had op hun taalontwikkeling. De kinderen die de geanimeerde versie hadden gezien, wisten naderhand beter wat de betekenis van complexe kernwoorden uit het verhaal was. De betekenis van deze woorden werd in de geanimeerde versie met camerabewegingen ondersteund. Bus en De Jong denken dat dit verklaart waarom de kinderen die de geanimeerde versie zagen hoger scoorden op het onderdeel woordkennis. Tijdens voorleessessies tussen volwassenen en kinderen proberen volwassenen ook vaak complexere woorden uit te leggen, maar dit veroorzaakt dan een onderbreking in het verhaal. Een geanimeerd prentenboek zoomt tegelijkertijd met de tekst in op een relevant beeld, waardoor de tekst direct gekoppeld wordt aan het beeld.

Onderzoek uit Israël van Shamir en Korat (2009) biedt ondersteuning aan de resultaten uit het onderzoek van Bus en De Jong uit 2007. In het onderzoek van Shamir en Korat is gewerkt met een *Read Only* (sprekende) en een *Read Story and Play* (levende) versie van een boek. De kinderen die gewerkt hebben met de *Read Story and Play* versie boekten meer vooruitgang op het gebied van woordkennis dan de kinderen uit de *Read Only* groep (Shamir & Korat, 2009).

Vrij recent hebben Smeets en Bus (2009) gekeken naar het effect van *sprekende* en *levende* digitale boeken op de woordenschat van kleuters. De woordenschat van de kinderen in dit onderzoek varieerde bij aanvang van het onderzoek van 'relatief klein' tot 'relatief groot'. De verwachting van deze onderzoekers dat kinderen met een zwakkere startpositie (relatief kleine woordenschat) meer zouden leren van de *levende* boeken dan van de *sprekende* boeken werd niet bevestigd. Het bleek verder dat de bij aanvang sterkere leerlingen (met een relatief grote woordenschat) wél meer leerden van de *levende* dan van de *sprekende* boeken.

De laatste jaren is in onderzoek naar de effecten van digitale prentenboeken ook het aspect *interactie* opgenomen. In een onderzoek van Shamir e.a (2008) lazen kinderen samen een digitaal boek. Eén van de kinderen kreeg als *tutor* instructie over het gebruik van het digitale boek en moest tijdens het werken met het boek de *tutee* assisteren. De *tutee* bediende de muis. De kinderen in deze conditie (zowel de *tutor* als de *tutee*) profiteerden meer van de inhoud van het boek dan kinderen in de controlegroep of kinderen die individueel met het boek werkten. Samen over het boek praten heeft effect op het fonologisch bewustzijn, de beginnende geletterdheid en het verhaalbegrip.

In een recent uitgevoerd onderzoek in het kader van een masterstudie Nederlands is aan de condities van het onderzoek van Shamir e.a. de conditie van een

meepratende volwassenen toegevoegd. Uit de resultaten blijkt dat het effect van deze conditie de effecten van de overige condities met betrekking tot woordenschat overstijgt (Hoge, 2009).

Opvallend is overigens dat de hier besproken studies naar de effecten van digitale prentenboeken (studies naar de effecten van toegevoegde animaties en geluidseffecten) vooral effecten rapporteren op het gebied van woorden-schatontwikkeling.

Effecten op andere domeinen dan taal en lezen

Op basis van het bovenstaande kan worden gesteld dat het positieve effect van voorlezen (van zowel traditionele als digitale boeken) op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen niet meer ter discussie staat. Incidenteel wordt gerept over de 'andere' bijdragen van voorlezen aan de ontwikkeling van jonge kinderen. Scarborough en Dobrich (1994) noemen wel een aantal terreinen waarop het voorlezen aan jonge kinderen effect kan hebben maar systematisch onderzoek hiernaar ontbreekt. Voorlezen kan volgens hen de emotionele band tussen ouder(s)/voorlezer en kind verstevigen; kan kinderen voorzien van informatie over de wereld en ook kunnen kinderen door voorlezen een voorliefde voor bepaalde illustratievormen en daarmee voor kunst ontwikkelen.

Ook Thiele (2003) meent dat de effecten van voorlezen verder gaan dan de taal- en geletterdheidsontwikkeling. Hij wijst op het belang van illustraties in prentenboeken in het kader van het vertrouwd raken met de beeldcultuur. Volgens Thiele bepaalt de vroege omgang met beelden mede de latere toegang tot de visuele cultuur. Prentenboeken maken het mogelijk kinderen met een scala aan beelden kennis te laten maken. Illustraties in prentenboeken kunnen verschillen in techniek (bijvoorbeeld pentekening, aquarel, collage of foto's), in stijl (bijvoorbeeld realistisch of abstract) en in kleurgebruik (bijvoorbeeld zwart-wit of kleur). Ook de compositie van een illustratie zal verschillend worden vormgegeven. In de esthetische ontwikkeling zouden prentenboeken een rol van betekenis kunnen spelen.

Mooren (2000) concludeert op basis van studies naar de effecten van voorlezen dat kinderen van voorlezen niet alleen kunnen profiteren waar het gaat om vocabulaire, syntaxis, leesbegrip, concepten over geschreven taal en hun productieve taalvaardigheden, maar ook wat betreft hun kennis van de wereld, fantasie en waardering voor literatuur.

Er is echter nauwelijks wetenschappelijke kennis over de bijdrage van voorlezen aan de ontwikkeling van jonge kinderen op andere terreinen. Deze constatering heeft geleid tot een voorstel voor onderzoek naar de bijdrage die prentenboeken (en verhalen) kunnen leveren aan de ontwikkeling van kleuters. Het onderzoeksvoorstel *Ondersteuning van ontwikkeling bij kleuters door prentenboeken en verhalen* is geho-

noreerd door NWO. Het onderzoek richt zich op de waarde van prentenboeken en verhalen voor de wiskundige, de literaire en de sociaal-emotionele ontwikkeling en de centrale vraag luidt als volgt:

> Welke bijdrage levert het gebruik van prentenboeken en verhalen aan de ontwikkeling van kleuters op wiskundig, literair en sociaal-emotioneel terrein?

Het onderzoek is uitgevoerd in een samenwerkingsverband tussen 3 universiteiten in Nederland. Het onderzoek binnen het literaire domein is uitgevoerd aan de Universiteit van Tilburg; het wiskundige domein is onderwerp van onderzoek aan het Freudenthal-instituut, Universiteit van Utrecht en het onderzoek op sociaal-emotioneel terrein is uitgevoerd aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Het onderzoek naar de waarde van prentenboeken voor het literaire domein is recent met succes afgerond. Uit het onderzoek is gebleken dat prentenboeken een rol van betekenis kunnen spelen bij de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters (Van der Pol, 2010). Om een tekst te kunnen lezen als literatuur moet een lezer impliciete kennis hebben van hoe die tekst is gestructureerd. Het onderzoek van Van der Pol laat zien dat door tijdens het voorlezen op een impliciete wijze aandacht te besteden aan literaire structuren, middelen en conventies, kinderen een besef ontwikkelen van het systeem dat schuilgaat achter een verhaal. Door over personages te praten kunnen kinderen bijvoorbeeld inzicht krijgen in karakterontwikkeling. Dan blijkt dat *Woeste Willem* helemaal niet zo woest is als zijn naam doet vermoeden. Praten over spanning in een verhaal en over hoe die spanning gecreëerd wordt, draagt eveneens bij aan het verwerven van een literaire leeshouding door kleuters.

Aan het Freudenthal-instituut (Universiteit van Utrecht) is het onderzoek naar de bijdrage van prentenboeken voor de wiskundige ontwikkeling nog verder gaande (Van den Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard, 2008; Van den Heuvel-Panhuizen e.a., 2009).

Het onderzoek naar de bijdrage van prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt in dit proefschrift beschreven. Onderzoek naar die bijdrage voor dit ontwikkelingsdomein is alleen mogelijk als bekend is wat die ontwikkeling inhoudt, hoe die ontwikkeling verloopt en waar kinderen op deze leeftijd staan in hun ontwikkeling. In de volgende paragraaf staat daarom de sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen centraal.

2.4 SOCIALE EN EMOTIONELE ONTWIKKELING VAN JONGE KINDEREN

De sociale en de emotionele ontwikkeling van jonge kinderen gaan hand in hand en beïnvloeden elkaar wederzijds (Saarni, 1999). Beide domeinen worden hier grotendeels afzonderlijk belicht zonder deze verwevenheid uit het oog te verliezen. Eerst wordt aandacht besteed aan de sociale ontwikkeling en via de rol die emoties spelen in die ontwikkeling wordt de overstap gemaakt naar de emotionele ontwikkeling.

Sociale ontwikkeling

Vanaf hun geboorte hebben mensen te maken met andere mensen en dat gaat een leven lang door zodat de sociale ontwikkeling als een levenslange ontwikkeling kan worden bestempeld. In die ontwikkeling zullen mensen zich steeds tot andere mensen moeten verhouden. Jonge kinderen zijn meer afhankelijk van andere mensen dan jong volwassenen en ouderen zijn wellicht weer meer afhankelijk van andere mensen dan (jong) volwassenen maar in alle levensfasen geldt: mensen hebben te maken met andere mensen. Omgaan met andere mensen vraagt om begrip van de sociale wereld. Het vraagt om inzicht in processen die aan gedrag ten grondslag liggen, inzicht in de aard van sociale rollen en sociale groepen, groepsprocessen en andere sociale fenomenen. Jonge kinderen moeten leren dat menselijk gedrag samenhangt met doelen, bedoelingen, gevoelens, wensen, gedachten en overtuigingen die mensen hebben. Sociale interactie ontstaat als een gevolg van het feit dat mensen noodzakelijkerwijs met anderen moeten verkeren (Goffman, 1972). Kinderen moeten leren begrijpen dat de sociale interactie die ontstaat beïnvloed wordt door vormen van gedrag van deelnemers aan deze interactie (Thompson, 2006).

De sociale ontwikkeling van kinderen is een tweeledig proces. Enerzijds ontwikkelen kinderen zich tot individuen met een eigen persoonlijkheid en anderzijds bereiden zij zich voor op het innemen van een plaats in de samenleving. Bij die ontwikkeling en voorbereiding krijgen kinderen ondersteuning die gerealiseerd kan worden door ouders, verzorgers en andere familieleden (waaronder broertjes en zusjes). Maar ook op school, in kinderdagverblijven of in andere culturele instellingen kan ondersteuning worden geboden (Grusec & Hastings, 2007). De term *socialisatie* wordt gebruikt voor het proces waarin kinderen worden ondersteund en geholpen bij die ontwikkeling. En hoewel socialisatie een universeel proces is, verschilt de inhoud ervan sterk tussen culturen en sociale milieus (Ely & Gleason, 1995).

Traditionele benaderingen van socialisatie karakteriseren de socialiserende invloeden als éénrichtingsverkeer (Saarni, 1999). Volgens deze benaderingen imiteren kinderen het voorbeeldgedrag van de ouder(s) en/of verzorger(s) terwijl de

ouders het (positieve) gedrag van de kinderen versterken. Zo internaliseren kinderen in een onbewust proces van identificatie aspecten van de opvattingen, gevoelens en het gedrag van hun ouders/verzorgers (Laible & Thompson, 2007). Latere benaderingen (vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw) hebben oog voor wederkerige invloeden tussen volwassene en kind en voor de rol van de familie in de socialisatie. In deze benadering vormen *relaties* de grondslag voor de ontwikkeling van sociale capaciteiten (Reis, Collins & Berscheid, 2000) waarbij elke relatie uniek is omdat die tot stand komt door de wederzijdse bijdragen van de deelnemers aan die relatie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel onderzoek naar de vroege sociale ontwikkeling binnen deze benadering gericht is op het bestuderen van relaties. De laatste twintig jaar wordt de sociale ontwikkeling ook bestudeerd vanuit het perspectief van de *dynamic systems theory* (Maccoby, 2007). Deze benadering gaat er vanuit dat het familiesysteem een zichzelf in evenwicht brengend systeem is waarbij volwassenen en kinderen met elkaar omgaan op een wijze waarbij het gedrag van beide partijen binnen acceptabele grenzen blijft. Wanneer één van beide partijen over deze grens heen gaat, zal de andere partij reageren op een manier die gericht is op herstel van het evenwicht (Maccoby, 2007).

Hieronder wordt nader ingegaan op de relationele benadering. In de relationele benadering is een actieve rol weggelegd voor volwassenen én kinderen en spelen interacties een centrale rol (Tomasello, 1999). Aanvankelijk is er sprake van dyadische interacties tussen volwassene en kind waarbij de interacties zich richten op gebeurtenissen die zich rechtstreeks tussen hen tweeën afspelen. Een opvallend aspect van de interacties tussen volwassene en kind is de herkenbare en aangepaste manier van praten van de volwassene (*motherese*, *babytalk*). In deze interacties vindt al beurtwisseling plaats. Het afwisselend produceren van geluiden wordt zichtbaar in zogenaamde *protoconversaties*. Het beurtwisselingspatroon wordt nog tot stand gebracht door de volwassene maar in deze interacties worden al aanzetten tot gesprekken gegeven. Het kunnen voeren van een gesprek is een sociale vaardigheid die hiermee al vroeg in de ontwikkeling van kinderen geïnitieerd wordt. De specifieke invulling van dergelijke interacties is mede afhankelijk van sociaal milieu, etniciteit, cultuur, opleiding, geslacht en 'ervaring met kinderen' van de volwassene (Snow, 2000).

Vanaf de leeftijd van ongeveer 9 maanden gaan kinderen gericht de blik van een volwassene volgen. Ze raken betrokken bij interacties rondom objecten (speeltjes), ze gebruiken volwassenen om hun eigen gedrag in onbekende situaties te kunnen bepalen (*social referencing*) en ze imiteren volwassenen in de manier waarop die volwassenen objecten gebruiken (het zogeheten *imiterend leren*) (Tomasello, 1999). Het gezamenlijk vormgeven van deze zogeheten triadische interacties tussen het kind,

de ander en de wereld impliceert de ontwikkeling van het vermogen tot *joint attention* en de ontwikkeling van *joint attention* wordt wel gezien als een mijlpaal in de sociale ontwikkeling van jonge kinderen (Carpendale & Lewis, 2006). Triadische interacties zijn niet alleen essentieel voor kennisontwikkeling in het algemeen maar ook voor de ontwikkeling van sociale kennis (Carpendale & Lewis, 2004). Ook taalgebruik speelt binnen de triadische interacties een belangrijke rol. Zo kunnen voorwerpen die binnen de triade aanwezig zijn (bijvoorbeeld een speeltje) benoemd worden (labeling) en kan verteld worden wat ermee gedaan kan worden. Ook leren kinderen via het taalgebruik wat er over hun ervaringen gezegd kan worden. In deze interacties maken kinderen kennis met de basisprincipes van een gesprek door in beurtwisseling met de volwassene bij te dragen aan dat gesprek.

Als het kind zelf begint te praten, raakt het steeds meer en sterker betrokken in conversaties en gesprekken. Die conversaties bieden allereerst de mogelijkheid tot het actief gebruiken en leren (acquisitie) van taal. Door uitingen van kinderen te herhalen met impliciete vormcorrecties maken volwassenen deze uitingen grammaticaal leerzaam. Wanneer volwassenen de talige uitingen van kinderen evalueren leren kinderen wat voor soort uiting ze gedaan hebben (grappig, provocerend) en door positief te reageren op wat een kind zegt en/of door het letterlijk herhalen bevestigen volwassenen de adequaatheid van uitingen (Ely & Gleason, 1995).

Daarnaast spelen conversaties en gesprekken een belangrijke rol in het socialisatieproces. Taalgebruik is daarin een vorm van sociaal handelen: door middel van een talige uiting wil een spreker iets bereiken bij een gesprekspartner (hoorder). Een taalhandeling is dan ook per definitie intentioneel en kan op een directe of indirecte manier gerealiseerd worden. Conversaties zijn sociale praktijken waarin niet alleen kennis vereist is met betrekking tot hoe te praten met verschillende gesprekspartners in verschillende situaties maar ook met betrekking tot hoe te praten in verschillende rollen (kind, leerling, speelkameraad). Conventies hieromtrent worden aan kinderen overgedragen in conversaties (Clark, 2003). Zo geven volwassenen verbale instructies tijdens alledaagse activiteiten (bijvoorbeeld 'laat maar liggen') en door het vertellen van verhalen en anekdotes geven zij inzicht in gedragsregels, emoties en culturele waarden. Het gaat hierbij vaak om sociale en morele regels van gedrag. Ook vertellen volwassenen hun kinderen *wat* te zeggen, *hoe* dat te zeggen en *wanneer* dat te zeggen. In deze gevallen is sprake van expliciete *taalsocialisatie*. Verder dragen volwassenen in subtiele en indirecte aspecten van interacties culturele regels aan kinderen over. Zo kan de afwijzende reactie op een initiatief van een kind het kind duidelijk maken dat zo'n initiatief in een bepaalde interactie niet gepast is (Gleason, 1988).

Expliciete taalsocialisatie manifesteert zich nadrukkelijk op het gebied van beleefdheid. Gleason en Perlman (1985) stellen dat volwassenen streng reageren op schendingen van de beleefdheid en dat ze kinderen op dat gebied actief en expliciet instrueren over de adequate en gewenste vorm van beleefdheid ('wat zeg je dan?'). Ook uit onderzoek van Snow e.a. (1990) blijkt dat directe instructie een belangrijke bron van informatie is voor kinderen waar het beleefdheid betreft. Bates (1976) heeft gekeken hoe kinderen vormen van beleefdheid gebruiken bij het realiseren van verzoeken. Het blijkt dat kinderen van ongeveer 4 jaar veelal gebruik maken van imperatieven. Iets oudere kinderen (5 à 6 jaar) voegen aan hun verzoek 'alsjeblieft' toe, geven redenen voor hun verzoek ('want ik heb dorst') of maken gebruik van afzwakkingen ('een klein beetje'). Kinderen van ongeveer 7 jaar zijn in staat de vorm en inhoud van hun verzoeken te variëren en kunnen heel beleefd zijn.

Naarmate kinderen taalvaardiger worden leren ze dus steeds beter hoe ze door middel van taal iets kunnen bereiken bij een gesprekspartner (hoorder). De *pragmatische competentie* wordt groter en taal gaat steeds sterker fungeren als een vorm van sociaal handelen. Naast vormen van beleefdheid leren kinderen bijvoorbeeld hoe ze anderen door middel van taal ergens van kunnen overtuigen en hoe ze door middel van taal conflicten kunnen oplossen. Kinderen leren hoe binnen een bepaalde taalgebruikcontext de vormen van taalgedrag kunnen variëren, afhankelijk van de sociale situatie (status, scholing, beroep, geslacht, leeftijd en de relatie tussen gesprekspartners) en de context (plaats, tijd en wijze van communiceren). Zo krijgen kinderen die naar school gaan te maken met taalgebruikpraktijken en normen die typerend zijn voor de schoolsituatie. Zo leren jonge kinderen bijvoorbeeld de beleefdheidsformule 'ja juf' en fungeert de regel 'niet voor je beurt praten' soms als een interactienorm binnen de klas.

Als kinderen ouder worden raken ze steeds meer vertrouwd met de sociale 'eisen' van de cultuur waarin ze opgroeien en kunnen ze een steeds actievere rol spelen in die cultuur. Het kunnen beschikken over een sociaal vocabulaire biedt kinderen daarbij de mogelijkheid te reflecteren op eigen ervaringen en in de omgang met anderen kan dit vocabulaire gebruikt worden om gedrag en reacties van anderen te interpreteren (Turnbull & Carpendale, 2001). Het begrijpen van de sociale wereld heeft effect op het functioneren in die sociale wereld en het is duidelijk dat vroege relationele ervaringen bijdragen aan de ontwikkeling van competenties voor (later) sociaal functioneren (Thompson, 2006). Ook de frequentie en de aard van die interacties hebben invloed op de ontwikkeling van sociaal begrip (Carpendale & Lewis, 2004). Anderen leren begrijpen wordt door Carpendale en Lewis (2004) gekarakteriseerd als een geleidelijke ontwikkeling, die zich voltrekt op basis van regelmatigheden in de interactie met anderen.

De sociale ontwikkeling kan ook competentiegericht benaderd worden door het centraal stellen van sociale competenties. Deze competenties zijn van cruciaal belang in de omgang met andere mensen. Ten Dam e.a. (2003) laten zien dat sociale competentie vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief drie kenmerkende elementen heeft: i) sociale competentie is gerelateerd aan leeftijd of een specifieke ontwikkelingsfase; ii) sociale competentie heeft te maken met de interactie tussen een individu en anderen; iii) sociale competentie heeft betrekking op het vermogen van mensen en daarmee ook van (opgroeiende) kinderen om te kunnen gaan met de sociale eisen die aan hen gesteld worden. Sociaal competente individuen weten dus hoe ze in bepaalde omstandigheden moeten handelen of hoe ze juist niet moeten handelen. Deze vaardigheid van afstemming van gedrag vraagt een zekere mate van zelfcontrole om in bepaalde omstandigheden gedragsimpulsen te onderdrukken omdat dat gedrag in die omstandigheden niet gewenst is. De ervaringen die kinderen in de loop van de tijd opdoen, dragen ertoe bij dat ze dit steeds beter leren. Denham (2002) omschrijft sociale competentie als gedrag waarin succesvol sociaal functioneren tentoon wordt gespreid. Door dit gedrag worden eigen doelen gerealiseerd. De mate van gevoeligheid in de sociale interactie met anderen kan er ook toe leiden dat die anderen hun sociale doelen kunnen bereiken. Kortom, de sociale competentie van een kind leidt ertoe dat de interactie van beiden positiever verloopt.

Sociaal competent gedrag is gebaat bij een goede inschatting van het gedrag en de reacties van anderen. Kinderen gaan gaandeweg steeds meer beseffen dat anderen een bepaalde situatie op een eigen manier ervaren en/of interpreteren. In gesprekken ervaren ze bijvoorbeeld dat een volwassene niet altijd begrijpt wat het kind wil of bedoelt. Kinderen kunnen dan geconfronteerd worden met verzoeken tot (nadere) uitleg (Clark, 2003). De ervaring met dergelijke situaties draagt in niet geringe mate bij aan de ontwikkeling van een *theory of mind*. De *theory of mind* is het vermogen om gevoelens, gedachten en intenties van zichzelf aan anderen toe te schrijven en op basis daarvan gedrag te begrijpen en te voorspellen (Mitchell, 1997).

In de laatste 20 jaar hebben *emoties* in onderzoek naar sociale ontwikkeling steeds meer aandacht gekregen. Er is vastgesteld dat de 'emotionele toon' in relaties tussen een socialiserende volwassene en een kind onder meer geassocieerd kan worden met het sociaal gedrag van het kind. De socialisatie beïnvloedt dus zowel emotionele als sociale competentie (Eisenberg, 2006).

Emotionele ontwikkeling

Zoals uit de vorige paragraaf al duidelijk is geworden, is niet alleen in het onderzoek naar de vroege sociale ontwikkeling, maar ook in onderzoek naar de vroege

emotionele ontwikkeling een belangrijke plaats ingeruimd voor de aard van de socialisatie. Emoties spelen al in de vroege conversaties tussen volwassenen en kinderen een rol. Hele jonge kinderen stemmen hun gedrag al af op negatief of positief getinte uitingen van anderen. Oatley, Keltner en Jenkins (2006) stellen dan ook: 'Emotions is the first language of us all'. Socialisatie van emoties vindt plaats in de dagelijkse contacten van kinderen met anderen (ouders, familie, verzorgers, leerkrachten, leeftijdgenoten). Alle (betekenisvolle) 'anderen' met wie een kind te maken heeft, tonen emoties in een bepaalde context. Kinderen worden daardoor geconfronteerd met een scala aan emoties en dat kan hen helpen bij het leren en begrijpen van die emoties (Denham e.a., 2007). Deze emoties zullen in sommige situaties expliciet besproken worden terwijl het kind op andere momenten alleen maar getuige is van emoties. Daarnaast tonen kinderen ook zelf emoties in hun interacties met anderen. Door de reacties van anderen op die emoties, ervaren ze wat gepast of ongepast is in een bepaalde situatie.

Hoe de emotionele ontwikkeling van kinderen verloopt, wordt mede bepaald door wat ze 'zelf in huis hebben'. Sommige kinderen zijn erg taalvaardig en zullen hun emoties daardoor goed kunnen communiceren met anderen. Sommige kinderen kunnen goed redeneren en daardoor wellicht beter begrijpen waarom een ander angstig is in een bepaalde situatie dan kinderen bij wie zo'n vaardigheid minder ontwikkeld is. Ook verschillen in temperament kunnen de emotionele ontwikkeling beïnvloeden (Denham e.a., 2007). Verschillen tussen kinderen kunnen worden gerelateerd aan de ervaringen die kinderen opdoen binnen gezinnen, families, school en *peergroup* (Denham, 1998; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Het definiëren van *emotie* is overigens nog steeds een notoir probleem en vormt een constante uitdaging voor onderzoekers in diverse disciplines die zich met het concept bezig houden (Scherer, 2005). De functionalistische benadering gaat er vanuit dat emoties nauw verbonden zijn met 'wat iemand wil bereiken' (Saarni e.a., 2006). De definitie van emotie in deze benadering luidt: 'Emotion is the person's attempt or readiness to establish, maintain, or change the relation between the person and her of his changing circumstances, on matters of significance to that person' (Campos, Frankel & Camras, 2004). Emoties ontstaan volgens deze theorie wanneer een individu geconfronteerd wordt met een gebeurtenis die invloed heeft op het eigen 'bestaan'. Die confrontatie zal dan leiden tot een vorm van actie waarbij de persoon in kwestie iets wil bereiken. Zo kan iemand bijvoorbeeld de plezierige situatie van vóór de confrontatie terug willen halen en zullen zijn of haar acties daar op gericht zijn. Emoties kunnen ook manifest worden door i) sociale signalen van anderen (het zien van iemand die bang is, kan angst oproepen), ii) zintuiglijke waarnemingen (zien, horen, ruiken, proeven) en iii) herinneringen.

Binnen de functionalistische benadering van emoties staan dus persoon en omgeving/omstandigheden centraal. In onderzoek binnen deze benadering zijn factoren die die relatie beïnvloeden object van onderzoek geweest. Zo blijkt uit dergelijk onderzoek dat de motorische ontwikkeling van een kind invloed heeft op de relatie van het kind met zijn/haar omgeving en daarmee op de emotionele ontwikkeling. Kinderen die gaan kruipen, ontvangen van hun ouders op dat moment meer positieve reacties op hun pogingen de wereld te veroveren en daarmee verandert het emotionele klimaat (Campos e.a., 1992). Veel onderzoek is gericht op dit emotionele klimaat en in het verlengde daarvan op de cultuur waarin een kind opgroeit. In onderzoek naar een positief emotioneel klimaat is bijvoorbeeld gekeken naar karakteristieke interactiepatronen en naar de intensiteit van verbale en non-verbale communicatie waaraan kinderen dan worden blootgesteld. Zo heeft Chambers (1999) laten zien dat familiegesprekken over emoties bepalend zijn voor wat kinderen leren over emoties, hoe ze over emoties leren praten en hoe ze omgaan met emotievolle situaties. Denham en Auerbach (1995) analyseerden de emotionele inhoud van moeder-kind dialogen tijdens het bekijken van een prentenboek met een rijke emotionele inhoud. Deze interacties waren rijk aan uitwisseling van gevoelens en het benoemen van oorzaken en gevolgen van emotionele ervaringen. Een klassiek onderzoek naar conversaties rondom emoties binnen families is uitgevoerd door Dunn e.a. (1987). Zij keken daarbij met name naar dergelijke conversaties tussen jonge kinderen, hun moeders en hun broertjes en/of zusjes. De resultaten van haar onderzoek maken duidelijk dat de aanwezigheid van een volwassene die geïnteresseerd is in emotionele reacties van groot belang is voor de mogelijkheden die het kind krijgt om te praten over emoties en mede zorgt voor een uitbreiding van de kennis omtrent emoties.

Vanaf de geboorte zijn emoties in het leven van kinderen aanwezig. Pasgeborenen huilen en tonen verdriet op momenten waarop ze pijn hebben, zich alleen voelen of behoefte hebben aan aandacht en/of eten. Daarnaast tonen ze vormen van blijdschap, zoals tevredenheid en zijn er situaties waarin de emotionele gesteldheid als neutraal mag worden aangemerkt. Volwassenen reageren op deze non-verbale signalen en realiseren daarmee affectieve afstemming (Saarni, 1999). Als kinderen ongeveer 3 maanden oud zijn laten ze blijheid zien als ze bijvoorbeeld een bekend gezicht zien en verschijnt verdriet op momenten waarop een positieve situatie wordt doorbroken of beëindigd (moeder stopt met spelen). Boosheid is de volgende emotie die zich manifesteert en wel op die momenten waarop kinderen zich gefrustreerd voelen (het speeltje niet te pakken kunnen krijgen). Angst is een emotie die zich nog wat later in de ontwikkeling manifesteert (Lewis, 2008). Het voorgaande maakt duidelijk dat *blij, verdrietig, boos* en *bang* de eerste emoties zijn

waarmee kinderen te maken krijgen. Deze zogeheten basisemoties hebben een eigen, unieke samenstelling van vocale, gezichts- en lichaamskenmerken en gedrag. Zo is *blijheid* voor kinderen een combinatie van lachen, plezier en een parelachtig, ontspannen geluid in de stem (Denham, 1998). Kinderen leren naarmate ze ouder worden steeds beter te differentiëren tussen emoties. Als kinderen gaan praten over emoties kunnen emotionele ervaringen ook onderwerp van gesprek worden, kunnen de interpretatie, aanleiding en gevolgen van emoties besproken worden en kunnen emoties in goede banen worden geleid. In die interacties leren kinderen wat er over hun ervaringen gezegd kan worden. Als kinderen bijvoorbeeld een angstige reactie laten zien en deze reactie wordt benoemd als 'bang', leren kinderen dit concept. Ze leren dus wat mentale concepten inhouden als ze leren hoe deze concepten gebruikt worden (Turnbull & Carpendale, 2001).

Recent onderzoek naar de emotionele ontwikkeling van kinderen vanaf de leeftijd van ongeveer 1½ jaar richt zich op sociale situaties waarin kinderen emoties ervaren (Saarni e.a., 2006). In deze benadering wordt vooral gekeken hoe de emotionele ontwikkeling van kinderen de grondslag vormt voor hun sociale competentie en hoe sociale doelen aanleiding geven tot emotie-uitlokking, emotie-ervaring en emotie-expressie. Dat kan door bijvoorbeeld te analyseren in hoeverre kinderen 'emotioneel competent' zijn. Emotionele competentie wordt daarbij gezien als een paraplubegrip met daaronder een aantal emotiegerelateerde vaardigheden. De definitie voor emotionele competentie die Saarni e.a. formuleren, luidt: 'it is the demonstration of self-efficacy in emotion-eliciting social transactions' (Saarni e.a., 2006). Emotionele vaardigheden zullen voor een groot deel bijdragen aan hoe iemand, in de lijn van de functionalistische benadering, bereikt wat hij of zij wil bereiken.

Op basis van een uitgebreide survey van onderzoek op het gebied van emotionele ontwikkeling onderscheidt Saarni (1999) 8 vaardigheden voor emotionele competentie die mensen (en daarmee ook kinderen) zich in de loop van hun leven eigen zouden moeten maken. Deze vaardigheden, waarin emotionele en sociale aspecten nauw verweven zijn, worden hier kort besproken.

De eerste vaardigheid is 'zich bewust zijn van eigen emoties'. Deze vaardigheid is van belang voor het probleemoplossend vermogen in sociale situaties. Wanneer kinderen weten wat het effect van een emotionele reactie in een bepaalde situatie kan zijn, kunnen ze deze kennis gebruiken bij het bepalen van hun reactie in zo'n situatie.

De tweede vaardigheid is 'emoties van anderen waarnemen, onderscheiden en begrijpen'. Hiertoe moeten kinderen i) expressies en gedrag van anderen kunnen duiden; ii) de situatie waarin expressies en gedrag manifest worden begrijpen en

iii) begrijpen dat anderen eigen gedachten, gevoelens, bedoelingen en overtuigingen hebben. Reviews met betrekking tot onderzoek op dit gebied van o.a Halberstadt e.a. (2001) wijzen uit dat kinderen die deze vaardigheid beter beheersen ook in sociaal opzicht competenter zijn dan leeftijdgenoten die deze vaardigheid minder beheersen. Deze vaardigheid ontwikkelt zich in samenhang met een toenemend bewustzijn van eigen emoties, met het vermogen tot empathie en met het vermogen de oorzaken van emoties en hun gedragsmatige consequenties te relateren. Des te meer kinderen leren over hoe en waarom mensen reageren zoals ze reageren, des te beter kunnen ze de emotionele gesteldheid van die ander infereren/inschatten ook al is deze gesteldheid niet altijd duidelijk of soms zelfs tegengesteld aan de intuïtie. Onderzoek heeft dus een verband aangetoond tussen sociaal competent gedrag en kennis van emoties bij kinderen waarbij kinderen met een beter begrip van emoties op meer waardering van leeftijdgenoten kunnen rekenen (Denham e.a., 1990; Cassidy e.a., 1992). Het vermogen om gevoelens, gedachten en intenties aan zichzelf en anderen toe te schrijven en op basis daarvan gedrag te begrijpen en te voorspellen staat bekend als *theory of mind* (Mitchell, 1997). De ontwikkeling van een *theory of mind* wordt, zoals eerder vermeld, beschouwd als een belangrijke mijlpaal in de sociale en emotionele ontwikkeling.

Vaardigheid 3 is 'emotionele ervaringen weergeven in woorden, gedachten of symbolen'. Deze vaardigheid maakt dat kinderen met anderen kunnen communiceren over wat ze willen, welke problemen ze ervaren en dat ze kunnen vertellen wat ze als aangenaam en plezierig ervaren. Met behulp van woorden kunnen kinderen hun ervaringen uit de ene context integreren/meenemen naar een andere context en kunnen ze hun ervaringen vergelijken met ervaringen van anderen.

Het kunnen beschikken over een emotioneel vocabulaire is mede van belang voor vaardigheid 4 'het empathisch en invoelend reageren op anderen'. Het is een emotionele vaardigheid die ons verbindt met anderen wanneer we getuige zijn van de emotionele staat van iemand anders. We ervaren dan indirect wat de ander ervaart. Dit vermogen lijkt zich op basis van de socialisatie meer of minder goed te ontwikkelen: onderzoek naar het empathisch vermogen van kinderen laat zien dat kinderen van empathische ouders ook zelf meer empathie tonen. Het leidt dan ook tot een verschil in sociaal gedrag. Uit onderzoek van Strayer en Roberts (2004) komt naar voren dat empatische kinderen minder vaak boos zijn, minder vaak verbaal en fysiek agressief zijn en minder vaak betrokken zijn bij ruzies over voorwerpen met leeftijdgenoten. Empathie is dus een factor die van belang is in de emotionele communicatie tussen mensen.

Vaardigheid 5 kan worden samengevat in de term 'emotiemanagement'. Het betreft het vermogen tot een adequate afstemming van emotioneel gedrag in een

sociale situatie. Die afstemming wordt mede beïnvloed door i) de aard van de relatie, ii) de machtsverhouding binnen de relatie en iii) de sociale status van de relatie (privé of publiekelijk).

Vaardigheid 5 is nauw verbonden met vaardigheid 6: 'op een adequate manier omgaan met afwijzende emoties en negatieve omstandigheden'. Onderzoek wijst uit dat deze vaardigheid gebaat is bij: i) regulatie van eigen emotionele prikkels, ii) adequate inschatting van de problematische situatie en wat realistisch gezien onder controle is en iii) het komen tot een oplossing die een gevoel geeft de situatie meester te zijn. Hoe ouder kinderen worden, des te beter zijn ze in staat een situatie vanuit verschillende perspectieven te bezien en daaruit af te leiden wat te doen (*theory of mind*). Zo kunnen ze steeds adequater inschatten hoeveel controle ze zelf hebben in een bepaalde situatie en welke risico's ze lopen wanneer ze bijvoorbeeld ingrijpen bij een ruzie.

Vaardigheid 7 betreft 'zich bewust zijn van de rol van emotionele communicatie in relaties'. Deze vaardigheid vraagt minimaal dat een persoon herkent dat emoties door verschillende mensen verschillend gecommuniceerd worden en dat dat mede afhankelijk is van de relatie van die persoon met anderen. Deze vaardigheid behelst concreet: i) kennis van de consequenties van emotionele communicatie, niet alleen hoe die communicatie de ander beïnvloedt maar ook hoe de relatie beïnvloed wordt, ii) het vermogen verschillende soorten relaties te kunnen onderscheiden en de emotionele communicatie daarop af te stemmen en iii) begrijpen dat emotionele communicatie mede de relationele afstand tussen mensen bepaalt. Emotionele communicatie omvat hier alle verbale uitingen en alle mogelijke vormen van nonverbale expressie die emotionele informatie kunnen overdragen.

De laatste vaardigheid die Saarni onderscheidt, vaardigheid 8, betreft 'individuele acceptatie van 'eigen' emotionele ervaringen'. Vaardigheid 8 kan net als vaardigheid 7 getypeerd worden als een meer overkoepelende vaardigheid. Het zijn vaardigheden die aspecten van diverse andere emotionele vaardigheden in zich dragen en die zich bij kinderen nog niet nadrukkelijk zullen manifesteren.

Ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling

De centrale rol die is weggelegd voor *interactie* in het socialisatieproces maakt duidelijk dat 'anderen' de sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen in belangrijke mate bepalen. Schaffer (2004) kent dan ook een ondersteunende waarde toe aan gesprekken waar het gaat om de emotionele ontwikkeling. Gesprekken kunnen kinderen de gelegenheid bieden te kijken naar en te praten over hun eigen emoties, kunnen kinderen helpen bij het leren begrijpen van het gedrag van zichzelf en van anderen, kunnen het begrip van steeds meer verschillende emoties vergroten,

kunnen inzicht geven in het karakter en de omstandigheden waarin emoties optreden en maken het mogelijk emoties te delen met anderen en die emoties te gebruiken in sociale relaties. Aan die gesprekken zullen volwassenen vaak een belangrijke bijdrage leveren. Ook Denham (1998) beschrijft hoe volwassenen concreet kunnen bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Volwassenen hebben in het al dan niet tonen van eigen emoties een *modelling* functie; ze kunnen kinderen gerichte kennis bijbrengen over emoties door ze te coachen, vooral in hun manier van reageren op emoties en gedrag van anderen dragen ze informatie over emoties over aan kinderen.

De vraag in hoeverre prentenboeken en de daarin optredende personages een *modelling* functie kunnen hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen is eigenlijk nog nergens beantwoord. Via voorlezen, op zich al te karakteriseren als een sociale activiteit, maken kinderen kennis met de ervaringen van boekpersonages en kunnen ze meeleven met de belevenissen van deze personages. Kan dit voorlezen, met het kind in de rol van observator en/of toeschouwer, een bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling? In de volgende paragraaf worden ideeën hieromtrent nader uitgewerkt.

2.5 PRENTENBOEKEN EN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Prentenboeken bevatten een verhaal. Verhalen duiken overal op: in getuigenverklaringen van een incident op het schoolplein, tijdens het wachten op het station of in de pauze tijdens een concert. Verhalen worden gebruikt om ervaringen en gevoelens met anderen te delen (Selman, 1980) en zijn een manier om mensen bewust te maken van de normen van hun leefgemeenschap (Bruner, 1990). Dat verhalen daarmee leerzaam kunnen zijn of leerzame elementen kunnen bevatten is dan ook geen gewaagde veronderstelling. Bovendien kunnen verhalen het welbevinden van de lezer bevorderen: uit onderzoek naar leesmotivatie komt naar voren dat het lezen van verhalen voor een prettig gevoel kan zorgen (Tellegen & Catsburg, 1987; Tellegen & Frankhuisen, 2002). Verhalen kunnen ook een meer didactische functie hebben. Een beroemd voorbeeld uit de klassieke oudheid zijn de fabels van Aesopus. Van Dijk (1976) spreekt over verhalen die een *practical function* hebben waarbij die verhalen als voorbeeld of handelingsmodel kunnen dienen voor de luisteraar of de luisteraar aanzetten bepaalde handelingen uit te voeren of na te laten. Lea Dasberg suggereert in de titel van haar publicatie uit 1981 'Het kinderboek als opvoeder' dat in het kinderboek pedagogische kwaliteiten aanwezig zijn en Stein (1982) stelt dat verhalen kunnen functioneren als 'means to instruct others'. Soms kan het echter ook alleen een kwestie zijn van kennismaken met andere werelden

en gevoelens, zoals Ulich en Ulich (1994) laten zien. Dat kennismaken gebeurt dan vanuit een toeschouwerrol, vanuit een plaatsvervangend meeleven, meekijken en meevoelen.

Die toeschouwerrol wordt ook door de filosofe Martha Nussbaum onderkend. Tijdens het (voor)lezen rust er op de lezer namelijk geen handelingsdruk, waardoor het mogelijk is om op de situatie en de optredende emoties in het verhaal te reflecteren. Deze 'indirecte' ervaring of toeschouwerrol wordt door Nussbaum (1998) gezien als bevorderlijk voor de ontwikkeling van empathie. Nussbaum staat in deze opvatting niet alleen. Ook Mar en Oatley (2008) achten verhalen bevorderlijk voor de ontwikkeling van empathie omdat de sociale werkelijkheid, die zich in verhalen manifesteert, kan worden gezien als een simulatie van de 'echte' werkelijkheid. Het (mee)beleven van een verhaal betekent meegaan in gedachten, wensen en gevoelens van anderen en dit kan een positief effect hebben op de ontwikkeling van het empatisch vermogen. Mar en Oatley suggereren verder dat verhalen niet alleen onderhoudend en plezierig kunnen zijn maar dat verhalen ook zouden kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van *theory of mind* bij kinderen, het begrijpen van intenties van anderen, de ontwikkeling en uitbreiding van sociale vaardigheden en het terugdringen van vooroordelen. Ze merken op dat verhalen vaak doorspekt zijn met gevoelens en dat verhalen sjablonen zouden kunnen overdragen waarin duidelijk wordt wat wel en niet geoorloofd is met betrekking tot bijvoorbeeld het uiten van emoties of het reageren op emotionele gebeurtenissen. Betrokkenheid bij emotionele ervaringen van anderen in verhalen kan leiden tot een beter begrijpen van emoties, hun reikwijdte en de kwaliteit ervan maar kan de lezer ook gevoelig maken voor emotionele signalen die in het verhaal aan bod komen.

Volgens Hakemulder (1998), die voortborduurt op dit aspect, is een verhaal een laboratorium dat ons in de gelegenheid stelt op een gecontroleerde en veilige manier met intenties, emoties en emoties oproepende situaties te experimenteren, iets dat in de alledaagse werkelijkheid en realiteit vaak onmogelijk en vaak ook onwenselijk is.

Ook in het onderwijs wordt de leerzaamheid van prentenboeken en verhalen niet meer betwist; daar wordt die leerzaamheid echter, zoals al eerder aan de orde kwam in hoofdstuk 1, vooral betrokken op de taal- en geletterdheidontwikkeling van jonge kinderen (Kamil e.a., 2000; Mooren, 2000; Neuman & Dickinson, 2002; Hall, Larson & Marsh, 2003). Het aanwenden van de boeken en verhalen voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling is een betrekkelijk nieuwe invalshoek. Toch is daar op basis van de literatuur, zoals hierboven beschreven, wel draagvlak voor te vinden.

Uit de theorie omtrent sociale en emotionele ontwikkeling is duidelijk geworden dat met name relaties en interacties een rol van betekenis spelen in deze

ontwikkeling. Als wordt gekeken naar de rol van prentenboeken voor dit domein is het niet ondenkbeeldig dat de thema's/onderwerpen uit de boeken voor een uitbreiding van de (sociale) ervaringswereld kunnen zorgen. Kinderen worden aan de hand van de boeken geconfronteerd met situaties waarin ze zelf waarschijnlijk (nog) niet of nooit verzeild zullen raken. In de situaties die beschreven worden zullen de personages uit de boeken geconfronteerd worden met ervaringen die de kinderen als toeschouwer zullen meebeleven. Verhalen in prentenboeken kunnen gaan over ruzie of vriendschap en als deze thema's tijdens een voorleessessie worden besproken (interactie) kunnen kinderen handvatten aangereikt krijgen waarmee ze hun arsenaal aan sociale vaardigheden kunnen uitbreiden. Het is mogelijk dat kinderen zelf in een vergelijkbare situatie komen te verkeren en dat ze zich dan herinneren hoe het hoofdpersonage uit het boek zich in een dergelijke situatie wist te redden. De kinderen zullen de verhalen uit de boeken als toeschouwer meebeleven en deze toeschouwerrol wordt o.a. gezien als bevorderlijk voor de ontwikkeling van empathie (Nussbaum, 1998).

Als gekeken wordt naar de mogelijke ondersteunende rol van prentenboeken voor de *emotionele* ontwikkeling dan bieden de competenties zoals die door Saarni (1999) zijn beschreven, concrete aanknopingspunten. Op basis van de literatuur mag worden aangenomen dat kinderen zich van deze vaardigheden al iets hebben eigen gemaakt maar dat dit voor elk kind anders zal zijn. De ondersteunende rol van het voorlezen van en het praten over de inhoud van het prentenboek en met name over de sociaal-emotionele componenten ervan, zou dan als volgt met de verschillende vaardigheden in dit ontwikkelingsdomein verbonden kunnen worden:

De eerste vaardigheid is het zich bewust zijn van eigen emoties. Het verhaal uit het boek en de daar optredende emotie kan aanleiding zijn voor het bespreken van die emotie. Vervolgens kan de lijn worden doorgetrokken naar de concrete ervaringen van kinderen. Kinderen op deze leeftijd zijn redelijk vertrouwd met de zogeheten basisemoties *bang, blij, boos* en *verdrietig*. Deze emoties zullen ongetwijfeld in prentenboeken aanwezig zijn maar ook complexere emoties zullen voorkomen. Deze complexere emoties kunnen tijdens voorleessessies aan de orde worden gesteld.

De tweede vaardigheid betreft het vermogen emoties van anderen waar te nemen, te onderscheiden en te begrijpen. Met behulp van de prentenboeken kunnen uiterlijke en innerlijke kenmerken van emoties van personages besproken worden. Als die emoties ook in de illustraties zijn weergegeven kunnen die uiterlijke kenmerken van emoties nog nadrukkelijker aan de orde komen (bijvoorbeeld *tranen* bij *verdriet*).

Vaardigheid 3, het vermogen emotionele ervaringen weer te geven in woorden, gedachten of symbolen kan op allerlei manieren door het gebruik van prentenboeken in voorleessessies gevoed worden. In de tekst van het boek zullen emoties worden beschreven. Met elkaar communiceren over de emoties die voorkomen in het boek voedt het emotioneel lexicon en praten over de boekcontext en eigen ervaringen zorgt voor integratie van evaringen in verschillende contexten. Allemaal aspecten die van belang zijn voor de ontwikkeling van vaardigheid 3.

Ook het vermogen empathisch en invoelend te reageren op anderen, vaardigheid 4, komt ruimschoots aan bod tijdens het voorlezen van de prentenboeken. Kinderen kunnen zo waarnemen wat boekpersonages denken, hoe ze situaties interpreteren en wat ze ervaren. Kinderen zullen ook meeleven met de avonturen van personages en empathie ontwikkelen voor personages uit de boeken.

Aan vaardigheid 5, emotiemanagement, kunnen de prentenboeken een bijdrage leveren omdat kinderen meemaken hoe de personages op minder plezierige omstandigheden reageren. Ook hier zijn de kinderen tijdens het voorlezen indirect getuige van. In het kader van vaardigheid 6, op een adequate manier omgaan met afwijzende emoties en negatieve omstandigheden, kan met de kinderen gepraat worden over mogelijke oplossingen voor de situatie waarin een personage verzeild is geraakt of kan worden voorspeld waartoe de keuze van een personage voor een specifieke oplossing mogelijk zal leiden. Ook hier is weer een verband te leggen met eigen ervaringen. Soms laten boeken zien welk effect een bepaalde situatie sorteert op reacties van anderen die in deze situatie aanwezig zijn. Verschillende perspectieven kunnen zo aan bod komen. Emoties kunnen ook gereguleerd worden op basis van sociale regels en normen. Ook hiervan zijn voorbeelden te vinden in prentenboeken.

De overkoepelende vaardigheden 7 en 8 zijn vaardigheden die ook door het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken een impuls kunnen krijgen. Het zijn, zoals eerder aangegeven, vaardigheden die aspecten van diverse andere vaardigheden in zich dragen.

2.6 SAMENVATTEND

In dit hoofdstuk is het theoretische kader geschetst voor onderzoek naar de stimulerende werking van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. De literatuur omtrent de effecten van het voorlezen aan jonge kinderen (paragraaf 2.3) biedt aanknopingspunten wat betreft de beste manier van voorlezen. Daarin is duidelijk geworden hoe voorlezen de taal- en geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen positief kan beïnvloeden. De literatuur met betrekking tot de sociale en emotionele

ontwikkeling van jonge kinderen, besproken in paragraaf 2.4, onderstreept het belang van het gebruik van taal en de taalontwikkeling voor deze ontwikkelingsdomeinen. Op basis van deze bespreking lijkt het niet ondenkbaar dat het voorlezen van de tekst en het praten over de tekst en de illustraties in de prentenboeken een impuls kunnen geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. De mogelijkheden om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters te ondersteunen door het voorlezen van en praten over daarvoor geëigende prentenboeken zullen dan ook centraal staan in dit onderzoek.

3 SELECTIE VAN HET PRENTENBOEKENCORPUS

3.1 INLEIDING

Prentenboeken zijn rijk aan inhouden die relevant zouden kunnen zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Daarbij moet dan vooral gedacht worden aan de verhaalpersonages, hun onderlinge relaties, hun belevenissen en emoties. Zo kan de inhoud de ervaringswereld van kleuters vergroten of oplossingen bieden voor problemen waardoor kinderen meer grip krijgen op de wereld om hen heen. De inhoud kan het kind ook laten zien dat hij of zij niet de enige is die iets moeilijk vindt, iets niet kan of iets niet durft.

De veronderstelling dat prentenboeken stimulerend zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters, is echter nooit systematisch onderzocht. In het onderzoek dat hier besproken wordt, is dat wel gebeurd, in een quasi-experimenteel design.

Het is niet aannemelijk dat álle prentenboeken de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in dezelfde mate kunnen ondersteunen. Daarom is voor zo'n quasi-experiment een selectie nodig van die prentenboeken waarvan met name verwacht mag worden dat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

De eerste stap in het onderzoek is daarom gericht op het verkrijgen van selectiecriteria om een dergelijk corpus te kunnen selecteren uit het totale aanbod aan prentenboeken. Voor het genereren van selectiecriteria is een Delphi-onderzoek opgezet.

De Delphi-methode is een kwalitatieve onderzoeksmethode om een groepscommunicatieproces zodanig te structureren dat een groep individuen zich als geheel met een bepaalde vraagstelling of een complex probleem kan bezighouden (Linstone & Turoff, 1975).

Binnen een Delphi-onderzoek is sprake van een stapsgewijze oordeelsvorming. Het doel is om in verschillende rondes met een groep experts (het panel) te komen

tot consensus over een specifiek onderwerp of probleem (Clayton, 1997). Binnen een Delphi-procedure zijn twee bronnen van kennis te onderscheiden (Bastiaensen & Robbroeckx, 1994). De onderzoeker draagt zelf kennis aan en personen die deskundig zijn op het onderzochte gebied (het zogenaamde Delphi-panel) leveren vanuit hun expertise zoveel mogelijk relevante informatie aan. Deze informatie wordt in samengevatte vorm teruggerapporteerd aan alle leden van het panel, waarbij de anonimiteit gegarandeerd wordt. Er wordt hierbij uitgegaan van mondige vertegenwoordigers uit het onderzoeksveld, die de vereiste expertise in kunnen brengen en een standpunt durven innemen. Het uiteindelijke resultaat is een product dat bestaat uit kennis *vanuit* het onderzoeksveld in plaats van kennis *erover*.

Het aantal rondes in een Delphi-procedure kan van te voren vastliggen maar kan ook tijdens het onderzoek nog worden aangepast. Een vuistregel, die wel gehanteerd wordt, stelt dat wanneer een ronde geen nieuwe informatie meer oplevert er geen volgende ronde nodig is (Bastiaensen & Robbroeckx, 1994). De eerste ronde is over het algemeen exploratief van aard. In deze ronde krijgen de experts de gelegenheid om vanuit hun eigen expertise zo veel mogelijk informatie betreffende het onderwerp of probleem aan te dragen. De inventarisatie van de eerste ronde vormt de input voor de tweede ronde. De tweede ronde is gestructureerd van aard en levert een overzicht op van de opvattingen van de panelleden. De laatste ronde is een evaluatieronde.

De experts die deelnemen aan een Delphi-onderzoek hebben zitting in een (Delphi-)panel. Heterogeniteit in de samenstelling van het panel kan ervoor zorgen dat dominantie vanuit een bepaalde opvatting omtrent de onderzoeksvraag wordt voorkomen. Dit zal de validiteit van de resultaten in het algemeen ten goede komen.

De leden van het panel ontmoeten elkaar niet in levende lijve omdat een Delphi-procedure gebaseerd is op anonimiteit. Leden van het panel kunnen onafhankelijk van elkaar standpunten innemen maar deze ook vrijelijk weer verlaten; de sociale druk van de leden onderling is minimaal. Discussies worden zo door niemand gedomineerd; panelleden met een hogere status op het onderzoeksterrein kunnen 'openlijk' worden tegengesproken. De onderzoeker is de enige die weet welke informatie afkomstig is van welk panellid. Eventuele discussies tussen de panelleden worden via de onderzoeker gevoerd.

Het Delphi-onderzoek waarover in dit hoofdstuk verslag wordt gedaan moet antwoord geven op de volgende onderzoeksvraag:

Op basis van welke criteria kunnen de prentenboeken voor het corpus van dit onderzoek geselecteerd worden uit het totale aanbod aan prentenboeken?

Het Delphi-onderzoek wordt in de volgende paragrafen beschreven. Na een nadere beschrijving van de onderzoeksopzet worden de resultaten uit de drie Delphi-rondes gepresenteerd en besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en een discussie.

3.2 ONDERZOEKSOPZET

3.2.1 SAMENSTELLING VAN HET PANEL

In dit onderzoek is gewerkt met een vast panel van 7 experts op het gebied van prentenboeken en jonge kinderen, afkomstig uit onderwijsinspectie, uitgeverij, onderwijs (universiteit, PABO, basisonderwijs), (jeugd)bibliotheek en kinderboekhandel. De panelleden hebben op vrijwillige basis deelgenomen aan dit onderzoek. Het panel bestond uit 6 vrouwen en 1 man. De heterogene samenstelling maakt dat dit panel vanuit de eigen expertise een veelheid aan kennis en ervaring kan aandragen die relevant kan zijn voor het selecteren van prentenboeken die stimulerend kunnen zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen.

3.2.2 PROCEDURE

Het Delphi-onderzoek dat is uitgevoerd, bestond uit drie rondes. De dataverzameling en de terugkoppeling is uitgevoerd via e-mail.

De *eerste* ronde is exploratief van aard en in deze ronde staat het prentenboek centraal. (De vragenlijst voor deze ronde is opgenomen in bijlage 1).

Het is bij aanvang van het onderzoek niet duidelijk welke aspecten van een prentenboek de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters positief zouden kunnen ondersteunen. Heeft het boek misschien een duidelijk sociaal-emotioneel *onderwerp*, bijvoorbeeld vriendschap, waardoor het betreffende boek een rol kan spelen in de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling? Maakt de *verhaallijn* duidelijk dat een emotie een aanleiding heeft of dat een emotie om een reactie vraagt? Zijn de ondersteunende elementen te vinden in de *tekst* omdat daar bijvoorbeeld concrete emoties genoemd worden? Geven de *illustraties* zicht op emoties door uiterlijke kenmerken van een emotie te tonen?

Het aspect *onderwerp* zal in de eerste ronde bevraagd worden aan de hand van vier open vragen. Er zal gevraagd worden naar onderwerpen die i) belangrijk, ii) niet belangrijk, iii) niet meer belangrijk en iv) nog niet belangrijk zijn voor kleuters.

Voor het aspect *verhaal* is gevraagd wanneer de kenmerken van een verhaal (zoals situaties, personages, gebeurtenissen, ontknoping, moraal) in een prentenboek wel of juist geen bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

Voor de aspecten *tekst* en *illustraties* zijn vergelijkbare vragen geformuleerd waarbij het betreffende aspect zowel vanuit een positieve als een negatieve invalshoek wordt benaderd. Door deze dubbele benadering worden de panelleden twee keer met de verschillende aspecten van het prentenboek geconfronteerd, wat naar verwachting meer informatie zal opleveren dan één enkele vraag.

In de *tweede* ronde spreken de experts zich uit over de antwoorden die gegeven zijn op de open vragen uit ronde 1. Met betrekking tot het aspect *onderwerp* krijgen de panelleden de antwoorden terug in de vorm van een keuzelijst met sociaal-emotionele onderwerpen en in de vorm van een lijst met stellingen. Waar het gaat om de keuzelijst spreken de experts zich uit *voor* of *tegen* de onderwerpen van deze lijst.

De antwoorden op de open vragen met betrekking tot *verhaal*, *tekst* en *illustraties* worden ook teruggekoppeld in de lijst met stellingen. Bij de lijst met stellingen wordt van de experts een mening gevraagd. Op een 5-punts Likert-schaal moeten zij aangeven in hoeverre zij het *eens* of *oneens* zijn met de betreffende stelling.

In de stellingen is steeds een mogelijk selectiecriterium opgenomen. Zo bevat de stelling: '*Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het een duidelijk einde heeft*' het mogelijke selectiecriterium: een prentenboek dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters kan ondersteunen heeft een duidelijk einde.

In de *derde* ronde kiezen de experts zelf een prentenboek uit waarvan ze op voorhand denken dat het *niet* geschikt zal zijn voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze beantwoorden voor dit boek een serie selectievragen waarin de uitkomsten van ronde 2 zijn verwerkt. Voor deze benadering is gekozen vanuit de vooronderstelling dat de vragen zullen discrimineren tussen de prentenboeken en dat voor een prentenboek dat niet geschikt is voor dit ontwikkelingsdomein veel vragen met 'nee' beantwoord zullen worden. Zo wordt de predictieve validiteit (in het bijzonder de zogenaamde 'known groups' validiteit) van de selectieprocedure onderzocht (Standards for educational and psychological testing, 1999).

3.2.3 ANALYSEMETHODE

3.2.3.1 Eerste ronde

De opzet van deze ronde is gebaseerd op de resultaten van een pilot. De vragen uit de eerste ronde zijn voorafgaand aan het onderzoek voorgelegd aan twee proefpersonen. De antwoorden van deze personen zijn geanalyseerd en op basis van de resultaten van deze analyse is de aanpak van de eerste ronde als volgt vastgesteld.

Concrete thema's als antwoord op de vragen over de *onderwerpen* (bijvoorbeeld *angst*, *jaloezie*, *blijdschap*) worden bijeen gebracht op een keuzelijst. De meer beschrijvende antwoorden (bijvoorbeeld: 'Het onderwerp moet passen binnen de belevingswereld van kleuters') worden omgezet in stellingen. De antwoorden op de vragen voor de aspecten *verhaal*, *tekst* en *illustraties* worden eveneens omgezet in stellingen. Als bijvoorbeeld op de vraag '*De illustraties in een prentenboek leveren een bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als …?*' is geantwoord 'ze emoties van personages laten zien' wordt dit antwoord omgezet in de stelling: De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties zijn af te leiden.

3.2.3.2 Tweede ronde

De keuzes van de zeven panelleden voor de diverse onderwerpen van de keuzelijst worden bijeengebracht in één overzicht. Vervolgens wordt gekeken hoe vaak een onderwerp als geschikt wordt aangemerkt zodat een lijst met (geschikte) onderwerpen tot stand komt. De onderwerpen op deze lijst zouden een rol kunnen spelen bij de selectie van de prentenboeken voor het corpus.

De meningen van de afzonderlijke panelleden met betrekking tot de stellingen zijn ook geclusterd in één overzicht. Voor elke stelling is een gemiddelde score berekend en wordt de range aangegeven. Vervolgens worden de resultaten geanalyseerd. Er zal met name gekeken worden naar stellingen met een grote mate van positieve overeenstemming (louter scores 4 en 5 op de gebruikte 5-puntsschaal). De selectiecriteria die in deze stellingen besloten liggen, zullen worden omgezet in selectievragen voor de derde ronde.

De betrouwbaarheid van de scores zal worden berekend op basis van 4 stellingen die twee keer zijn opgenomen in de lijst. Over de *known groups* validiteit zal gerapporteerd worden op basis van een extreme stelling die in de lijst is opgenomen. De verwachting is dat de panelleden op deze stelling zeer laag zullen scoren. Het gaat immers om een stelling die er op voorhand al niet toe doet.

3.2.3.3 Derde ronde

De derde ronde is een evaluatieronde. De panelleden kiezen zelf een prentenboek waarvan ze op voorhand denken dat het *niet* geschikt zal zijn voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Ze beantwoorden voor dit boek vragen die gebaseerd zijn op de selectiecriteria die besloten lagen in díe stellingen die in de tweede ronde een grote mate van positieve overeenstemming lieten zien. De antwoorden van alle panelleden op deze vragen worden samengebracht in één tabel en geanalyseerd. De analyse van het aantal 'nee' antwoorden moet dan uitsluitsel geven over definitieve selectiecriteria op basis waarvan prentenboeken die de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters kunnen ondersteunen geselecteerd kunnen worden uit het totale aanbod aan prentenboeken. De procedure geeft inzicht in de *known groups* validiteit. Verwacht mag worden dat de meeste vragen voor boeken die op voorhand als niet geschikt worden aangemerkt met 'nee' beantwoord zullen worden.

3.3 RESULTATEN

In deze paragraaf worden de resultaten uit de verschillende rondes gepresenteerd.

3.3.1 EERSTE RONDE

In deze ronde is aan de hand van 4 open vragen informatie verzameld over aspecten (onderwerp, verhaal, tekst en illustraties) van prentenboeken die de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters positief zouden kunnen ondersteunen. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

Hieronder volgt per aspect een overzicht van de antwoorden van de panelleden. Voor antwoorden die door meerdere panelleden gegeven zijn, is achter het bewuste antwoord aangegeven om hoeveel panelleden het gaat. Antwoorden die geen toevoeging hebben, zijn 'unieke' antwoorden.

3.3.1.1 Aspect: onderwerp

Voor het aspect *onderwerp* is gevraagd naar onderwerpen die i) belangrijk, ii) niet belangrijk, iii) niet meer belangrijk en iv) nog niet belangrijk zijn voor kleuters. De antwoorden op deze vragen zijn, thematisch geordend, weergegeven in tabel 3.1.

TABEL 3.1 | INVENTARISATIE VAN DE ANTWOORDEN VAN HET PANEL OP DE VRAGEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *ONDERWERP*

Belangrijke onderwerpen		
angst (n=4) boosheid n=3) blijdschap (n=3) verdriet (n=2)	vriendschap (n=5) samen spelen (n=2) ruzie (n=2) delen	geborgenheid (n=3) liefde/genegenheid (n=2)
zelfvertrouwen/zelf kunnen persoonsontwikkeling, ontwikkeling zelfbeeld omgaan met (lichamelijke) verschillen iets graag willen omgaan met weerstanden of problemen		
alle onderwerpen waar kleuters mee te maken hebben (n=2) hoe gebeurtenissen verlopen (bijv. verjaardag) en hoe je daarop kunt reageren		
Niet belangrijke onderwerpen		
ieder onderwerp is belangrijk jaloers de grote wereld		haat (n=2) oorlog vijandschap
onderwerpen niet gerelateerd aan de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden (n=2)		
Niet meer belangrijke onderwerpen		
zindelijkheid (n=2) speen aankleden	reacties uit de koppigheidsfase	
Nog niet belangrijke onderwerpen		
Seksualiteit verliefd zijn	economie politiek	rechtvaardigheid geldingsdrang competitie
over de grenzen kijken: hoe voelen kinderen in andere landen zich		

De panelleden hebben met betrekking tot het aspect *onderwerp* concrete thema's aangedragen (*vriendschap*; *delen*; *ruzie*) en meer beschrijvende antwoorden ('hoe gebeurtenissen verlopen') gegeven. Bij de concrete thema's wordt *vriendschap* door 5 van de 7 panelleden genoemd. Dit vormt een aanwijzing dat de experts dit thema voor kinderen van deze leeftijd belangrijk vinden. Daarnaast hebben meerdere panelleden de emoties *bang*, *blij*, *boos* en *verdrietig* genoemd. Deze emoties worden in de literatuur beschouwd als basisemoties (zie hoofdstuk 2). Het zijn de eerste emoties die kinderen kennen en herkennen. Naast antwoorden met een duidelijke emotionele component zijn antwoorden gegeven met een sociale component: *vriendschap*, *samen spelen*, *delen* en *ruzie*. De thema's *genegenheid* en *geborgenheid* hebben een sociaal-emotioneel karakter.

Onderwerpen die *niet* belangrijk zijn worden door 2 panelleden getypeerd als 'onderwerpen die niet gerelateerd zijn aan de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich

bevinden'. Deze formulering bevat een ontwikkelingspsychologische component. *Jaloers* is een secundaire emotie die genoemd wordt bij de *niet-belangrijke* onderwerpen. De niet-belangrijke onderwerpen *oorlog*, *haat* en *vijandschap* kunnen getypeerd worden als negatief getinte onderwerpen waarmee men kinderen van deze leeftijd wellicht nog niet wil confronteren. Het zijn onderwerpen die, zij het soms in wat andere bewoordingen, ook terug te vinden zijn bij de antwoorden op de vraag naar onderwerpen die *nog niet* belangrijk zijn.

Onderwerpen die als *niet meer* belangrijk worden aangemerkt zijn te karakteriseren als onderwerpen die een rol spelen in de peuterfase.

3.3.1.2 Aspect: verhaal

Dit aspect is door middel van 2 vragen (één vanuit een positieve invalshoek en één vanuit een negatieve invalshoek) benaderd. De antwoorden op deze vragen staan in tabel 3.2.

TABEL 3.2 | INVENTARISATIE VAN DE ANTWOORDEN VAN HET PANEL OP DE VRAGEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *VERHAAL*

Relevante kenmerken
er sprake is van identificatie (n=3) moet zich afspelen in belevingswereld/ervaringswereld van kleuters (voor kleuters relevante kwesties) (n=3) gevoelens van de personages moeten herkend kunnen worden aansluiten bij belangstelling van kleuters (zodat ze betrokken raken bij het verhaal) spanning (moet in een veilige setting gebracht worden) (n=4) duidelijkheid (niet te impliciet) herhaling goede afloop/duidelijk einde verrassend einde er moet een logische volgorde in het verhaal zitten een goed verhaal heeft een kern en een hoogtepunt kennisuitbreiding
Niet-relevante kenmerken
niet aansluiten bij ontwikkelingsfase van kleuters (n=2) geen identificatiemogelijkheden (n=2) niet in belevingswereld (te ver van mijn bed verhaal voor kleuters) niet aansluiten bij belangstelling te moeilijke begrippen als het een saai verhaal is indien verhaal en afbeeldingen geen duidelijke raakvlakken hebben als de kenmerken te abstract zijn (bv. Zwart en Rood als namen voor personages)

De eerste 4 relevante kenmerken laten een grote mate van overeenstemming zien. Zo noemen 3 panelleden 'identificatie'. Ook de andere 3 kenmerken die hier genoemd worden kunnen gerelateerd worden aan identificatie. Ze kunnen getypeerd worden als identificatiebevorderende aspecten van een verhaal. Identificatie is een term die regelmatig gebruikt wordt in de literatuur over tekstbegrip en tekstbeleving, waarbij men er vanuit gaat dat lezers die zich kunnen identificeren met het verhaal sterker meeleven en meer betrokken zijn.

De relevante kenmerken '*moet zich afspelen in belevingswereld/ ervaringswereld van kleuters (voor kleuters relevante kwesties)*' en '*aansluiten bij belangstelling van kleuters (zodat ze betrokken raken bij het verhaal)*' kunnen daarnaast gerelateerd worden aan algemeen aanvaarde didactische principes die in het onderwijs (aan jonge kinderen) opgeld doen. Deze kenmerken sluiten ook goed aan bij de praktijk van het interactief voorlezen (momenteel de gangbare voorleespraktijk voor jonge kinderen in het Nederlandse basisonderwijs) waarbij aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen als een voorwaarde voor voorlezen wordt aangemerkt, opdat kinderen het verhaal beter kunnen volgen. Het relevante kenmerk 'gevoelens van de personages moeten herkend kunnen worden' heeft een sociaal-emotionele component. Dit kenmerk houdt, zo bezien, verband met identificatie en, algemener, inleving of empathie (een belangrijk aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling). De hier beschreven relevante kenmerken kunnen gekarakteriseerd worden als *verhaalexterne* voorwaarden.

De relevante kenmerken '*herhaling; verrassend einde; duidelijkheid (niet te impliciet); goede afloop/duidelijk einde; logische volgorde in het verhaal; een goed verhaal heeft een kern en een hoogtepunt* en *spanning*' kunnen worden gekarakteriseerd als *verhaalinterne* voorwaarden. Met betrekking tot het begrip *spanning* wordt gesteld dat het 'in een veilige setting gebracht moet worden'. Veiligheid kan getypeerd worden als een sociaal aspect. Het relevante kenmerk *kennis uitbreiden* is eveneens een niet onbelangrijk aspect in de sociale ontwikkeling van jonge kinderen. Kennis uitbreiden kan ook gerelateerd worden aan de opvattingen die aan de basis liggen van het al eerder genoemde interactief voorlezen.

De niet-relevante kenmerken kunnen eveneens gekarakteriseerd worden in termen van *verhaalexterne* en *verhaalinterne* voorwaarden maar dan vanuit het gezichtspunt dat de verhalen deze kenmerken *niet* bevatten.

Bij de niet-relevante kenmerken worden niet alleen de relevante verhaalexterne en verhaalinterne kenmerken in een negatieve bewoording herhaald ('niet aansluiten bij belangstelling') maar verschijnen ook kenmerken die nog niet genoemd zijn bij de relevante kenmerken ('als de kenmerken te abstract zijn'). Dit laat zien dat de dubbele benadering meer informatie oplevert dan één enkele positief geformuleerde vraag.

3.3.1.3 Aspect: illustraties

De antwoorden op de 2 vragen met betrekking tot dit aspect zijn weergegeven in tabel 3.3.

TABEL 3.3 | INVENTARISATIE VAN DE ANTWOORDEN VAN HET PANEL OP DE VRAGEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *ILLUSTRATIES*

Relevante kenmerken
het verhaal ondersteunen/verduidelijken (n=4) de illustraties aansprekend zijn (n=2) emoties van personages laten zien (n=2) tot de verbeelding spreken plezierig en gezellig zijn positieve/veilige/prettige sfeer uitstralen herkenning en herhaling laten zien in één keer begrijpelijk zijn (maar wel kleine elementen bevatten die ontdekt kunnen worden en die belangrijk zijn voor het verhaal)
Niet relevante kenmerken
geen verband met belevingswereld en vertelde verhaal (n=2) illustraties niet aansprekend zijn (n=2) illustraties het verhaal niet ondersteunen (n=2) illustraties te vol en te artistiek zijn; wanneer er sprake is van overdaad, schrille en afstekende kleuren; angstaanjagend levert geen bijdrage

De relevante kenmerken die genoemd worden met betrekking tot het aspect *illustraties* hebben betrekking op '*wat*' de illustraties moeten doen (tot de verbeelding spreken en het verhaal ondersteunen/verduidelijken) en '*hoe*' de illustraties dat kunnen realiseren' (o.a. door aansprekend te zijn; door plezierig en gezellig te zijn; door een positieve/veilige/prettige sfeer uit te stralen en door herkenning en herhaling te laten zien). Een aantal van deze kenmerken is vanzelfsprekend subjectief: Wanneer is een illustratie aansprekend? Of gezellig?

Een relevant kenmerk waarin een concreet aspect geformuleerd wordt, is 'emoties van personages laten zien' waarmee ook tegelijk een sociaal-emotioneel aspect geformuleerd wordt.

Het samenspel tussen verhaal en illustraties, dat zo typerend is voor een prentenboek, komt bij het aspect *illustraties* zowel bij de relevante als de niet-relevante kenmerken nadrukkelijk aan de orde ('het verhaal ondersteunen' en 'geen verband met het vertelde verhaal').

In vergelijking met het aspect *verhaal* komen in de kenmerken die genoemd worden met betrekking tot het aspect *illustraties* meer sociaal-emotionele begrippen voor. Twee panelleden geven aan dat de illustraties 'emoties van personages moeten

laten zien' en ook *positief*, *veilig*, *prettig*, *plezierig* en *gezellig* zijn begrippen die een sociaal-emotionele component in zich hebben. 'Niet angstaanjagend' refereert aan de basisemotie *angst*.

Ook met betrekking tot het aspect *illustraties* levert de dubbele benadering extra informatie op. Zo hebben de niet-relevante kenmerken '*overdaad, schrille en afstekende kleuren*' en '*te vol en artistiek*' geen duidelijk tegenhangers bij de relevante kenmerken.

3.3.1.4 Aspect: tekst

De antwoorden die de panelleden hebben gegeven op de beide vragen met betrekking tot het aspect *tekst* zijn opgenomen in tabel 3.4.

TABEL 3.4 | INVENTARISATIE VAN DE ANTWOORDEN VAN HET PANEL OP DE VRAGEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *TEKST*

Relevante kenmerken
voor kinderen begrijpelijke taal er sprake is van volwaardige taal niet kinderachtig/kinderlijk als er een verband kan worden gelegd tussen tekst en afbeelding goed Nederlands goede woordkeus de opbouw van de zinnen helder is korte, pakkende zinnen waarin herkenbare gevoelens voorkomen niet te veel nieuwe woorden, de nieuwe woorden moeten in het verhaal goed naar voren komen dialoog is van belang, kleuter kan zich hier direct aan spiegelen moeilijke woorden mag best mits ze worden uitgelegd spelen met woorden, humoristisch herhaling van sleutelzinnen/woorden rijm kan goed werken
Niet relevante kenmerken
als de taal niet aansluit bij de leeftijdsgroep indien de taal slecht (plat) is, zonder enig raakvlak met de prenten iedere taal levert een bijdrage overdaad van woorden (teveel taal) samengestelde zinnen met veel niet gangbare woorden te complexe zinnen, te veel moeilijke woorden en te weinig dialoog grof taalgebruik is niet wenselijk te literair werkt niet

De relevante kenmerken die genoemd worden met betrekking tot het aspect *tekst* kunnen gekarakteriseerd worden als '*voorwaarden waaraan de tekst moet voldoen*' (o.a. begrijpelijke taal; volwaardige taal; goed Nederlands; goede woordkeus). Voor de niet-relevante kenmerken kan, met de toevoeging *niet*, dezelfde karakterisering worden gebruikt.

Het samenspel tussen prenten en tekst wordt zowel bij de relevante als de niet-relevante kenmerken één keer genoemd. In de kenmerken die genoemd worden voor het aspect *tekst* komen geen sociaal-emotionele begrippen voor.

De dubbele benadering heeft ook voor het aspect *tekst* effect gesorteerd. Het niet-relevante kenmerk *te literair werkt niet*, kan niet duidelijk gerelateerd worden aan een relevant kenmerk uit de lijst.

3.3.1.5 Samenvatting eerste ronde

Bij het aspect *onderwerp* worden de meeste antwoorden (17) gegeven op de vraag welke onderwerpen 'belangrijk' zijn voor kleuters.

Het aantal *relevante kenmerken* dat genoemd wordt ligt voor de aspecten *verhaal, illustraties* en *tekst* hoger dan het aantal *niet-relevante* kenmerken. De vragen met betrekking tot het aspect *illustraties* leveren de minste kenmerken op. Het is mogelijk dat de panelleden met dit aspect minder affiniteit hebben.

De dubbele benadering heeft voor alle aspecten een zeker effect gesorteerd. Zo verschijnen bij de niet-relevante kenmerken aspecten die geen tegenhanger hebben bij de relevante kenmerken en omgekeerd.

De opbrengst van ronde 1 is een gevarieerd geheel van ideeën en meningen met betrekking tot de ondersteunende werking van diverse aspecten van het prentenboek. De bijdragen van de afzonderlijke panelleden laten op sommige punten een zekere mate van overeenstemming zien maar hoe het panel als geheel over bepaalde zaken denkt, moet nog duidelijk worden. De tweede ronde is daarop gericht.

3.3.2 TWEEDE RONDE

De eerste ronde laat, zoals gezegd, veel variatie in bijdragen zien. Deze bijdragen zijn samengebracht tot één geheel zodat van alle panelleden een mening gevraagd kan worden over alle bijdragen uit ronde 1.

In deze ronde krijgen de experts de antwoorden die zij in ronde 1 hebben gegeven terug via een keuzelijst met sociaal-emotionele onderwerpen en een lijst met stellingen. Zoals is aangegeven in paragraaf 3.1, zijn binnen een Delphi-onderzoek twee bronnen van kennis te onderscheiden: de in de praktijk aanwezige kennis en de kennis die de onderzoeker aandraagt. Bij de samenstelling van de keuzelijst zijn

deze kennisgebieden gecombineerd. De onderwerpen die de onderzoeker heeft ingebracht zijn in de lijst voorzien van een *.

Ook aan de lijst met stellingen heeft de onderzoeker stellingen toegevoegd. Zoals reeds opgemerkt in paragraaf 3.2.3.2. is er een extreme stelling in de lijst opgenomen om de validiteit van het panel te kunnen vaststellen. Ook is de stelling '*Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal aanleiding geeft tot gesprek/napraten*' opgenomen. Dit aspect is een belangrijk onderdeel van het interactief voorlezen (na afloop van het voorlezen wordt het boek met de kinderen besproken). De antwoorden van de panelleden op deze stelling kunnen wellicht nog wat meer zicht geven op het referentiekader van de panelleden. Het is een stelling waarin niet echt een (streng) selectiecriterium is opgenomen. In principe geeft elk boek aanleiding tot napraten, ook een slecht boek en ook een boek over een 'zakelijk' thema zoals bijvoorbeeld vrachtwagens. Stelling 17 (en haar dubbelganger 54) zijn door de onderzoeker op basis van literatuur over het verloop van het emotieproces aan de lijst toegevoegd.

Hieronder zal eerst de keuzelijst met onderwerpen worden weergegeven met daarin de keuze van de afzonderlijke panelleden. Na de analyse van deze lijst volgt een overzicht van de mening van de panelleden met betrekking tot de stellingen. De nummering van de panelleden is voor beide overzichten gelijk, dat wil zeggen dat panellid nr. 1 in de keuzelijst ook panellid nr. 1 is in de lijst met stellingen.

3.3.2.1 Resultaten voor de keuzelijst

De keuzes van de panelleden voor de diverse onderwerpen van de keuzelijst zijn weergegeven in tabel 3.5. In deze tabel is ook aangegeven hoe vaak de panelleden 'ja' of 'nee' hebben gezegd.

De panelleden hebben 31 onderwerpen beoordeeld. Drie panelleden hebben 10, 11 of 12 onderwerpen als *niet relevant* aangemerkt en zijn daarmee behoorlijk selectief geweest. Drie panelleden variëren in hun selectie tussen 2 en 9 keer *niet relevant* en één panellid is helemaal niet selectief geweest. Dit panellid heeft alle onderwerpen als relevant aangemerkt.

De panelleden hebben 14 onderwerpen unaniem gekozen (zeven keer 'ja'). De onderwerpen die in de eerste ronde ook al door meer dan één panellid zijn genoemd, zijn hier terug te vinden: vriendschap; blijdschap; boosheid; verdriet; angst en ruzie.

Drie onderwerpen zijn door zes van de zeven panelleden gekozen: *dood*; *echtscheiding* en *jaloezie*. *Jaloezie* is in de eerste ronde door één panellid genoemd bij de *niet-belangrijke* onderwerpen. Hier geeft hetzelfde panellid aan dit onderwerp

niet belangrijk te vinden. Er is besloten de onderwerpen die unaniem of bijna unaniem zijn gekozen te plaatsen op de lijst met relevante onderwerpen (tabel 3.6). Prentenboeken over deze onderwerpen kunnen volgens de experts dus wellicht een ondersteunende rol spelen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

TABEL 3.5 | KEUZE VAN DE PANELLEDEN VOOR DE RELEVANTE THEMA'S
0=NEE; 1=JA; *=DOOR ONDERZOEKER INGEBRACHT

Relevante onderwerpen	**Panelleden**							**Aantal keren ja**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Anders zijn	1	1	1	1	1	1	1	7
Angst	1	1	1	1	1	1	1	7
Blijdschap/vreugde	1	1	1	1	1	1	1	7
Boosheid/woede	1	1	1	1	1	1	1	7
Delen	1	1	1	1	1	1	1	7
Dit kan ik goed	1	1	1	1	1	1	1	7
Een nieuw broertje/zusje	1	1	1	1	1	1	1	7
Familie	1	1	1	1	1	1	1	7
Helpen	1	1	1	1	1	1	1	7
Nieuwsgierigheid*	1	1	1	1	1	1	1	7
Ruzie	1	1	1	1	1	1	1	7
Verdriet	1	1	1	1	1	1	1	7
Vriendschap	1	1	1	1	1	1	1	7
Wachten op je beurt	1	1	1	1	1	1	1	7
Dood*	1	1	1	1	1	0	1	6
Echtscheiding*	1	1	1	1	1	0	1	6
Jaloezie	1	0	1	1	1	1	1	6
Heimwee*	1	1	1	0	1	1	0	5
Pesten*	1	1	1	0	1	0	1	5
Pijn*	1	1	1	1	1	0	0	5
Vreemde landen	1	1	1	1	0	1	0	5
Eenzaamheid*	1	1	1	1	0	0	0	4
Schaamte*	1	0	1	1	0	1	0	4
Verliefdheid	1	1	1	0	0	1	0	4
Verveling*	1	1	1	0	0	1	0	4
Weglopen*	1	1	1	0	0	0	1	4
Arm/rijk	1	1	1	0	0	0	0	3
Empathie	1	0	1	0	0	1	0	3
Milieuproblematiek	1	1	1	0	0	0	0	3
Haat	0	0	1	1	0	0	0	2
Oorlog	0	1	1	0	0	0	0	2
AANTAL KEREN JA	29	27	31	22	20	21	19	
AANTAL KEREN NEE	2	4	0	9	11	10	12	

TABEL 3.6 | OVERZICHT VAN RELEVANTE ONDERWERPEN (N=17)

angst	vriendschap	familie
blijdschap/vreugde	ruzie	een nieuw broertje/zusje
boosheid/woede	helpen	echtscheiding
verdriet	delen	
	wachten op je beurt	anders zijn
jaloezie	dit kan ik goed	
nieuwsgierig		dood

Tabel 3.6 laat zien dat de zogenoemde basisemoties (*bang*, *blij*, *boos* en *verdrietig*) als relevant zijn aangemerkt. Daarnaast staan er onderwerpen op de lijst die 'dichtbij zijn' voor kleuters zoals *familie* en wat daar mee te maken heeft en onderwerpen die een sociaal aspect in zich dragen zoals *helpen*, *delen* en *wachten op je beurt*.

TABEL 3.7 | OVERZICHT VAN ONDERWERPEN DIE ZIJN AFGEVALLEN (N=14)

schaamte	verveling	haat
empathie	heimwee	oorlog
pijn	weglopen	pesten
eenzaamheid		milieuproblematiek
verliefdheid	vreemde landen	arm/rijk

In tabel 3.7 staan empathie en ook emoties die wat later tot ontwikkeling komen zoals *schaamte*. Verder bevat de lijst onderwerpen en thema's die 'ver weg' staan voor kleuters zoals *milieuproblematiek* en *oorlog* en onderwerpen die een sociaal aspect in zich dragen zoals *pesten* en *eenzaamheid* waar kleuters hopelijk (nog) niet mee te maken hebben.

3.3.2.2 Resultaten voor de beoordeling van de stellingen

Hieronder volgt een overzicht van de mening van de panelleden met betrekking tot de stellingen. De oordelen zijn uitgedrukt op een Likert-schaal (1-5). De stellingen komen per aspect aan de orde (*onderwerp, verhaal, illustraties, tekst* en *overig*). De stellingen die omwille van de controle op betrouwbaarheid dubbel in de lijst zijn opgenomen staan bij elkaar. Voor elke stelling is een gemiddelde berekend en is de range aangegeven (hoeveel punten van de schaal gebruikt zijn). Stellingen met uitsluitend scores 4 en 5 en dus een range van 2 of minder, zijn vetgedrukt. De stellingen per aspect zijn geordend op basis van de gemiddelde score. De waardering op de 5-puntsschaal is als volgt: 1 = helemaal mee oneens; 2 = gedeeltelijk mee oneens; 3 = niet mee oneens/ niet mee eens; 4 = gedeeltelijk mee eens; 5 = helemaal mee eens.

TABEL 3.8 | OORDELEN VAN DE PANELLEDEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *ONDERWERP*

Stelling	**Panelleden**							**Gem.**	**Range**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**		
44. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het onderwerp past in de belevingswereld van het kind.	5	5	4	5	4	5	5	4.7	2
39. Het onderwerp/thema van een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het gaat om reële problemen.	4	5	5	4	4	5	5	4.6	2
21. Het onderwerp/thema van een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als dit onderwerp/thema serieus benaderd wordt.	4	4	4	3	1	3	5	3.4	5
13. Elk onderwerp/thema van een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.	4	3	3	1	1	1	4	2.4	4

De panelleden hebben twee stellingen met betrekking tot het aspect *onderwerp* uitsluitend scores 4 en 5 gegeven. In stelling 44 komt het aspect *belevingswereld* terug, een aspect dat ook in de eerste ronde al duidelijk aanwezig was. Dat kan erop wijzen dat dit aspect als selectiecriterium een rol kan spelen. Stelling 39 bevat een concretisering van de inhoud van een prentenboek dat wellicht geschikt is voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

TABEL 3.9 | OORDELEN VAN DE PANELLEDEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *VERHAAL*

Stelling	**Panelleden**							**Gem.**	**Range**
	1	2	3	4	5	6	7		
12. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal aanleiding geeft tot gesprek/napraten.	5	5	5	4	5	5	5	4.9	2
7. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als er sprake is van enige humor in het verhaal.	3	5	5	5	5	5	5	4.7	3
49. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal een duidelijk hoogtepunt heeft.	4	5	5	4	5	5	4	4.6	2

Stelling	Panelleden							Gem.	Range
	1	2	3	4	5	6	7		
17. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de aanleiding voor bepaalde emoties in het verhaal duidelijk is.	5	5	5	4	3	5	5	4.6	3
54. idem	5	5	5	4	3	5	5	4.6	3
27. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal laat zien wat reacties van het hoofdpersonage doen met nevenpersonages.	5	5	5	3	3	5	5	4.4	3
46. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal een logische volgorde heeft.	5	5	5	1	5	5	5	4.4	5
19. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als verrassende gebeurtenissen in het verhaal de aandacht van kinderen trekken.	3	4	5	5	4	4	5	4.3	3
31. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het een duidelijk einde heeft.	4	5	4	3	5	5	4	4.3	3
38. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als uit het verhaal duidelijk wordt hoe eventuele problemen zijn ontstaan.	5	5	5	3	2	5	5	4.3	4
26. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het gaat om een geloofwaardig verhaal.	3	4	5	4	4	5	4	4.1	3
9. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal goed afloopt.	4	4	5	1	5	5	4	4.0	5
14. idem	4	4	5	2	5	5	5	4.3	4
43. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als personages namen hebben.	5	3	4	3	4	5	3	3.9	3
3. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal het kind laat zien 'hoe het hoort'.	4	4	5	2	3	5	4	3.9	4

Stelling	Panelleden							Gem.	Range
	1	2	3	4	5	6	7		
30. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal spannend is.	4	5	4	4	1	4	5	3.9	5
35. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als in het verhaal verschillende pogingen worden ondernomen om een dilemma op te lossen.	5	4	5	1	2	4	5	3.7	5
32. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal het kind niet met vragen achterlaat.	4	4	3	2	4	4	4	3.6	3
51. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als er een duidelijke verteller in het verhaal aanwezig is.	3	3	3	4	5	1	3	3.1	5
52. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als in het verhaal kant en klare oplossingen voor problemen worden aangereikt.	2	4	4	1	2	4	4	3.0	4
6. idem	3	3	2	1	1	4	4	2.6	4
24. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal zich afspeelt in een veilige omgeving.	3	4	2	1	3	3	4	2.9	4
36. Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal een open einde heeft.	2	3	3	3	1	2	4	2.6	4

Bij dit aspect worden 2 stellingen met uitsluitend scores 4 en 5 gewaardeerd: stelling 12 en stelling 49.

In stelling 30 komt *spanning* aan de orde. In de eerste ronde is *spanning* door 4 panelleden genoemd als een relevant kenmerk. Er is met betrekking tot *spanning* sprake van consistentie in de antwoorden. De scores op de stelling liggen duidelijk in de lijn van de antwoorden uit ronde 1. Eén panellid scoort afwijkend.

Stelling 7 met daarin het aspect *humor* scoort ook hoog. In de eerste ronde heeft slechts 1 panellid dit aspect genoemd. Stelling 17 en haar dubbelganger (stelling 54) krijgen exact dezelfde, hoge, waardering.

Stelling 46 (met daarin het aspect *logische volgorde*) wordt door panellid 4 afwijkend gewaardeerd. Ook bij 3 andere stellingen uit de lijst scoort dit panellid afwijkend. Aan dit panellid is daarom gevraagd een toelichting te geven op deze 'afwijkende' scores. Deze toelichting komt verderop in deze paragraaf aan de orde.

TABEL 3.10 | OORDELEN VAN DE PANELLEDEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *ILLUSTRATIES*

Stelling	**Panelleden**							**Gem.**	**Range**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**		
8. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties zijn af te leiden.	4	5	5	4	5	5	5	4.7	2
50. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als bepaalde elementen steeds terugkeren (zoals het tasje van Vlinder in *Beer is op Vlinder*).	3	5	5	4	5	4	5	4.4	3
16. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als emoties in de illustraties te herkennen zijn.	4	3	5	4	4	5	5	4.3	3
37. De illustraties in een prentenboek kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters ondersteunen als de illustraties recht doen aan het verhaal.	4	5	5	4	1	5	5	4.1	5
25. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als emoties van nevenpersonages uit de illustraties zijn af te leiden.	2	5	4	3	4	4	5	3.9	4
18. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als ze het verhaal precies volgen.	4	5	3	2	2	5	5	3.7	4
10. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de illustraties niet te klein zijn.	4	3	4	2	4	4	4	3.6	3
47. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de illustraties een positieve, veilige sfeer uitstralen.	3	5	3	2	4	3	4	3.4	4
4. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de illustraties in kleur zijn.	2	3	5	3	1	2	4	2.9	5
22. De illustraties in een prentenboek ondersteunen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de illustraties vaag zijn zodat er veel aan de verbeelding van het kind wordt overgelaten.	2	3	3	1	1	2	4	2.3	4

Stelling 8 'emoties van het hoofdpersonage zijn uit de illustraties af te leiden' is de enige stelling met betrekking tot het aspect *illustraties* met uitsluitend scores 4 en 5. Stelling 16 is iets algemener geformuleerd: *als emoties in de illustraties te herkennen zijn* en krijgt van 6 van de 7 panelleden een score 4 of 5. Een relatie tussen illustraties en emoties lijkt dus van belang, willen prentenboeken de sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunen.

TABEL 3.11 | OORDELEN VAN DE PANELLEDEN MET BETREKKING TOT HET ASPECT *TEKST*

Stelling	Panelleden							Gem.	Range
	1	2	3	4	5	6	7		
53. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de tekst niet overheerst ten opzichte van de illustraties.	3	4	5	5	5	5	4	4.4	3
15. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de tekst de sociaal-emotionele woordenschat uitbreidt.	5	3	5	4	5	5	4	4.4	3
45. idem	4	5	4	2	5	5	5	4.3	4
11. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de zinnen niet te lang zijn.	4	3	4	4	5	5	5	4.3	3
28. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de taal herkenbaar is.	5	3	5	3	5	5	4	4.3	3
45. De tekst in een prentenboek kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters ondersteunen als moeilijke woorden die in de tekst voorkomen in de tekst verduidelijkt worden.	4	5	4	2	5	5	5	4.3	4
5. idem	4	3	4	4	2	4	4	3.6	3
48. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als er niet te veel nieuwe woorden in voorkomen.	4	4	5	1	5	5	4	4.0	5
33. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als sleutelzinnen of sleutelwoorden herhaald worden.	4	4	4	1	5	5	4	3.9	5
2. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als in de tekst dialogen voorkomen.	3	4	3	3	5	3	4	3.6	3
20. De tekst in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de tekst op rijm is.	1	4	3	1	3	5	4	3.0	5

Voor het aspect *tekst* zijn er geen stellingen met uitsluitend scores 4 en 5. De stellingen 53, 15 (+45) en 11 krijgen van 6 van de 7 panelleden een score 4 of 5 en van 1 panellid een score 3.

Stelling 53 gaat over het samenspel tussen tekst en beeld. Stelling 37 bij het aspect *illustraties* heeft ook betrekking op dit samenspel (De illustraties in een prentenboek kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters ondersteunen als de illustraties recht doen aan het verhaal). Panellid 4 had een uitgesproken mening over deze stelling 37 en gaf een score 1. Dit panellid laat zien dat aan deze mening wordt vastgehouden door een score 5 te geven voor stelling 53 (Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de tekst niet overheerst ten opzichte van de illustraties).

Er zijn stellingen die niet specifiek op één afzonderlijk aspect betrekking hebben. Deze stellingen zijn bij elkaar gebracht onder de noemer *overig*. De waardering voor deze stellingen volgt hieronder.

TABEL 3.12 | OORDELEN VAN DE PANELLEDEN MET BETREKKING TOT DE *OVERIGE* STELLINGEN

Stelling	**Panelleden**							**Gem.**	**Range**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**		
1. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het onderwerp past bij de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt.	5	5	4	5	5	5	4	4.7	2
23. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het boek het kind handvatten aanreikt hoe het in bepaalde situaties kan handelen.	5	4	5	4	5	5	5	4.7	2
42. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de ervaringswereld van de kinderen wordt vergroot.	5	5	5	4	4	4	5	4.6	2
40. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als de leeftijd van het hoofdpersonage overeenkomt met de leeftijd van de kinderen.	3	5	5	2	5	2	4	3.7	4
34. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het hoofdpersonage een dier is.	3	3	5	1	1	3	5	3.0	5
41. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het hoofdpersonage een mens is.	3	3	2	1	1	3	4	2.4	4
29. Een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het boek een prijs heeft gekregen.	1	1	3	1	1	1	1	1.3	3

De panelleden geven drie van de algemene stellingen een score met uitsluitend 4 en 5. Twee stellingen (1 en 42) bevatten aspecten die de identificatie tussen lezer en boek kunnen bevorderen. De derde stelling (23) bevat een concretisering van 'hoe' de inhoud van een prentenboek dit kan bevorderen.

3.3.2.3 De kwaliteit van de oordelen van het panel

De kwaliteit van de oordelen van de panelleden zal worden beschreven in termen van betrouwbaarheid en validiteit.

Voor de betrouwbaarheid van het panel wordt gekeken naar de *stabiliteit* van de oordelen van de individuele leden van het panel en naar de *overeenstemming* tussen de oordelen van de panelleden. Ook wordt ingegaan op het optreden van uitbijters en op stellingen die van één of enkele panelleden een extreme score krijgen. Vervolgens wordt ingegaan op de *known groups* validiteit.

Om iets te kunnen zeggen over de stabiliteit van de scores van het panel zijn 4 stellingen twee keer opgenomen in de lijst. Analyse van de scores voor de dubbele stellingen laat het volgende zien. De scores voor stelling 17 en 54 komen volledig overeen. De verschillen in scores voor de stellingen 9 en 14 (exact dezelfde bewoording) liggen binnen een range van één schaalpunt. De verschillen in scores voor stelling 6 en 52 en stelling 15 en 45 liggen binnen een range van twee schaalpunten.

Eén panellid heeft opgemerkt dat er een dubbele stelling in de lijst stond, het ging hierbij om stelling 9 en stelling 14 die in exact dezelfde bewoording was geformuleerd. Deze stellingen stonden redelijk dicht bij elkaar in de lijst. De overige panelleden hebben geen opmerkingen gemaakt over dubbelingen in de lijst. Al met al lijkt de stabiliteit van het panel goed.

De overeenstemming *tussen* de oordelen van de panelleden is nagegaan door een betrouwbaarheidsanalyse uit te voeren waarbij de 7 panelleden als meetinstrument worden beschouwd en de 54 stellingen als de cases. De homogeniteit van het panel is goed: Cronbach α = .82. De overeenstemming binnen het panel is derhalve goed te noemen.

De analyse laat voor de stellingen 9 (en 14), 33, 46 en 48 een scoringspatroon zien waarbij panellid 4 steeds een duidelijk 'afwijkend' oordeel geeft in vergelijking met de overige panelleden. De onderzoeker heeft bij dit panellid navraag gedaan. Bij de verklaring voor de (afwijkende) scores legt dit panellid sterk de nadruk op de rol van de voorlezer. Dit panellid probeert daarmee wellicht aan te geven dat een voorlezer minder sterke kanten van een boek kan compenseren.

Om vast te kunnen stellen of de panelleden 'helemaal mee oneens' durven te scoren is er één extreme stelling opgenomen in de lijst, stelling 29. De *known groups* validiteit van de oordelen van de panelleden krijgt ondersteuning wanneer panel-

leden deze stelling met een score 1 waarderen. De score (1 1 3 1 1 1) op deze stelling laat zien dat de panelleden op één na deze uiterste score geven. Dit vormt een ondersteuning van de (predictieve) validiteit van de paneloordelen. Voor de kwaliteit van de oordelen van de panelleden hebben wij daarmee een laatste positieve indicatie verkregen.

Er is voor gekozen verder te gaan met de selectiecriteria die liggen besloten in de 8 stellingen met uitsluitend scores 4 en 5. Dat betekent dat er in dit onderzoek een strenge cesuur is toegepast. Aan die keuze ligt een pragmatische overweging ten grondslag. De uiteindelijke selectieprocedure moet namelijk efficient zijn.

In de derde ronde zal moeten blijken of het inderdaad mogelijk is met de selectiecriteria die besloten liggen in de 8 stellingen met uitsluitend scores 4 en 5 prentenboeken met een stimulerende inhoud voor de sociaal-emotionele ontwikkeling te selecteren uit het totale aanbod aan prentenboeken.

3.3.3 DERDE RONDE

In de derde ronde zijn de selectiecriteria beproefd. In deze evaluatie is één van de 8 stellingen niet meegenomen, te weten stelling 12: 'Het verhaal in een prentenboek ondersteunt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als het verhaal aanleiding geeft tot napraten'. Deze stelling was, zoals eerder beschreven, opgenomen om wat meer zicht te krijgen op het referentiekader van de panelleden. Het is een stelling waarin niet een (streng) selectiecriterium is opgenomen. In principe zou elk boek aanleiding tot napraten kunnen geven, ook een slecht boek en ook een boek over een 'zakelijk' thema zoals vrachtwagens. De overige 7 stellingen met uitsluitend scores 4 en 5 zijn in tabel 3.13 omgezet in vragen.

TABEL 3.13 | STELLINGEN MET UITSLUITEND SCORES 4 EN 5 OMGEZET IN VRAGEN

1.	Past het onderwerp bij de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden?
2.	Past de uitwerking van het onderwerp in de belevingswereld van kleuters?
3.	Vergroot het boek de ervaringswereld van kleuters?
4.	Gaat het in dit prentenboek om voor kleuters reële problemen?
5.	Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen?
6.	Heeft het verhaal een duidelijk hoogtepunt?
7.	Zijn de emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties af te leiden?

Van deze vragen wordt nu verwacht dat ze een discriminerende werking hebben bij de selectie van díe prentenboeken uit het totale aanbod van prentenboeken die geschikt zijn voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

Aan de panelleden is daarom in deze laatste ronde gevraagd zelf een prentenboek te kiezen waarvan ze op voorhand denken dat het *niet* geschikt zal zijn voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Voor het zelfgekozen boek hebben de panelleden de zeven bovengenoemde vragen beantwoord. Omdat het hier gaat om boeken die op voorhand als *niet* geschikt worden aangemerkt, is de verwachting dat voor deze boeken veel vragen met 'nee' beantwoord zullen worden.

Eén panellid heeft de opdracht verkeerd geïnterpreteerd door een boek te kiezen waarvan ze op voorhand dacht dat het wél geschikt zou zijn. Dit panellid is niet meegenomen in de analyse. De overige panelleden hebben ieder één van de volgende prentenboeken beoordeeld:

A. *De bus naar Hawaii* van Ingrid Godon en André Sollie
B. *Varkentje Jan als brandweerman* van Christy en Dianne Fox
C. *Roodgeelzwartwit* van Brigitte Min en Carll Cneut
D. *Hagedissie het bijzonderwonder* van Edward van de Vendel en Sebastiaan van Doninck
E. *Voor jou* van Leendert Vis
F. *Klein Konijn gaat buiten spelen* van Jo Brown

In tabel 3.14 is te zien hoe vaak elke afzonderlijke vraag met *nee* is beantwoord en hoeveel vragen elk panellid met *nee* heeft beantwoord voor zijn of haar boek.

Alle vragen zijn minimaal twee keer met *nee* beantwoord. Op basis hiervan mag worden gesteld dat aan alle vragen tenminste een zekere selecterende werking mag worden toegeschreven. Er zijn drie vragen die vaker met *nee* beantwoord worden dan andere, te weten:

– Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen? (5x nee).
– Past de uitwerking van het onderwerp in de belevingswereld van kleuters? (4x *nee*)
– Gaat het in dit prentenboek om voor kleuters reële problemen? (4x *nee*)

Dit zijn wellicht de vragen die een relatief sterker selecterend vermogen hebben voor de selectie van de prentenboeken dan de overige vragen.

Hoewel er geen vragen zijn die voor alle boeken met *nee* beantwoord worden, geldt voor deze 3 vragen dat zij tezamen voor de meeste boeken tot een overtuigend *nee* leiden. Opvallend is wel dat *RoodGeelZwartWit* en *Klein Konijn gaat buiten*

spelen op slechts één van de drie vragen een *nee* krijgen. Bij deze twee boeken leidt evenwel de vraag *Zijn de emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties af te leiden?* tot een *nee*.

TABEL 3.14 | AANTAL KEREN *NEE* PER VRAAG EN AANTAL *NEE* ANTWOORDEN PER BOEK

Titel boek **Vragen**	**De bus naar Hawaii**	**Varkentje Jan als brandweerman**	**Rood geel zwart wit**	**Hagedissie het bijzonderwonder**	**Voor jou**	**Klein Konijn gaat buiten spelen**	**Aantal keren nee per vraag**
Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen?	nee	nee	ja	nee	nee	nee	5
Past de uitwerking van het onderwerp in de belevingswereld van kleuters?	nee	ja	nee	nee	nee	ja	4
Gaat het in dit prentenboek om voor kleuters reële problemen?	nee	nee	ja	nee	nee	ja	4
Vergroot het boek de ervaringswereld van kleuters?	nee	ja	ja	ja	nee	nee	3
Heeft het verhaal een duidelijk hoogtepunt?	nee	nee	nee	ja	ja	ja	3
Zijn de emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties af te leiden?	ja	ja	nee	ja	ja	nee	2
Past het onderwerp bij de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden?	nee	ja	ja	nee	ja	ja	2
Aantal *nee* antwoorden per panellid	6	3	3	4	4	3	

3.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit Delphi-onderzoek is uitgevoerd om antwoord te krijgen op de vraag:

> Op basis van welke criteria kunnen de prentenboeken voor het corpus van dit onderzoek geselecteerd worden uit het totale aanbod aan prentenboeken?

Het onderzoek is uitgevoerd in drie rondes. In de eerste ronde zijn open vragen gesteld over diverse aspecten van het prentenboek. Zo hebben de panelleden antwoord gegeven op de vraag welke onderwerpen *belangrijk*, *niet belangrijk*, *niet meer belangrijk* en *nog niet belangrijk* zijn voor kinderen van deze leeftijd. Daarnaast zijn vragen beantwoord over relevante en niet relevante kenmerken met betrekking tot het *verhaal*, de *illustraties* en de *tekst* in de prentenboeken. In de antwoorden van het panel met betrekking tot het aspect *verhaal* werden kenmerken gericht op *identificatie* en *beleving* als relevant aangemerkt. Het zijn kenmerken die gere-

lateerd kunnen worden aan de expertise van het panel (experts op het gebied van prentenboeken en jonge kinderen). Identificatie is een term die regelmatig gebruikt wordt in de literatuur over tekstbegrip en tekstbeleving, waarbij men er vanuit gaat dat lezers die zich kunnen identificeren met het verhaal sterker meeleven en meer betrokken zijn.

De antwoorden uit deze eerste ronde zijn geïnventariseerd en in de tweede ronde naar de panelleden teruggekoppeld in de vorm van een keuzelijst met onderwerpen en een lijst met stellingen voor de aspecten *verhaal*, *illustraties* en *tekst*. Voor de onderwerpen van de keuzelijst moesten de panelleden zich uitspreken met ja of nee en voor de stellingen moesten ze hun mening geven op 5-punt Likert-schaal.

Op basis van de resultaten uit ronde twee is een lijst tot stand gekomen met 17 onderwerpen die geschikt worden geacht als thema voor de boeken voor het corpus van dit onderzoek. De resultaten van de tweede ronde met betrekking tot de oordelen op de stellingen liggen in de lijn van de observaties uit de eerste ronde. Ook in deze tweede ronde wordt duidelijk dat het panel *identificatie* belangrijk vindt. Stellingen met elementen van identificatie worden hoog gewaardeerd. Er zijn 8 stellingen die van de panelleden uitsluitend scores 4 en 5 krijgen. Van deze stellingen zijn er 7 omgezet in vragen voor de derde ronde.

In deze derde ronde zijn deze 7 vragen gebruikt als selecterende vragen. De panelleden hebben zelf een prentenboek uitgekozen dat ze op voorhand ongeschikt vinden voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Voor dit boek hebben de panelleden antwoord gegeven op de 7 vragen. Uit de analyse van de antwoorden blijkt dat aan alle vragen een selecterende rol mag worden toegeschreven bij de kwalificatie van een boek dat *niet geschikt* is voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling maar dat de volgende 3 vragen een relatief sterk selecterend vermogen hebben:

1. Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen?
2. Past de uitwerking van het onderwerp in de belevingswereld van kleuters?
3. Gaat het in dit prentenboek om voor kleuters reële problemen?

Voor het verkrijgen van selectiecriteria is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Delphi-methode. De Delphi-methode maakt gebruik van een panel en de samenstelling van het panel wordt, o.a. door Green e.a. (1999), gezien als de achilleshiel van de Delphi-methode. In Delphi-studies komen panels door invitatie van deskundigen tot stand. Van een random steekproef uit de totale populatie van experts is geen sprake. Dat kan over het algemeen ook niet want er bestaan meestal geen populatiekaders waarbinnen alle experts binnen een bepaald domein staan

opgesomd. Ook in dit onderzoek was dat het geval. Er is daarom gewerkt met een geïnviteerde gelegenheidssteekproef. Op basis van de heterogene samenstelling mag het onderhavige panel wel als een voldoende geldige afspiegeling van de deskundigen in Nederland met betrekking tot prentenboeken en jonge kinderen worden beschouwd. De breedte van expertise met betrekking tot prentenboeken en jonge kinderen is in het panel vertegenwoordigd.

Binnen een Delphi-onderzoek kunnen de panelleden via de onderzoeker met elkaar discussiëren. Van deze mogelijkheid heeft het panel in dit onderzoek geen gebruik gemaakt. Die gelegenheid was er wel, maar eerlijkheidshalve is discussie in de procedure niet nader uitgelokt. Onderlinge discussie had wellicht tot explicitering van bepaalde begrippen/standpunten kunnen leiden. De onderzoeker heeft door navraag overigens wel één en ander kunnen nuanceren.

Jairath en Weinstein (1994) benadrukken het belang van een pilot in het kader van een Delphi-onderzoek, niet alleen voor het achterhalen van eventueel moeilijke formuleringen maar ook voor de verwerking van de gegevens. Dit belang wordt door de resultaten van dit onderzoek onderstreept. In dit onderzoek zijn de vragen uit de eerste ronde voorgelegd aan twee proefpersonen. Mede op basis hiervan is een aanpak voor de eerste ronde ontwikkeld. De pilot heeft onder andere geleid tot de eerder besproken *dubbele benadering*, die een positief effect heeft gehad op de hoeveelheid informatie die het panel heeft aangeleverd.

3.5 TOEPASSING VAN DE PROCEDURE: DE SELECTIE VAN HET CORPUS

De selectiecriteria en de lijst van onderwerpen zijn gebruikt bij de samenstelling van het voorlopige corpus van prentenboeken voor het onderzoek dat in dit proefschrift beschreven wordt. Van tientallen boeken die bekeken zijn hebben er 33 een plek gekregen in dit voorlopige corpus (zie bijlage 2). Exemplarisch zal hier voor een aantal prentenboeken worden beschreven waarom ze niet in het voorlopige corpus zijn opgenomen.

In het prentenboek *Douwe Das, waar ben je?* hebben de ouders en opa van Douwe geen tijd voor hem. Douwe wordt daar erg verdrietig van en besluit zich te verstoppen. Als hij zich verstopt, zullen ze hem vast gaan missen. Papa, mama en opa worden inderdaad erg ongerust en gaan overal zoeken. Douwe verveelt zich op de plek waar hij zich verstopt heeft en hij besluit om terug te gaan. Papa, mama en opa zijn dolblij en … hebben alle aandacht voor hem. Hoewel het verdriet van Douwe een prachtig sociaal-emotioneel aspect van dit boek is, dat ook zichtbaar is in de illustraties, heeft dit boek het corpus niet gehaald omdat de oplossing die Douwe kiest (en daarmee de handvatten die een kind krijgt aangereikt) pedago-

gisch gezien niet de meest wenselijke is. De relatief sterk selecterende vraag 'Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen?' kan wel positief beantwoord worden, maar de handvatten in dit verhaal zijn ongewenste handvatten.

Hendrik in het prentenboek *Hendrik Heilbot* is *verlegen* en wil daarom niet opvallen. Dat thema wordt in dit boek letterlijk uitgebeeld. Hendrik probeert als een kameleon de kleur en structuur van zijn omgeving aan te nemen. Steeds maakt hij een kostuum voor zichzelf waarmee hij niet opvalt in zijn omgeving. Op een dag vergist hij zich. Daardoor valt hij juist enorm op en dat nog wel in het koninklijk paleis. Prompt vragen zelfs de koning en de koningin hem kleding voor hen te ontwerpen. Zo wordt hij een beroemd kleermaker. Hoewel verlegenheid een sociaal-emotioneel onderwerp is, is de oplossing die Hendrik kiest voor kleuters niet mogelijk. Deze oplossing reikt de kinderen dus geen handvatten aan. Daarnaast zijn de illustraties een soort van zoekplaatjes naar Hendrik die erg afleidend zijn voor het verhaal waarbij de illustraties daarnaast de verlegenheid van Hendrik niet duidelijk weergeven.

De hoofdpersoon in het prentenboek *Boze bui* is buiten proportioneel boos. Deze boosheid uit zich o.a. in het vernielen van spullen. In de illustraties wordt de boosheid nadrukkelijk onderstreept. Uiteindelijk komt de boosheid wel tot bedaren en is er sprake van 'eind goed, al goed'. Hoewel peuters wellicht wel eens een dergelijke driftbui kunnen hebben, mag worden aangenomen dat de meeste kleuters deze fase voorbij zijn en daarom is dit boek niet opgenomen in het corpus. Bovendien kunnen de handvatten die hier worden aangereikt, net zoals bij *Douwe Das, waar ben je?* als negatief en onwenselijk worden getypeerd.

De slodderwolven is een allegaartje van chaotische, slordige, onbeleefde en erg impulsieve beesten bij elkaar. Als zij de maandelijkse volle-maanfoto weer eens verpesten, is voor de andere dieren de maat vol en willen ze niets meer met hen te maken hebben. De slodderwolven vinden het erg dat ze buitengesloten worden en gaan zichzelf 'heropvoeden'. Ze observeren de andere dieren en kopiëren hun gedrag. Dit lukt hen zelfs zo goed, dat de andere dieren het maar niets vinden dat de wolven zo eigenwijs en beleefd zijn geworden. Het onderwerp van dit boek, buitengesloten worden/eenzaamheid, past niet bij de vraag naar de belevingswereld en die van reële problemen.

Het voorlopige corpus van 33 prentenboeken wordt in het volgende hoofdstuk nader geanalyseerd op de aanwezigheid van emoties.

4 EMOTIES IN PRENTENBOEKEN

4.1 INLEIDING

Met behulp van de selectiecriteria uit het Delphi-onderzoek (hoofdstuk 3) is een corpus van 33 prentenboeken geselecteerd voor een interventieonderzoek met betrekking tot de effecten van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van die boeken op de sociale en emotionele ontwikkeling van kleuters. Het is niet ondenkbaar dat het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van de boeken uit dit corpus een positief effect kan sorteren op deze ontwikkelingsdomeinen. De sociale en emotionele inhoud van prentenboeken is in de Nederlandse context niet eerder onderzocht. Voor de ontwikkeling van het voorleesinterventieprogramma, dat beoogt de sociale en emotionele ontwikkeling te stimuleren, is een dergelijke inventarisatie echter nodig. Het interventieprogramma zal namelijk gebaseerd moeten worden op de sociaal-emotionele inhoud van de prentenboeken uit het corpus. In dit hoofdstuk worden de boeken uit het corpus daarom aan een nadere analyse onderworpen vanuit de vraag:

Hoe worden emoties gerepresenteerd in prentenboekenverhalen?

In de literatuur zijn relatief weinig concrete voorbeelden te vinden waar het de analyse van de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken betreft. De studies die zich wel op enigerlei wijze bezig hebben gehouden met de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken worden hier besproken. In 1999 hebben Tepper en Cassidy vanuit een genderoogpunt gekeken naar emotionele taal in prentenboeken. De vraag was of mannelijke of vrouwelijke personages in de boeken i) met verschillende emoties te maken krijgen en ii) of er sprake is van verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke personages in de frequentie van het ervaren van emoties. In tegenstelling tot hun verwachtingen hebben deze onderzoekers geen verschillen

gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke personages, noch wat betreft de typen emoties waar ze mee geconfronteerd werden, noch wat betreft de frequentie waarmee die personages met emoties in verband werden gebracht.

Dyer, Shatz en Wellmann (2000) waren geïnteresseerd in de vraag hoe frequent en hoe expliciet boekpersonages in 90 boeken voor jonge kinderen worden gerepresenteerd in termen van doelen, gedachten en emoties. Hun onderzoek laat zien dat in die boeken vrij frequent wordt gerefereerd aan gedachten en gevoelens, waardoor het voorlezen van deze boeken voor deze kinderen een rijke context kan zijn voor het leren begrijpen van de *mind* van anderen.

Tsai e.a. (2007) hebben onderzocht of de representatie van *blij* in prentenboeken uit Taiwan en de Verenigde Staten cultureel bepaald is. Toetsen wezen uit dat kinderen uit de Verenigde Staten alleen personages die blijheid uitbundig tonen in hun acties (springen) en hun manier van lachen (brede lach), als *blij* typeren terwijl kinderen uit Taiwan minder uitbundige uitingen van blijheid al als *blij* typeren. Analyse van prentenboeken uit beide landen laat dan ook zien dat personages in prentenboeken uit de Verenigde Staten hun blijheid uitbundiger tonen dan personages in prentenboeken uit Taiwan. Tsai e.a. stellen dat deze analyse ondersteuning biedt aan de hypothese dat het ervaren en uiten van gevoelens cultureel bepaald is en dat prentenboeken aan het overdragen van deze cultureel bepaalde uitingen een bijdrage leveren.

Deze studies hebben laten zien dat het mogelijk is de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken nader te analyseren. De prentenboeken uit de hier genoemde studies maken echter geen deel uit van het corpus van prentenboeken van dit onderzoek. De sociaal-emotionele inhoud van deze prentenboeken is nog niet bekend terwijl dit voor de ontwikkeling van het interventieprogramma wel noodzakelijk is. In dit hoofdstuk wordt de sociaal-emotionele inhoud van de 33 prentenboeken van het corpus daarom geanalyseerd op de aanwezigheid van emoties. In paragraaf 4.2 wordt de onderzoeksopzet beschreven. Daarna worden in paragraaf 4.3 de resultaten gepresenteerd om in paragraaf 4.4 af te sluiten met de conclusies en de discussie.

4.2 ONDERZOEKSOPZET

In welke mate emoties voorkomen in prentenboeken is niet bekend. In een prentenboek vertellen de tekst en de prenten samen het verhaal. In die verhalen worden personages geconfronteerd met problemen. Dat die problemen tot emotionele reacties kunnen leiden is geen gewaagde veronderstelling. Die emoties kunnen worden beschreven in de tekst maar kunnen ook gevisualiseerd worden in de prenten. De emoties kunnen optreden bij hoofdpersonages maar gebeurtenissen in verhalen

kunnen ook emoties teweeg brengen bij neven-personages. Het is zelfs niet ondenkbaar dat emoties voor een (belangrijk) deel de loop van een verhaal bepalen. Dit is de reden waarom de volgende analyses gericht zullen zijn op emoties bij hoofd- en nevenpersonages en op die momenten in het verhaal waarin emoties van de hoofdpersonages manifest worden. Dat de analyse van de emoties in eerste instantie op de hoofdpersonages in de verhaalstructuur betrekking zal hebben, is ingegeven door het feit dat hoofdpersonages veelal het verhaalperspectief bepalen. Zij reageren op situaties en op innerlijke gewaarwordingen en geven de lezer soms een beeld van één of meer nevenpersonages. Daardoor worden de avonturen van de hoofdpersonages (door kinderen) over het algemeen sterk meebeleefd (Mooren, 2000).

4.2.1 MATERIAAL

In het onderzoek wordt gewerkt met een corpus van 33 prentenboeken (zie bijlage 2). De prentenboeken hebben een sociaal-emotioneel thema waarbij de nadruk kan liggen op sociale aspecten (*vriendschap, ruzie*) of op emotionele aspecten (*angst, verdriet*). Het corpus is geselecteerd op basis van de resultaten van het Delphi-onderzoek dat in het vorige hoofdstuk is besproken.

4.2.2 ANALYSE-METHODIEKEN

Op de 33 prentenboeken van het corpus is een *inhoudsanalyse* uitgevoerd (Mayring, 1997; Segers, 1999). De analyseprocedure bestaat uit een aantal stappen. Allereerst worden de tekst en de illustraties geanalyseerd op de aanwezigheid van emoties. De analyse is niet alleen gericht op het binnenwerk maar ook op de voorzijde van de boeken. Aansluitend vindt een *verhaalanalyse* plaats. Op basis van deze analyse zijn ook de hoofd- en nevenpersonages geïdentificeerd en zijn de emoties uit de tekst- en beeldanalyse gerelateerd aan deze hoofd- en/of nevenpersonages. Vervolgens zijn de emoties van de hoofdpersonages die, zoals hierboven opgemerkt, veelal het vertelperspectief bepalen, ondergebracht in de verhaalcategorieën zoals die zijn onderscheiden door Stein & Glenn (1979) in hun episodeanalyse (zie paragraaf 4.2.2.2).

4.2.2.1 Inhoudsanalyse

De tekst van het boek, inclusief de titel, is (in navolging van Cassidy e.a., 1998) geanalyseerd op de aanwezigheid van emotietermen of emotiegerelateerde formuleringen. De emotietermen bevatten de primaire emotieconcepten zoals *blij*, *bang*, *jaloers*. Emotiegerelateerde formuleringen hebben betrekking op verbaal en/of non-verbaal gedrag die emoties (in sterkere of minder sterke mate) indiceren. Voorbeelden van emotiegerelateerde formuleringen zijn *opgewonden* of *verontwaardigd*. De emotiegerelateerde formuleringen worden op basis van de context van het

verhaal gerelateerd aan een bepaalde emotie. Vervolgens is gekeken of de emoties die in de tekst aanwezig zijn, óók aanwezig zijn in de illustratie op de betreffende bladzijde(n). Voor de vaststelling van emotionele aspecten in de afbeeldingen is gekeken naar de gezichtsuitdrukking en de houding van de personages. Bij de gezichtsuitdrukking is vooral gekeken naar de ogen en de mond (Cassidy e.a., 1998; Ekman, 2004). Uit de stand van de mond kan *blijdschap* worden afgelezen als de mondhoeken omhoog staan en *teleurstelling* bij naar beneden gerichte mondhoeken. Een grote mond kan wijzen op *boosheid* terwijl wijd opengesperde ogen kunnen wijzen op *angst*. Ook de houding van een personage kan de lezer informatie verschaffen over zijn of haar emotionele gesteldheid. Zo kan een voorovergebogen houding een uiting van verdriet zijn.

4.2.2.2 Verhaalanalyse

Voor het vaststellen van de verhaalstructuur is een narratieve analyse uitgevoerd waarbij gebruik gemaakt is van het schema voor episodeanalyse van Stein & Glenn (1979).

De basis voor dit analysemodel is ontwikkeld voor het analyseren van mondelinge verhalen vanuit het idee dat een verhaal is opgebouwd uit een *setting* en één of meerdere *episodes*. In de *setting* worden de personages en de situatie, waaronder plaats en tijd van handeling, geïntroduceerd. *Episodes* vormen het kerngedeelte van het verhaal en het aantal episodes in een verhaal kan variëren. Een episode wordt, volgens Stein & Glenn, gekenmerkt door een reeks van gebeurtenissen met een causaal verband. Deze reeks begint met een aanleiding en eindigt met een oplossing. Een belangrijk kenmerk van een episode is dat deze een planning bevat (Stein & Glenn, 1979). In episodes worden de ontwikkelingen van het verhaal gerepresenteerd. Een complete episode bestaat volgens Stein & Glenn uit de volgende categorieën:

– een *initiating event* waarin een verandering in de omgeving van het personage centraal staat. Die verandering wordt vaak gekarakteriseerd als een probleem. Dat probleem zet een personage ertoe aan een bepaald doel te willen bereiken (bijvoorbeeld het oplossen van een probleem);
– een *internal response*: de reactie van het personage op de *initiating event*. Deze reactie kan bestaan uit het doel van een personage maar kan ook een emotionele en/of cognitieve reactie bevatten;
– een *internal plan* waarin de strategie met betrekking tot het gestelde doel uit de *internal response* wordt geëxpliciteerd;
– een *attempt* met daarin één of meerdere handelingen die de hoofdpersoon uitvoert om het doel te bereiken;

– een *direct consequence* die aangeeft of het personage zijn/haar doel bereikt heeft of niet;
– een *reaction* met daarin de emotionele en cognitieve reacties van het personage op de *direct consequence* en gebeurtenissen die voortkomen uit de *direct consequence*.

Voor het afbakenen van de episodes in de boeken in deze studie zijn, gebaseerd op het principe van de aanwezigheid van planning-elementen, de volgende criteria gebruikt:
– in een episode staan *doel*, *doelgericht gedrag* en al dan niet *bereiken van het doel* centraal;
– als het 'probleem' hetzelfde blijft, begint er geen nieuwe episode;
– ook als het doel van het personage niet verandert, begint er geen nieuwe episode.

Vervolgens zijn binnen de episodes de verhaalcategorieën geanalyseerd (*initiating event; internal response; internal plan; attempt; direct consequence* en *reaction*).

Het schema voor verhaalstructuur is ontwikkeld voor de analyse van de structuur van mondelinge verhalen. Wij veronderstellen dat het schema ook bruikbaar zal zijn voor de analyse van geschreven verhalen. Aan de verhalen in prentenboeken ligt vanzelfsprekend ook een verhaalstructuur ten grondslag maar deze zal wellicht complexer zijn dan de structuur van de mondelinge verhalen die Stein en Glenn hebben geanalyseerd. De bruikbaarheid van het model voor de analyse van geschreven verhalen komt terug in de discussie.

4.2.2.3 Hoofd- en nevenpersonages en hun emoties

De verhaalanalyse is ook gebruikt om de hoofd- en nevenpersonages uit de boeken te identificeren. In een verhaal staan de lotgevallen van het hoofdpersonage meestal centraal en in de setting wordt het hoofdpersonage normaliter al geïntroduceerd. Een verhaal wordt verder vaak verteld vanuit het perspectief van het hoofdpersonage. Voor hoofd- en nevenpersonages is vastgesteld met welke emoties zij in de loop van het verhaal geconfronteerd worden. Als laatste stap in de analyse is gekeken in welke verhaalcategorieën de emoties van de hoofdpersonages voorkomen.

4.2.2.4 Betrouwbaarheid van de analyses

Elk boek uit het corpus is door de auteur van deze studie gelezen en geanalyseerd. De emotietermen en emotiegerelateerde uitingen zijn genoteerd en op elke dubbele pagina is gekeken naar de aanwezigheid van emoties in de illustraties. Om de

betrouwbaarheid van de analyses te kunnen vaststellen, zijn 5 willekeurig gekozen prentenboeken (15%) door een tweede onderzoeker geanalyseerd. De overeenkomst tussen de bevindingen met betrekking tot de aanwezigheid van emoties in de tekst was uitstekend (N=202; 97 % overeenstemming, Cohen's Kappa = .93). Ook voor de beeldanalyse was de overeenstemming zeer goed (N=143; 94% overeenstemming, Cohen's Kappa = .87).

Voor de vaststelling van de betrouwbaarheid van de aanwezigheid van emoties in de verhaalcategorieën is eveneens gebruik gemaakt van het oordeel van twee onderzoekers. Voor vijf prentenboeken zijn de emoties van de hoofdpersonages vastgesteld en gerelateerd aan de verhaalcategorieën. In totaal ging het hierbij om 31 emoties. Voor deze 31 emoties was er sprake van 3 missings en 1 afwijkende beoordeling waardoor de beoordelaars in 87% van de gevallen (27 van de 31) dezelfde emotie hebben aangemerkt. Van de 28 emoties die beide onderzoekers hebben opgemerkt, heeft 1 onderzoeker 1 emotie in een andere positie in de verhaalstructuur geplaatst. De overige 27 zijn door de onderzoekers in dezelfde verhaalcategorieën geplaatst wat leidt tot een overeenstemming van 97%. Over het type emotie (*bang, blij, boos, verdrietig, verlegen* of *jaloers*) waren de beoordelaars het volledig eens. Statistische analyse van het plaatsen van de emoties in de verhaalcategorieën door de beoordelaars resulteerde in een contingentie coëfficiënt van .91. De betrouwbaarheid kan daarmee als *goed* worden gekwalificeerd.

4.3 RESULTATEN

Hier worden de resultaten van de analyses gepresenteerd. Achtereenvolgens komen de volgende vragen aan bod: Welke emoties komen voor en waar zijn die emoties te vinden, in tekst, in beeld, in tekst én beeld? Hoe worden emoties in tekst gepresenteerd? Ervaren hoofdpersonages en/of vooral nevenpersonages deze emoties? Op welke momenten in het verhaal worden emoties van de hoofdpersonages manifest?

4.3.1 EMOTIES IN TEKST EN ILLUSTRATIES

Analyse van de emoties in de titel en op de omslag

De inventarisatie van emoties in de *titel* liet zien dat slechts twee titels uit het corpus een emotieterm bevatten: *Kikker is* ***bang*** en *Miko is* ***boos*** en dat vier titels een basisemotie gerelateerde uiting bevatten: *Das heeft een slechte bui*, *Tobber*, *Daantje Traantje* en *Ik kan je niet missen!*.

De analyse van de *afbeeldingen op de omslag* van de boeken heeft echter duidelijk gemaakt dat bij 22 boeken uit het corpus juist sprake is van een emotioneel aspect op de omslag. Het emotionele aspect kan variëren van een kleine glimlach

(*Ik WIL bloemetjesschoenen*) tot een dieptrieste houding (*Zij is altijd de eerste). Blij* is aanwezig op de omslag van 15 van de 22 boeken. *Verdrietig* is 5 keer aan de orde en *boos* en *bang* komen beide 1 keer voor.

Analyse van de emoties in verdere tekst en illustraties

De resultaten van deze analyse zijn opgenomen in tabel 4.1. De getallen in deze tabel geven aan hoe vaak er in alleen de tekst, in alleen de illustraties en tegelijkertijd in tekst én illustraties aan emoties gerefereerd wordt. In de 33 boeken uit het corpus is 609 keer een emotie aan de orde. Dit komt neer op een gemiddelde van 18 emoties per boek. In alleen de tekst wordt 265 keer aan een emotie gerefereerd, in alleen de illustraties 159 keer en tegelijkertijd in tekst én illustraties 185 keer. Het aantal keren dat de tekst betrokken is bij de verwijzing naar een emotie ligt hoger (424) dan het aantal keren dat de illustraties betrokken zijn (344), maar beide communicatieve modi hebben een groot aandeel. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen de modi is dat een illustrator keuzes moet maken uit hetgeen in de tekst verteld wordt. Vaak kan niet alles wat in de tekst genoemd wordt, in de illustraties worden opgenomen.

Bij deze resultaten moet worden opgemerkt dat iedere verwijzing in de tekst naar een emotie afzonderlijk wordt geteld, ongeacht of hier sprake is van het over verschillende bladzijden voortduren van één en dezelfde emotionele toestand of van een herhaalde verwijzing naar één momentane emotie. Zo is Kikker in *Kikker is bang* op meerdere bladzijden *bang*. En zo zegt Beer in *Beer heeft een probleempje* 'Ik ben bang, de hele dag ben ik bang voor de nacht'. De emotieterm *bang* wordt hier twee keer gebruikt en is hier ook twee keer geteld terwijl Beer slechts één keer *bang* is.

TABEL 4.1 | AANWEZIGHEID EMOTIES IN ALLEEN TEKST, TEKST ÉN ILLUSTRATIES OF ALLEEN ILLUSTRATIES IN DE 33 BOEKEN VAN HET CORPUS

Emoties	In tekst	In tekst én illustraties	In illustraties	Totaal
Bang	74	47	42	163
Blij	69	51	93	213
Boos	60	23	17	100
Verdrietig	53	31	32	116
Verlegen	1	7	0	8
Jaloers	8	0	0	8
Schuldig	0	0	1	1
TOTAAL	**265**	**159**	**185**	**609**

Tabel 4.1 laat zien dat in de boeken uit het corpus de emoties *bang, blij, boos, verdrietig, verlegen, jaloers* en *schuldig* aanwezig zijn. De tabel laat ook zien dat met name de basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) zeer regelmatig aanwezig zijn. Basisemoties zijn de eerste emoties die kinderen kennen en herkennen. Dat kennen en herkennen is voornamelijk gebaseerd op het feit dat deze basisemoties duidelijk te onderscheiden gezichtsuitdrukkingen kennen en daardoor gemakkelijk te leren zijn (Denham, 1998). De aanwezigheid van deze emoties in de verhalen uit de boeken maakt de boeken herkenbaar voor kinderen van deze leeftijd. Van de basisemoties komt *blij* het meest voor en *boos* het minst. *Blij* is de enige positieve basisemotie. Voor een negatieve basisemotie heeft een schrijver/illustrator de keus uit *bang*, *boos* of *verdrietig*. Van de negatieve basisemoties komt *bang* het meest voor.

Als gekeken wordt naar de afzonderlijke emoties in de communicatieve modi tekst en beeld (illustraties), blijkt dat *blij* vaker voorkomt in de illustraties terwijl *bang* en *verdrietig* vaker aan de orde komen in de tekst en dat voor *boos* geldt dat deze emotie zelfs beduidend vaker voorkomt in de tekst dan in de illustraties.

Met betrekking tot de *illustraties* doet zich iets opmerkelijks voor. *Blij* komt in de illustraties 93 keer aan bod. *Bang*, *boos* en *verdrietig* komen samen (42+17+32) 91 keer aan de orde. Dit heeft te maken met het feit dat in de boeken een positieve, blije reactie optreedt na een voorafgaande negatieve ervaring. Of dit de verklaring is voor het gegeven dat *blij* ongeveer net zo vaak voorkomt in de illustraties als *bang, boos* en *verdrietig* samen is niet zeker, maar waarschijnlijk is het wel.

Naast de basisemoties komen ook de emoties *jaloers*, *verlegen* en *schuldig* voor in de boeken van het corpus. *Jaloers* komt alleen voor in de tekst. Dat *jaloers* niet in de illustraties voorkomt is niet zo verwonderlijk omdat jaloers getypeerd kan worden als een emotie zonder duidelijke uiterlijke kenmerken.

VOORBEELD 1 | EEN SCHULDBEWUSTE KLEINE EZEL

Uit: *Kleine Ezel en jarige Jakkie* © illustraties Annemarie van Haeringen, Uitgeverij Leopold 2001.

Verlegen is in totaal 8 keer aanwezig in de boeken van het corpus. Op die momenten waarop *verlegen* verschijnt in tekst én illustratie, wordt *verlegen* in de illustraties weergegeven door houding en gelaatskleur van de personages. Zo kijken de verlegen personages allemaal een beetje naar beneden en hebben Beer en Vlinder (in *Beer is op Vlinder*) en Maraboe (in *Kleine Ezel en het boebeest*) tevens een rood hoofd.

Schuldig komt 1 keer voor in *Kleine Ezel en jarige Jakkie*. Kleine Ezel wil het verjaardagscadeautje dat hij voor Jakkie heeft gekocht zelf houden. Daarom verstopt hij het cadeau in zijn bed. Als zijn moeder hem 'berispend' vraagt waar het cadeau is, antwoordt Kleine Ezel 'kwijt' waarbij hij een schuldbewuste houding aanneemt, zoals te zien is in voorbeeld 1.

Er zijn boeken in het corpus waarin een specifieke emotie als een soort blijvende toestand aan een personage is verbonden. In die boeken komt de betreffende emotie over het algemeen ook nadrukkelijk aan de orde. In het geval van *Kikker is bang* wordt 29 keer gerefereerd aan de emotie *bang*. In *Daantje Traantje* wordt 23 keer gerefereerd aan de emotie *verdriet*. In boeken waarin geen specifieke emotie aan een personage is verbonden zijn de emoties meer gerelateerd aan de gebeurtenissen uit het verhaal in het betreffende boek.

Formulering van emoties aanwezig in tekst

Emoties komen in de tekst niet alleen aan de orde door het gebruik van emotietermen, maar, zoals eerder opgemerkt, ook door het gebruik van formuleringen die op een meer indirecte manier refereren aan emoties. Tabel 4.2 toont het aantal emotietermen en aan emotie gerelateerde formuleringen voor de emoties die voorkomen in de tekst van de boeken van het corpus.

TABEL 4.2 | AANTAL EMOTIETERMEN EN EMOTIEGERELATEERDE FORMULERINGEN VOOR DE VERSCHILLENDE EMOTIES IN DE *TEKST* VAN DE BOEKEN UIT HET CORPUS

Emotie	**bang**	**blij**	**boos**	**verdrietig**	**verlegen**	**jaloers**	**Totaal**
Emotieterm	26	15	23	7	7	1	**79**
Emotiegerelateerde formulering	95	105	60	77	1	7	**345**
TOTAAL	**121**	**120**	**83**	**84**	**8**	**8**	**424**

Voor de basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) en voor *jaloers* geldt dat ze vaker voorkomen in de vorm van emotiegerelateerde formuleringen dan in emotiewoorden. *Verlegen* daarentegen komt voornamelijk aan de orde door het gebruik van de emotieterm. Emotiegerelateerde formuleringen dragen in belangrijke mate bij aan de taalrijkdom van de boeken. De emotiegerelateerde formuleringen uit het corpus zijn opgenomen in tabel 4.3.

TABEL 4.3 | OVERZICHT VAN EMOTIEGERELATEERDE FORMULERINGEN IN DE TEKST VAN DE BOEKEN UIT HET CORPUS

BANG	**BLIJ**	**BOOS**	**VERDRIETIG**
Gradaties	**Gradaties**	**Gradaties**	**Gradaties**
geschrokken bezorgd (heel) ongerust zenuwachtig	tevreden dankbaar gelukkig vrolijk opgewekt dolle pret	nijdig driftig woest kwaad verontwaardigd beledigd	(diep) teleurgesteld ongelukkig moedeloos gebroken missen bedroefd treurig bedremmeld
Fysieke reactie	**Fysieke reactie**	**Fysieke reactie**	**Fysieke reactie**
beven knieën trillen rillen hart bonkt als een razende trillen op zijn benen het koud krijgen stijf van angst ogen stijf dicht	glunderen met grote ogen	bleek van woede stampvoeten een pruillip trekken een gezicht als een donderwolk	zuchten tranen huilen (luid) snikken een potje janken
Fysieke reactie	**Fysieke reactie**	**Fysieke reactie**	**Fysieke reactie**
stokstijf blijven staan wijd opengesperde ogen hand voor de mond slaan			
Non-verbaal gedrag	**Non-verbaal gedrag**	**Non-verbaal gedrag**	**Non-verbaal gedrag**
verstoppen/verbergen wegvluchten/stuiven stilletjes gaan liggen knuffel stijf tegen zich aan drukken in de lucht springen	huppelen popelen springerig	mokken bijten	met een gebogen hoofd sip kijken sjokken
Verbaal gedrag	**Verbaal gedrag**	**Verbaal gedrag**	**Verbaal gedrag**
gillen stamelen fluisteren jammeren help! pas op! het spookt! moedertje oo!	juichen (hard) lachen hikken (van het lachen) proesten giechelen gniffelen grinniken jippie! hoera!	schreeuwen gillen brullen krijsen snauwen grommen brommen sissen schelden afblaffen	met trillende stem klagen
Overige	**Overige**	**Overige**	**Overige**
wanhopig eng als door de bliksem getroffen zorgen maken	boffen (ape)trots zijn opgelucht/opluchting opgewonden gezellig vieren plezier	streng haat dreigend er genoeg van hebben	jammer huilebalk griener jankpot jankkous zielig troosten

De aan emotie gerelateerde formuleringen zijn nader getypeerd als *gradaties, fysieke reacties, non-verbaal gedrag, verbaal gedrag* en *overig*.

Gradaties kunnen als *versterkend* of *afzwakkend* van de emotietermen worden aangemerkt. Zo is *woedend* een versterkte vorm van *boos* terwijl *tevreden* als een milde vorm van *blij* beschouwd kan worden. *Gradaties* of *versterkende en/of afzwakkende emotietermen* zijn voor alle emoties aanwezig, het minst voor *bang* en het meest voor *verdrietig*. In de tekst kan gebruik gemaakt worden van typografische middelen om gradaties in emoties weer te geven. Een voorbeeld hiervan is de weergave van de boosheid van neef Hans in *De zussen krijgen bezoek*:

'IK HEB ER GENOEG VAN! IK GA VANDAAG NOG NAAR HUIS!'

Fysieke reacties zijn onwillekeurige reacties. Door het beschrijven van fysieke reacties kan de onzichtbare lichamelijke of geestelijke gesteldheid van een personage aan de lezer worden meegedeeld. In *Kleine Ezel en het boebeest* wordt verteld dat 'Mama Ezel rilt'. Ze heeft het op dat moment niet koud maar rilt als gevolg van angst. Het uiterlijke teken rillen verwijst hier naar de lichamelijke en geestelijke gesteldheid angst. Fysieke reacties zijn ook voor alle basisemoties aanwezig en komen het meest voor bij *bang*.

Non-verbaal gedrag kan een uiting zijn (sip kijken) maar ook een reactie (huppelen). Binnen de groep *verbaal gedrag* zijn ook acclamaties opgenomen (voorzien van !). De groep *overig* bevat evaluaties (een situatie wordt ervaren als *eng*) maar ook reacties van een ander op een emotie (troosten).

De overige formuleringen voor *verdrietig* komen voornamelijk uit het boek *Daantje Traantje* waarin Daantje in verschillende bewoordingen als een huilebalk wordt afgeschilderd.

Tabel 4.3 laat ook zien dat er emotiegerelateerde formuleringen voorkomen die niet voorbehouden zijn aan één specifieke emotie. Zo kan *gillen* een uiting zijn van *boosheid* of van *angst* en kunnen *grote ogen* of *wijd opengesperde ogen* een gevolg zijn van *blijdschap* maar ook van *angst*. De verhaalcontext zal dan uitsluitsel moeten bieden omtrent de specifieke emotie die wordt bedoeld.

De analyse laat verder zien dat er grote verschillen bestaan tussen de boeken uit het corpus wat betreft de aanwezigheid van emotietermen en emotiegerelateerde formuleringen in de tekst. Zo zijn er boeken waarin helemaal géén emotietermen en/of emotiegerelateerde formuleringen in de tekst aanwezig zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval in *Borre en de nachtzwarte kat* en in *Echte vrienden*. In *Kleine Ezel en het boebeest* daarentegen zijn maar liefst 30 emotietermen en/of emotiegerelateerde formuleringen in de tekst te vinden.

TABEL 4.4 | AANWEZIGHEID VAN EMOTIES BIJ HOOFD- (**HP**) EN NEVENPERSONAGES (**NP**) IN DE BOEKEN UIT HET CORPUS (0=AFWEZIG, 1=AANWEZIG)

Titel Boek	**Bang**		**Blij**		**Boos**		**Verdrietig**		**Verlegen**		**Jaloers**		**Totaal**	
Hoofdpersonage* **Emotie omslag	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**
Beer heeft een probleempje	**1**	0	**1**	1	**1**	0	**1**	0	**0**	0	**0**	0	4	1
Beer														
Beer is op Vlinder	**0**	1	**1**	1	**1**	0	**1**	1	**1**	1	**0**	0	4	4
Beer **blij*														
Bijna jarig	**1**	0	**1**	1	**0**	1	**1**	0	**0**	0	**0**	0	3	2
Ella														
Borre en de nachtzwarte kat	**0**	0	**1**	1	**1**	0	**0**	1	**0**	0	**1**	0	3	2
Borre **blij*														
Daantje Traantje	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	4	4
Daantje **verdrietig*														
Das heeft een slechte bui	**0**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	0	**0**	0	4	4
Das **verdrietig*														
De Gruffalo	**1**	1	**1**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	2	1
Muis **blij*														
De kist	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	2	2
Geesje														
De zussen krijgen bezoek	**1**	0	**1**	1	**0**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	3	3
De zussen **blij*														
Echte vrienden	**0**	1	**1**	0	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	2	2
De vrienden **blij*														
Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	1	1
Tom														
Elmer	**0**	1	**1**	1	**0**	0	**1**	0	**0**	0	**0**	0	2	2
Elmer														
Gekke buren	**1**	1	**1**	1	**1**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	3	2
Kaat **blij*														
Grijsje	**1**	0	**1**	1	**0**	0	**1**	0	**1**	0	**0**	0	4	1
Grijsje														
Het verhaal van de twee geitjes	**0**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	0	**0**	1	**0**	0	2	4
Maartje en Mini **blij*														
Igor, de vogel die niet zingen kon	**0**	0	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**1**	0	4	3
Igor **blij*														
Ik kan je niet missen!	**1**	0	**1**	0	**0**	0	**1**	0	**0**	0	**0**	0	3	0
Nicki en Erik **blij*														
Ik WIL bloemetjesschoenen!	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	0	**0**	0	**0**	0	4	3
Jessa **blij*														

TABEL 4.4 | (VERVOLG)

Titel Boek	**Bang**		**Blij**		**Boos**		**Verdrietig**		**Verlegen**		**Jaloers**		**Totaal**	
Hoofdpersonage ****Emotie omslag***	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**
Jacobus	**1**	0	**1**	1	**0**	0	**1**	0	**0**	0	**1**	0	4	1
*Jacobus *blij*														
Kikker is bang	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	3	3
Kikker														
Kikker is Kikker	**0**	0	**1**	1	**0**	0	**1**	0	**0**	0	**0**	0	2	1
Kikker														
Kleine Ezel en het boebeest	**1**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	1	**0**	1	**0**	0	3	5
Kleine Ezel														
Kleine Ezel en jarige Jakkie	**0**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	0	**0**	0	**1**	0	3 (+1)	3
Kleine Ezel														
Kloddertje	**0**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	0	**1**	0	**0**	0	3	3
Kloddertje														
Mientje Muis wil spelen	**0**	1	**1**	1	**1**	0	**1**	0	**0**	0	**0**	0	3	2
*Mientje *blij*														
Miko. Ik heb het gedaan	**1**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	3	4
*Miko *verdrietig*														
Miko is boos	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	3	3
*Miko *boos*														
Platvoetje	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	4	4
*Platvoetje *blij*														
Rikki durft	**1**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	2	2
*Rikki *blij*														
Tobber	**1**	1	**0**	1	**0**	1	**1**	1	**0**	0	**0**	0	2	4
*Tobber *bang*														
Van mij!	**1**	0	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	0	**0**	0	5	3
*Het spookje *blij*														
Wie is de liefste?	**1**	1	**1**	1	**0**	1	**1**	0	**0**	0	**1**	0	4	3
*Beer *verdrietig*														
Zij is altijd de eerste	**1**	1	**1**	1	**1**	0	**1**	1	**0**	0	**1**	0	5	3
*Prinses de tweede *verdrietig*														
TOTAAL	Bang		Blij		Boos		Verdrietig		Verlegen		Jaloers		Totaal	
	Hp	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**	**Hp**	**Np**
	22	23	**31**	29	**15**	18	**24**	12	**5**	3	**6**	0	103 (+1)	85

4.3.2 HOOFD- EN NEVENPERSONAGES EN HUN EMOTIES

De identificatie van hoofd- en nevenpersonages is gebaseerd op de verhaalanalyse die in paragraaf 4.3.3 wordt besproken. Voor 20 van de 33 boeken wordt de identificatie van het hoofdpersonage bevestigd in de titel van het betreffende boek. In deze 20 boeken wordt het personage dus in de titel genoemd: Beer (2x); Borre; Daantje; Das; Elmer; Grijsje; Igor; Jacobus; Kikker (2x); Kleine Ezel (2x); Kloddertje; Mientje; Miko (2x); Platvoetje; Rikki en Tobber.

Voor drie boeken zijn twee hoofdpersonages geïdentificeerd. De aanwezigheid van meerdere hoofdpersonages wordt hier ook door de titel bevestigd: *De zussen krijgen bezoek, Echte vrienden* en *Het verhaal van twee geitjes*.

Een bijzonder geval doet zich voor in *Ik kan je niet missen*. In dit verhaal verschuift het vertelperspectief per dubbele bladzijde van het boek consequent van Nikki naar Erik en weer terug. In dit boek is daarmee sprake van twee hoofdpersonages. De titel van het boek suggereert echter door het gebruik van 'ik' dat er één hoofdpersonage zal zijn. Analyse van het verhaal laat zien dat de uitspraak in de titel op beide personages van toepassing is, en dat de *ik* dus meervoudig moet worden begrepen.

Een speciaal geval is het boek *De Gruffalo*. De gruffalo wordt genoemd in de titel en is ook in het boek aanwezig. Toch is deze gruffalo niet het hoofdpersonage van dit boek. De gruffalo wordt door de muis gebruikt als afschrikmiddel voor de andere dieren en verschijnt 'pas' halverwege het boek. De muis is in dit verhaal het hoofdpersonage.

Op basis van de identificatie van de hoofdpersonages zijn de overige personages in de boeken als nevenpersonages aangemerkt. Vervolgens zijn de emoties voor de hoofd- en nevenpersonages vastgesteld en die resultaten zijn opgenomen in tabel 4.4 op de volgende pagina's. Wie de hoofdpersonages zijn, is in deze tabel cursief aangegeven door de naam te vermelden in de eerste kolom van deze tabel onder de titel van het boek. Uit tabel 4.4 is tevens af te lezen bij welke 22 prentenboeken op de omslag een emotioneel aspect aanwezig is (paragraaf 4.3.2). Deze boeken zijn in de eerste kolom van tabel 4.4 voorzien van een * met een specificatie van de betreffende emotie. In paragraaf 4.3.1 is al gebleken dat Kleine Ezel in *Kleine Ezel en jarige Jakkie* zich *schuldig* voelt en dat deze emotie slechts één keer duidelijk aan bod komt in het hele corpus. *Schuldig* is in tabel 4.4 niet in een aparte kolom opgenomen maar is door middel van '(+1)' wel meegenomen bij de emoties van Kleine Ezel.

Uit tabel 4.4 kunnen zowel voor de hoofd- en nevenpersonages als voor de afzonderlijke boeken resultaten worden afgelezen die hieronder worden toegelicht.

Hoofdpersonages

Uit tabel 4.4 valt af te lezen dat 31 van de 33 hoofdpersonages de positieve basisemotie *blij* ervaren. Voor de negatieve basisemoties geldt dat 15 hoofdpersonages te maken hebben met *boosheid*, 24 hoofdpersonages ervaren *verdriet* en 22 hoofdpersonages zijn *bang*. Verder zijn 5 hoofdpersonages *verlegen* en zijn er 6 *jaloers*. Ook uit de analyse van de emoties in tekst, illustraties of tekst én illustraties (tabel 4.1) bleek dat *blij* als emotie het meest voorkomt en *boos* het minst.

Als gekeken wordt naar het aantal emoties dat de verschillende hoofdpersonages ervaren dan blijkt dat de meeste hoofdpersonages twee of meer emoties ervaren. De hoofdpersonages uit *Van mij!* en *Zij is altijd de eerste* ervaren echter zelfs 5 verschillende emoties. Tom in *Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken* heeft een stabiele gemoedstoestand, hij is het enige hoofdpersonage dat slechts één emotie (*bang*) ervaart. Op basis van het aantal emoties dat de hoofdpersonages ervaren, kan er gesproken worden van 'rondere' en 'plattere' hoofdpersonages (Van Boven & Dorleijn, 1999). Afhankelijk van het aantal emoties dat een hoofdpersonage ervaart, wisselt bij 'rondere' hoofdpersonages de emotionele gesteldheid gedurende het boek vaker dan bij 'plattere' hoofdpersonages.

Nevenpersonages

Uit tabel 4.4 kan uit de onderste 2 rijen worden afgelezen in hoeveel boeken een bepaald type emotie bij de nevenpersonages aanwezig is. Zo blijkt dat de positieve basisemotie *blij* in 29 boeken voorkomt bij de nevenpersonages. Voor de negatieve basisemoties geldt dat de nevenpersonages in 18 boeken *boos* zijn, in 23 boeken *bang* en in 12 boeken *verdrietig*. Verder komt *verlegen* in slechts 2 boeken voor bij de nevenpersonages en zijn nevenpersonages nooit *jaloers*.

Net als bij de hoofdpersonages komt ook bij de nevenpersonages de positieve basisemotie *blij* het meest voor. Van de negatieve basisemoties komt *bang* het meest en *verdrietig* het minst voor.

In 6 boeken uit het corpus ervaren de nevenpersonages slechts één emotie. In *De Gruffalo* en *Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken* zijn de nevenpersonages *bang* en in *Beer heeft een probleempje, Grijsje, Jacobus* en *Kikker is Kikker* zijn de nevenpersonages *blij*. In deze boeken kan derhalve gesproken worden van 'plattere' nevenpersonages. In één boek uit het corpus ervaren de nevenpersonages 5 emoties. Toch kan hier niet direct worden gesproken van 'rondere' personages, omdat in dit boek veel nevenpersonages aanwezig zijn die niet allemaal met de 5 voorkomende emoties te maken krijgen. In *Beer is op Vlinder* ervaart Vlinder 4 emoties. Vlinder is in dit boek echter het enige nevenpersonage, zodat zij dus wel als 'rond' gekarakteriseerd kan worden.

In 15 van de 33 boeken ervaart het hoofdpersonage meer emoties dan het nevenpersonage/de nevenpersonages. In 3 boeken ervaren de nevenpersonages echter meer emoties dan het hoofdpersonage (*Het verhaal van twee geitjes, Kleine Ezel en het boebeest* en *Tobber*) en in 13 boeken ervaren hoofd- en nevenpersonages evenveel emoties. Er zijn ook boeken waarin hoofd- en nevenpersonages niet alleen evenveel maar ook exact dezelfde emoties ervaren. Dit is bijvoorbeeld het geval in *Daantje Traantje, De kist, Kikker is bang* en *Miko is boos.* Er zijn echter ook boeken in het corpus waarin hoofd- en nevenpersonages evenveel emoties ervaren maar waarbij het niet om dezelfde emoties gaat. Zo ervaren Beer en Vlinder in *Beer is op Vlinder* beide 4 emoties. Beer is *blij, boos, verdrietig* en *verlegen* en Vlinder is *bang, blij, verdrietig* en *verlegen*.

Overzicht van de emotietypen in het corpus

Uit tabel 4.4 kunnen in samenvattende zin de typen emoties worden afgelezen. Zo blijkt dan dat de basisemotie *blij* in 32 boeken uit het corpus aanwezig is. Dat is op basis van voorgaande uitkomsten niet verwonderlijk. In *Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken* is *blij* niet aanwezig. In één boek uit het corpus, *Tobber*, zijn alleen de nevenpersonages blij. De boeken waarin alleen de hoofdpersonages blij zijn, zijn *De Gruffalo, Ik kan je niet missen!* en *Echte vrienden.* In 28 boeken hebben zowel hoofd- als nevenpersonages te maken met de positieve basisemotie *blij*.

Voor de basisemotie *bang* is uit de tabel af te leiden dat deze emotie in 30 boeken aan de orde komt. In 14 boeken zijn zowel hoofd- als nevenpersonages *bang*. In 7 boeken is alleen het hoofdpersonage *bang* en in 9 boeken komt *bang* voor bij de nevenpersonages.

Verdrietig is in 25 boeken aanwezig. Het is een emotie waarmee hoofdpersonages beduidend vaker te maken hebben dan nevenpersonages. In 13 boeken wordt alleen het hoofdpersonage met *verdriet* geconfronteerd. In 11 boeken worden zowel hoofd- als nevenpersonages geconfronteerd met *verdriet* en in slechts één boek wordt alleen een nevenpersonage met *verdriet* geconfronteerd (Roosje in *Borre en de nachtzwarte kat*).

Voor de basisemotie *boos*, die over het algemeen minder vaak voorkomt, geldt dat die emotie in 24 boeken aanwezig is. Hoofdpersonages worden in 6 boeken geconfronteerd met *boosheid*, nevenpersonages in 9 boeken terwijl in 9 boeken zowel hoofd- als nevenpersonages te maken krijgen met *boosheid*.

Voor de meer complexe emoties geldt dat *verlegen* in 7 boeken aanwezig is en jaloers in 6 boeken. Zoals al eerder is opgemerkt is de emotie *schuldig* één keer duidelijk aanwezig en wel in het boek *Kleine Ezel en jarige Jakkie*.

Samenvattend: de rijkdom aan emoties per boek kan gerelateerd worden aan het aantal verschillende emotietypen dat in een boek aan de orde komt. In *Een geluid, alsof iemand geen geluid wil maken* is slechts één emotie aanwezig, te weten *bang*. In 4 boeken uit het corpus komen twee emoties aan de orde waarbij 3 keer sprake is van de combinatie *bang* en *blij* (*De Gruffalo, De kist* en *Rikki durft*) en één keer van de combinatie *verdrietig* en *blij* (*Kikker is Kikker*). In 6 boeken zijn 3 verschillende typen emoties aanwezig, in 13 boeken worden de hoofd- en/of nevenpersonages geconfronteerd met 4 typen emoties en in 9 boeken uit het corpus met 5 typen emoties. De rijkdom aan emotietypen per boek varieert dus van 1 tot 5.

4.3.3 EMOTIES VAN DE HOOFDPERSONAGES IN DE VERHAALSTRUCTUUR

Voor alle boeken uit het corpus is de verhaalstructuur vastgesteld door een analyse van zowel de *setting* als de *episode(s)*. Voor de meeste boeken uit het corpus leverde dit geen problemen op. Het corpus bevatte echter ook 4 boeken waarbij de vaststelling van de episodestructuur wat meer problemen opleverde. De hoofdpersonages in *Bijna jarig, Daantje Traantje, Platvoetje, Tobber* en *Wie is de liefste*? Hebben namelijk geen duidelijk doel of motief. Voor deze boeken is de verhaalstructuur vastgesteld op basis van handelingen en/of motieven van de nevenpersonages die in het verhaal optreden.

De emoties van de *hoofdpersonages* zijn vervolgens in verband gebracht met de verhaalstructuur. De analyse is toegespitst op de emoties van de hoofdpersonages omdat die veelal het verhaalperspectief bepalen. De uitkomst van die analyse is weergegeven in tabel 4.5. Daar is tevens aangegeven in welk van de episodes die verhaalcategorie zich dan bevindt. Voor het prentenboek *Beer heeft een probleempje* bijvoorbeeld, komen de emoties van het hoofdpersonage *Beer* voor in de *setting*, in de *reaction* van de eerste episode (verdr-1), in de *direct consequence* van de eerste episode (boos-1) en in de *direct consequence* van de tweede episode (blij-2). Tabel 4.5 op de volgende pagina's geeft ook, in de tweede kolom, voor elk boek uit het corpus het aantal episodes aan (zie paragraaf 4.2.2.2).

TABEL 4.5 | OVERZICHT VAN DE DISTRIBUTIE VAN DE EMOTIES VAN DE HOOFDPERSONAGES IN DE VERHAALCOMPONENTEN

Titel boek ***hoofdpersonage***	**aantal episodes**	**Setting**	**In. event**	**Int. Resp.**	**Int. plan**	**Attemps**	**Dir. Conseq.**	**Reaction**
Beer heeft een probleempje *Beer*	2	bang-1					boos-1 blij-2	verdr-1
Beer is op Vlinder *Beer*	2					verl-1	boos-1	verdr-1 blij-2
Bijna jarig *Ella*	7	bang-4 verdr-5						blij-2 bang-3 bang-6 blij-7
Borre en de nachtzwarte kat *Borre*	2	blij-1					boos-1 jal-1	boos-1 blij-2
Daantje Traantje *Daantje*	5	verdr-1				boos-5	bang-4	verdr-1 verdr-2 bang-4 blij-5
Das heeft een slechte bui *Das*	6						boos-1 verdr-2	verl-6 blij-6
De Gruffalo *Muis*	2							bang-1 blij-2
De kist *Geesje*	7							bang-1 blij-7
De zussen krijgen bezoek *De zussen*	4	blij-1		bang-4			blij-2 verdr-2	blij-1 blij-4
Echte vrienden *De vrienden*	2	boos-1						blij-2
Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken *Tom*	2							bang-1
Elmer *Elmer*	3		verdr-1					blij-3
Gekke buren *Kaat*	4	boos-1		boos-1 bang-3			boos-2	blij-4
Grijsje *Grijsje*	2		verdr-1		blij-1		bang-1 verl-2 blij-2	verdr-1
Het verhaal van de twee geitjes *Maartje en Mini*	2						verdr-1	blij-2
Igor, de vogel die niet zingen kon *Igor*	4	jal-2		blij-1 blij-3 verdr-3			boos-1 verdr-1	verdr-1- verdr-2 blij- 4
Ik kan je niet missen! *Nicki en Erik*	4			bang-1			verdr-1	blij-4
Ik WIL bloemetjesschoenen! *Jessa*	5			blij-1 bang-4				boos-1 verdr-2 boos-3 blij-4 blij-5

TABEL 4.5 | (VERVOLG)

Titel boek ***hoofdpersonage***	**aantal episodes**	**Setting**	**In.event**	**Int. Resp.**	**Int.plan**	**Attemps**	**Dir. Conseq.**	**Reaction**
Jacobus *Jacobus*	3					bang-2		verdr-1 jal-1 blij-3
Kikker is bang *Kikker*	5	bang-1		bang-1 bang-2 bang-4			boos-4	blij-1 blij-2 blij-5
Kikker is Kikker *Kikker*	4	blij-1						verd-1- verdr-2 blij-4
Kleine Ezel en het boebeest *Kleine Ezel*	7	blij-1 blij-7		bang-3			verdr-1 blij-6	verdr-3 bang-5
Kleine Ezel en jarige Jakkie *Kleine Ezel*	6			verdr-1			schu-1 jal-1	verdr-2- blij-6
Kloddertje *Kloddertje*	3	verdr-1				verl-2		verdr-1 verdr-2 blij-3
Mientje Muis wil spelen *Mientje*	2			boos-1			boos-1	verdr-1 blij-2
Miko. Ik heb het gedaan! *Miko*	4						bang-1	verdr-1 bang-1 blij-4
Miko is boos *Miko*	3			boos-1			bang-2 blij-3	
Platvoetje *Platvoetje*	1						bang-1 boos-1 verdr-1	blij-1
Rikki durft *Rikki*	6	blij-3 bang-4				blij-2	blij-5 blij-6	bang-1 bang-3 bang-4
Tobber *Tobber*	3	bang-1					blij-2	bang-3
Van mij! *Het spookje*	4	boos-1		bang-1 verdr-2 bang-3		verl-2	boos-1 blij-2	blij-3
Wie is de liefste? *Beer*	6	verdr-1 verdr-4					blij-1 verdr-2 jal-2 verdr-3	blij-6
Zij is altijd de eerste *Prinses de tweede*	5	verdr-1 jal-1		boos-1			boos-1	boos-1 bang-2 bang-3 blij-5

In 17 boeken uit het corpus komen emoties voor in de *setting*. In deze gevallen worden bij de introductie van personages gewoontes en grondhoudingen gekarakteriseerd. Zo is de Beer uit *Beer heeft een probleempje* voortdurend bang. Hij geeft dit zelf aan met: 'Ik ben bang, de hele dag ben ik bang'. In de setting van *De zussen krijgen bezoek* wordt een stabiele gemoedstoestand van de zussen getypeerd, zij zijn *tevreden*.

In twee boeken uit het corpus is sprake van een emotie in de *initiating event* categorie: Grijsje in *Grijsje* voelt zich namelijk *grijs*, een negatief gevoel met (hoogst) waarschijnlijk een verdrietige ondertoon. Dit gevoel zet haar aan tot actie: 'Daar ga ik wat aan doen'. En de *initiating event* in *Elmer* bestaat uit gedachten die Elmer heeft over de situatie waarin hij zich bevindt. Deze gedachten maken hem *verdrietig* en zetten hem ook aan tot actie.

Het corpus bevat twaalf boeken met een *internal reponse* die gepaard gaat met emoties. Zo wordt Kaat in *Echte buren* wakker van gehamer. Dit gehamer is een actie van Bram die Kaat *kwaad* maakt (= *internal response*). Igor, in *Igor, de vogel die niet zingen kon* wordt emotioneel geraakt door een prachtige zonsondergang. Zijn emotionele *internal response* is tweeledig: 'Het was zo mooi dat Igor niet wist of hij nu blij moest zijn of verdrietig'. In *Ik wil bloemetjesschoenen* is de schrik van Jesse een *internal response* die gerelateerd kan worden aan de emotie angst.

In de boeken in dit corpus ontbreekt veelal een *internal plan*. Des te opvallender is het dat in *Grijsje* wel sprake is van een *internal plan* met daarin ook nog een emotie: 'Grijsje voelt zich heel grijs vandaag. Nog grijzer dan haar eigen velletje. Daar ga ik wat aan doen, denkt ze (*internal plan*). Ik doe een vrolijk kleurtje op. Dan word ik zelf ook vrolijk'.

In de formulering van haar plan neemt *Grijsje* de uitkomst van haar plan mee. Zij verwacht 'dat ze er vrolijk van wordt' en deze uitkomst bevat de emotionele component *vrolijk* die te relateren is aan de basisemotie *blij*.

In de prentenboeken uit het corpus komen veel *attempts* voor. In zes boeken uit het corpus wordt in een *attempt* een emotie aan de orde gebracht. In al die gevallen wordt een actie die wordt ondernomen, getypeerd in samenhang met een emotie. In *Kloddertje* is Kloddertje op zoek naar vrienden en als hij een toenaderingspoging doet (hij onderneemt actie) staat in de tekst: 'Verlegen komt Kloddertje dichterbij'.

Uit de analyse blijkt dat in alle boeken emoties voorkomen in *direct consequence* en/of *reaction*. De analyse heeft duidelijk gemaakt dat het vertelperspectief van waaruit een episode wordt verteld, bepaalt in welke verhaalcategorie de emoties van de hoofdpersonages optreden. In episodes waarin het vertelperspectief bij het hoofdpersonage ligt, treden de emoties van het hoofdpersonage op in de *reaction* en de (eventuele) emoties van de nevenpersonages in de *direct consequence*. In episodes

waarin het verhaal verteld wordt vanuit het perspectief van een nevenpersonage, zijn de emoties van het hoofdpersonage aanwezig in de *direct consequence* en de emoties van het nevenpersonage in de *reaction*. Zo ligt het vertelperspectief in *Beer heeft een probleempje* in de eerste episode bij *Beer*. De emoties van *Beer* treden daar op in de *reaction*. De tweede episode wordt verteld vanuit het perspectief van *Vliegje*. De emoties van Vliegje verschijnen dan in de *reaction* en de emoties van Beer in de *direct consequence*.

De analyse laat zien dat emoties in álle verhaalcategorieën voorkomen, waarbij onmiddellijk dient te worden opgemerkt dat sommige categorieën veel meer in aanmerking lijken te komen voor het vermelden van emoties dan andere.

Het relateren van de emoties van de hoofdpersonages aan de verschillende verhaalcategorieën geeft zicht op de rol van emoties in het verhaalverloop in de boeken uit het corpus. Er zijn daarbij twee typen te onderscheiden. Er zijn boeken waarin vanaf het begin een negatieve emotie aanwezig is, bijvoorbeeld in *Grijsje*. In de verhalen van deze boeken loopt de verhaallijn van deze negatieve emotie naar de positieve emotie *blij* aan het eind van het verhaal: van mineur naar majeur. Hier is dus sprake van één modulatie in het verhaal. Binnen de boeken met dit type verhalen zijn er boeken waarin de negatieve uitgangsemotie gespecificeerd wordt voor de lezer. Zo weet de lezer uiteindelijk dat het 'probleempje' van Beer in *Beer heeft een probleempje* is, dat hij bang is. Er zijn echter ook boeken waarin de lezer geen uitsluitsel krijgt over de aanleiding van de negatieve emotie aan het begin van het verhaal: waarom *Grijsje* zich zo grijs voelt, wordt niet verhelderd.

Bij het tweede type verhaal is er in het begin van het verhaal sprake van een positieve emotie bij het hoofdpersonage. In de verhalen uit deze boeken treedt echter een verstoring op waarmee het verhaal in een negatieve sfeer belandt, deze negatieve sfeer wordt echter wel weer omgebogen naar een positieve sfeer aan het eind van het verhaal. De toon in deze boeken verloopt dus van majeur naar mineur en dan weer terug naar majeur zodat in deze verhalen sprake is van twee modulaties.

Uit de analyse is verder duidelijk geworden dat in 30 van de 33 boeken in de laatste episode van het verhaal de emotie *blij* aan de orde is in de *direct consequence* óf in de *reaction*. Er lijkt in deze gevallen sprake van een 'happy-end' structuur van het verhaal.

4.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk is op een corpus van 33 prentenboeken een inhoudsanalyse en een narratieve analyse uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag:

Hoe worden emoties gerepresenteerd in prentenboekenverhalen?

Kenmerkend voor prentenboeken is dat tekst en beeld het verhaal dragen. De eigen bijdrage van tekst en beeld valt ook op bij de representatie van emoties. Emoties worden genoemd in de *tekst* of getoond in de *illustraties*. Ook komen emoties gelijktijdig voor in *tekst én illustraties*.

In de tekst komen emoties aan de orde door het gebruik van emotietermen maar vooral door het gebruik van emotiegerelateerde formuleringen. Deze formuleringen hebben betrekking op i) *gradaties* van emoties ii) *fysieke reacties* iii) *non-verbaal gedrag*, iv) *verbaal gedrag* en v) *overige aspecten*. De tekstanalyse laat een grote rijkdom aan taalvormen zien waarmee kinderen tijdens het voorlezen van de boeken geconfronteerd worden. Als dit taalaanbod vergeleken wordt met bijvoorbeeld de Amsterdamse streefwoordenlijsten (2009) voor de groepen 1 en 2 blijkt dat er van de 82 woorden uit tabel 4.3, slechts 19 voorkomen in de streefwoordenlijst van groep 1 en niet meer dan 29 op de lijst van groep 2. De basisemoties zijn natuurlijk wel aanwezig in de streefwoordenlijst. Het blijkt echter dat vooral de emotie-gerelateerde formuleringen inzake *fysieke reacties* en *non-verbaal gedrag* niet voorkomen in de streefwoordenlijsten. Beschrijvingen van *fysieke reacties* worden vaak niet in één woord gevat en staan daarom wellicht ook niet in de streefwoordenlijst. Dat geldt ook voor woordgebruik dat te omschrijven is als boekentaal. Het gaat hierbij om woorden als *dankbaar, bedremmeld* en *beledigd*. De taalrijkdom van de prentenboeken gaat de streefwoordenlijsten dus verre te boven en maakt duidelijk dat de boeken een natuurlijke setting bieden voor de verwerving van een grote sociaal-emotionele woordenschat.

In de tekst van de 33 boeken van het corpus wordt 265 keer aan een emotie gerefereerd wat neerkomt op een gemiddelde van 8 keer per boek. De analyse heeft echter veel variatie aan het licht gebracht: van boeken waar in de tekst géén emotiewoorden en/of emotiegerelateerde formuleringen voorkomen tot een boek waarin in de tekst maar liefst 30 keer gerefereerd wordt aan een emotie.

In de illustraties kunnen emoties afgelezen worden aan de gezichts-uitdrukking (met name de stand van de mond) en de houding van de personages. Tekst is daarbij echter nodig om de precieze aard en intensiteit van de emoties in de prenten te interpreteren.

Van de 33 prentenboeken die voor dit corpus zijn geselecteerd wordt verwacht dat ze de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters een positieve impuls kunnen geven. In lijn daarmee is de grote rijkdom aan emoties in de prentenboeken. In de 33 boeken van het corpus wordt meer dan 600 keer aan een emotie gerefereerd wat neerkomt op een gemiddelde van 18 keer per boek. Niet alleen de hoeveelheid valt op, ook de diversiteit aan emoties. De meeste boeken uit het corpus bevatten 4 tot 5 verschillende typen emoties.

De resultaten van de tekst- en beeldanalyse laten zien dat de basisemoties *bang, blij, boos* en *verdrietig* veelvuldig voorkomen in de boeken van het corpus en dat daarnaast de emoties *verlegen*, *jaloers* en *schuldig* in de boeken aanwezig zijn. De positieve basisemotie *blij* komt het meest voor.

Van de negatieve basisemoties komt *bang* het meest voor. Het is een emotie die over het algemeen gepaard gaat met spanning waarbij die spanning zich kan manifesteren bij de personages op momenten waarin zij angst ervaren maar ook in het verhaal. Spanning in een verhaal verhoogt de betrokkenheid van de lezer; wellicht dat daarom ook in prentenboeken de emotie *bang* relatief vaak voorkomt.

Van de 31 hoofdpersonages hebben er 24 te maken met *verdriet*. Verdriet roept over het algemeen medeleven op. Hoofdpersonages die *verdrietig* zijn roepen wellicht meer (emotionele) betrokkenheid op bij de lezer dan nevenpersonages die te maken hebben met *verdriet*.

Uit de analyses is duidelijk geworden dat van de 4 basisemoties *boos* het minst voorkomt. Wellicht is de geringe aanwezigheid van *boos* in de prentenboeken te verklaren uit het feit dat *boos* een minder gewenste emotie is. Misschien wordt vanuit een pedagogisch oogpunt betrekkelijk weinig naar deze emotie verwezen.

Jaloers komt alleen voor bij hoofdpersonages. Het is een emotie zonder duidelijke uiterlijke kenmerken die meestal duidelijk wordt uit handelingen en gedachten van het personage. In de meeste boeken ligt het vertelperspectief bij het hoofdpersonage en worden acties en gedachten van dat personage nadrukkelijker met de lezer gecommuniceerd dan acties en gedachten van nevenpersonages. Dat verklaart wellicht waarom *jaloers* alleen voorkomt bij hoofdpersonages en niet bij nevenpersonages.

Verlegen komt voor bij zowel hoofd- als nevenpersonages en wordt in de meeste boeken waarin deze emotie aanwezig is, letterlijk in de tekst genoemd.

Zowel hoofd- als nevenpersonages ervaren emoties. Het aantal verschillende typen emoties varieert zowel voor de hoofdpersonages als de nevenpersonages van 1 tot 5. Er zijn boeken in het corpus waarin hoofd- en nevenpersonages evenveel verschillende emotietypen ervaren. Dit betekent niet dat de absolute aantallen voor hoofd- en nevenpersonages gelijk zijn. In de meeste boeken bevatten tekst en beeld

meer emoties die betrekking hebben op de hoofdpersonages. Deze worden 'ronder' neergezet dan de 'platte(re)' nevenpersonages (en figuranten) waarvan de emoties dus minder vaak besproken of getoond worden.

De emoties van de *hoofdpersonages* spelen op allerlei plaatsen in de verhaalstructuur een rol. Anders dan Stein en Glenn (1979) suggereren, komen in de prentenboeken de emoties niet alleen voor in de *internal response* en *reaction*. In de prentenboeken komen emoties voor in álle verhaalcategorieën. Ze treden relatief vaak op in de *internal response*, de *direct consequence* en *reaction* en minder vaak in de *initiating event*, *internal plan* en *attempt*. De emotie *blij* is aanwezig in de *direct consequence* en/of *reaction* van 32 van de 33 boeken uit het corpus. Dit laat zien dat vrijwel alle prentenboeken een 'happy-end' structuur hebben.

De narratieve analyse heeft laten zien dat er in de prentenboeken twee typen verhaallijnen voorkomen. Bij het eerste type loopt de verhaallijn van een negatieve emotie aan het begin van het verhaal naar de positieve emotie (bijvoorbeeld *blij*) aan het eind van het verhaal: van mineur naar majeur waarbij er sprake is van één modulatie in het verhaal. Bij het tweede type is er in het begin van het verhaal sprake van een positieve emotie. Na een verstoring belandt het verhaal in een negatieve sfeer die vervolgens weer wordt omgebogen naar een positieve sfeer aan het eind van het verhaal. In de verhaallijn van deze boeken is sprake van twee modulaties: van majeur naar mineur en dan weer terug naar majeur.

Over de uitgevoerde inhoudsanalyse en narratieve analyse moeten nog enkele opmerkingen worden gemaakt. Voor de *inhoudsanalyse* was geen bestaand analysesysteem voorhanden. Op basis van bestaand onderzoek naar de inhoud van prentenboeken (Cassidy e.a., 1998) is voor het typeren van emoties in de *tekst* gekozen voor i) emotietermen en ii) emotiegerelateerde formuleringen. Voor de analyse van emoties aanwezig in de tekst bleek dit een bruikbare werkwijze. Hoewel het concept 'emotiegerelateerde formulering' qua omschrijving niet heel precies is, bleek er toch betrouwbaar mee gewerkt te kunnen worden. Belangrijk winstpunt is dat het ruimte biedt aan de vele nuances waarmee emoties in formuleringen gevat kunnen worden. De tekstanalyse heeft hiermee aan validiteit gewonnen.

Ook voor de criteria voor de beeldanalyse is aansluiting gezocht bij bestaand onderzoek (Cassidy e.a., 1998; Ekman, 2004). Gezichtsuitdrukking en houding fungeren semiotisch gezien als indexicale tekens, verstrekken belangrijke informatie over de emotionele gesteldheid van een persoon. In dit onderzoek hebben deze criteria voor het vaststellen van emoties in illustraties naar tevredenheid gefunctioneerd. Dit blijkt uit de betrouwbaarheid van de analyse die als goed gekwalificeerd mag worden. Wel dient opgemerkt te worden dat de analyse duidelijk heeft gemaakt dat emoties die zonder tekstuele ondersteuning voorkomen in de illustra-

ties vaak alleen maar getypeerd kunnen worden in 'globale' termen. Zo kan een illustratie wel laten zien dat een personage *verdrietig* is maar kan de intensiteit van dat verdriet niet met zekerheid worden vastgesteld. Hier is dan eigenlijk tekstuele ondersteuning nodig om te nuanceren of er sprake is van *verdrietig* of *heel verdrietig*. Zo kan een illustratie ook niet zonder tekstuele ondersteuning als het gaat om 'diep teleurgesteld' of 'heel erg ongerust'.

VOORBEELD 2 | UIT: *IGOR, DE VOGEL DIE NIET ZINGEN KON*

Uit: *Igor, de vogel die niet zingen kon*, S. Kitamura, Mercis publishing 2005.

In de loop van het analyseproces werd duidelijk dat ook het *kleurgebruik* in een illustratie een emotie nog wel kan nuanceren of ondersteunen. Uit ander onderzoek blijkt dat verschillende leeftijdsgroepen een consistent verband leggen tussen kleuren en emoties (Meerum Terwogt & Hoeksma, 1995). Donkere kleuren worden overwegend gerelateerd aan negatieve emoties (*boosheid, verdriet* en *angst*) en lichte kleuren aan *blijheid*. Zo accentueren de donkere wolken in *Igor, de vogel die niet zingen kon* de teleurstelling van Igor, een teleurstelling die ook uit zijn houding kan worden afgeleid.

Voor de *narratieve analyse* in dit onderzoek is gebruik gemaakt van het model voor episodeanalyse van Stein en Glenn (1979). Het model is ontwikkeld voor de analyse van mondelinge verhalen maar is ook bruikbaar gebleken voor de analyse van de prentenboekverhalen. Voor de meeste boeken uit het corpus kon gemakkelijk een globale beschrijving gegeven worden van de onderliggende verhaalstructuur. Voor boeken waarin het hoofdpersonage geen duidelijk doel of geen motief heeft, lag dit anders. In een paar boeken wordt de verhaalstructuur gedragen door handelingen en acties van nevenpersonages. Het hoofdpersonage heeft in deze boeken geen duidelijk doel of handelingsmotief. Voor deze boeken was een aangepast

gebruik van het model van Stein en Glenn nodig. De verhaalstructuur in deze boeken is gebaseerd op doelen en motieven van nevenpersonages.

In de beschrijving van hun model voor episodeanalyse merken Stein en Glenn op dat affectieve reacties aan bod kunnen komen in de *internal response* en de *reaction* categorie. De resultaten van de analyses in dit onderzoek bevestigen dit. Daarnaast laten de resultaten echter zien dat emoties ook in de overige verhaalcategorieën een rol kunnen hebben in dit type teksten. De frequente aanwezigheid van emoties van hoofdpersonages in de *direct consequence* mag opvallend worden genoemd. De analyse heeft uitgewezen dat dit te maken heeft met het vertelperspectief in de betreffende episode. In episodes waarin de emoties van het hoofdpersonage optreden in de *direct consequence* ligt het vertelperspectief van die episode bij een nevenpersonage.

De analyse van de wijze waarop emoties in de prentenboeken worden gerepresenteerd heeft laten zien dat kinderen die uit deze prentenboeken worden voorgelezen, in aanraking komen met een rijkdom aan taal en een veelheid aan emoties in verschillende sociale situaties. Oatley (1999) en Mar en Oatley (2008) beargumenteren dat verhalen modellen van de sociale werkelijkheid aanreiken en dat de kennismaking met deze modellen o.a. bij kan dragen aan het (leren) begrijpen van intenties van anderen, aan de ontwikkeling van empathie en de ontwikkeling en verbetering van sociale vaardigheden. In de prentenboekverhalen komen veel emoties voor en als de verhalen uit de boeken aan kinderen worden voorgelezen ervaren ze hoe die emoties in sociale situaties functioneren. Zij worden dan geconfronteerd met modellen van de sociale werkelijkheid. De kinderen bevinden zich tijdens het voorlezen vooral in een toeschouwerrol. Die toeschouwerrol wordt o.a. door Nussbaum (1998) als waardevol beschouwd voor de ontwikkeling van empathie.

Op basis van deze analyse kunnen nog geen uitspraken worden gedaan over de leerzaamheid van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van de prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Het is niet ondenkbaar dat het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van de prentenboeken de sociaal- emotionele ontwikkeling van kleuters een impuls kan geven, maar over de daadwerkelijke effecten van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters is echter nog weinig bekend. Ook is niet duidelijk op welke wijze de rijke inhoud van de prentenboeken voor deze ontwikkelingsdomeinen het beste kan worden ontsloten. Welke voorleesstijl moet met het oog op de leerzaamheid gekozen worden? Hoe ziet een 'ideale' voorleessessie eruit? Hoe kunnen emoties tijdens dergelijke voorleessessies het beste aan de orde worden gesteld? In het volgende hoofdstuk wordt nader ingegaan op deze vragen.

5 DE ONTWIKKELING VAN SLEUTELS

5.1 INLEIDING

In het onderzoeksproject waarover in dit boek gerapporteerd wordt, wordt in hoofdstuk 6 onderzocht of het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud een positief effect kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. Jonge kinderen die zelf nog niet kunnen lezen maken via een mediator, een volwassene die voorleest, kennis met de inhoud van prentenboeken. Eerder onderzoek naar voorlezen heeft een positief effect aangetoond van (interactief) voorlezen op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen (zie hoofdstuk 2). Het effect van het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen is nog niet eerder systematisch onderzocht. Om het effect van het voorlezen op de sociaal-emotionele ontwikkeling te kunnen meten zal een interventieonderzoek worden opgezet en uitgevoerd. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de onderbouw van het basisonderwijs. Tijdens het interventieonderzoek lezen de leerkrachten uit de deelnemende scholen prentenboeken met sociaal-emotionele thema's voor en gaan ze met de kinderen gesprekken aan over sociaal-emotionele elementen uit de diverse boeken. Om ervoor te zorgen dat het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de gebruikte boeken op een vergelijkbare en profijtelijke manier aan bod komt in alle groepen die participeren in het interventieonderzoek, zullen de boeken worden voorzien van 'sleutels'. Sleutels kunnen worden gekarakteriseerd als boekspecifieke voorleesaanwijzingen voor de leerkracht om tijdens de voorleessessies een vorm van interactie op gang te brengen waarin de kinderen optimaal kunnen participeren. Dat betekent dat een sleutel i) een inhoudelijke en ii) een op de interactie gerichte component zal moeten bevatten.

Boekspecifieke sleutels zijn niet voorhanden en zullen daarom ontwikkeld moeten worden. Daartoe is een *onderwijsontwikkelingsonderzoek* opgezet; dat onderzoek

wordt in dit hoofdstuk beschreven. De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat, luidt:

> Hoe moeten sleutels, die worden ingezet tijdens interactieve voorleessessies om kinderen in de gelegenheid te stellen te profiteren van het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de boeken, worden vormgegeven?

Voor de 33 boeken uit het corpus, die in het vorige hoofdstuk aan een inhoudsanalyse en een narratieve analyse zijn onderworpen, zullen in de loop van het ontwikkelingsonderzoek sleutels worden ontwikkeld. Voor het interventieonderzoek, dat in het kader van dit project zal worden uitgevoerd, is een corpus van 24 boeken voldoende. Een bijkomend doel van het ontwikkelingsonderzoek is daarom de selectie van die 24 boeken voor het corpus van het interventieonderzoek. Die selectie is op basis van het ontwikkelingsonderzoek mogelijk omdat alle boeken daadwerkelijk worden voorgelezen in de praktijk. De reacties en de betrokkenheid van de kinderen tijdens de voorleessessies zijn een graadmeter voor de effectiviteit van het betreffende boek. Ook de ervaringen van de leerkracht kunnen inzicht geven in 'hoe het boek het doet'.

In paragraaf 2 wordt de methodiek van onderwijsontwikkelingsonderzoek in het algemeen toegelicht. Paragraaf 3 schetst de opzet van het onderhavige ontwikkelingsonderzoek waarna in paragraaf 4 de uitvoering ervan beschreven wordt. In paragraaf 5 worden de opbrengsten (de boekspecifieke sleutels) van het ontwikkelingsonderzoek gepresenteerd en wordt de totstandkoming van het interventiecorpus toegelicht. De boekspecifieke sleutels bij de boeken uit dit interventiecorpus worden in paragraaf 6 nader getypeerd. Paragraaf 7 sluit het hoofdstuk af met de conclusies en een discussie van de resultaten.

5.2 ONDERWIJSONTWIKKELINGSONDERZOEK

Voor de ontwikkeling van de sleutels is gebruik gemaakt van *educational design research* oftewel onderwijsontwikkelingsonderzoek. Onderwijsontwikkelingsonderzoek wordt gekenmerkt door een dubbele doelstelling 'to develop innovative interventions and an underlying theory that constitutes its rationale' (Cobb e.a., 2003). Deze benadering is een geschikte aanpak voor nieuw te ontwikkelen inhoudelijke of didactische concepten (in dit onderzoek de sleutels) wanneer er voor die nieuwe concepten weinig concrete aanknopingspunten liggen (Plomp, 2010). In het hier beschreven ontwikkelingsonderzoek bestaan vermoedens over hoe bepaalde leerprocessen ondersteund of verbeterd zouden kunnen worden. Karakteristiek voor

onderwijsontwikkelingsonderzoek is de veronderstelling dat over die vermoedens het één en ander achterhaald kan worden door educatieve innovaties uit te voeren in de praktijk van een onderwijssetting. Studies binnen deze onderzoeksbenadering worden daarom wel beschouwd als 'test-beds for innovation' (Cobb e.a., 2003). De resultaten van het onderzoek kunnen zo wellicht ook de ideeën omtrent het gebruik van prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen aanscherpen en tot een didactiek van voorlezen voor het interventieonderzoek leiden.

Onderwijsontwikkelingsonderzoek wordt dus uitgevoerd in de praktijk van het onderwijs en kent een iteratieve designcyclus (ontwerp-tryout-revisie-tryout-eindrevisie). Er wordt gestart met een eerste versie van de innovatie die ontwikkeld is met behulp van bestaande theoretische en praktische inzichten. De evaluatie van deze versie levert de bouwstenen voor een volgende versie van de innovatie die ook weer wordt geëvalueerd en aangepast. Een cruciale rol hierin speelt de 'constant comparative method' (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1997), een werkwijze waarbij eerdere onderzoeksgegevens steeds opnieuw worden bekeken door ze met ervaringen en observaties uit de nieuwe situatie in verband te brengen. Hierdoor ontstaat een raamwerk van theoretische noties die als een 'emerging theory' weer sturing geven aan verdere verwachtingen. De iteratieve ontwerpcyclus leidt daarmee tot verfijning van theoretische en praktische inzichten.

Nog een kenmerkend aspect van dit type onderzoek is de samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten. Dit betekent dat de kans dat de interventie ook daadwerkelijk relevant is voor de praktijk, vergroot wordt en daarmee dus ook de kans op een succesvolle implementatie. Daarnaast mag, als nevenaspect, het belang van de professionele ontwikkeling van de mensen uit de praktijk door hun deelname aan de interventie niet over het hoofd worden gezien.

5.3 OPZET VAN HET ONTWIKKELINGSONDERZOEK

In het onderzoek is gewerkt met een corpus van 33 prentenboeken dat in het vorige hoofdstuk is geanalyseerd op de aanwezigheid van emoties.

5.3.1 PARTICIPANTEN

De prentenboeken zijn voorgelezen op een grote basisschool in een middelgroot dorp in het noorden van Nederland. Vijf kleuterklassen (drie groepen 1 en twee groepen 2) en vijf leerkrachten hebben aan het onderzoek meegedaan. Kinderen in groep 1 zijn 4 of 5 jaar oud en kinderen in groep 2 zijn 5 of 6 jaar oud. Bij de start van het onderzoek in oktober van het schooljaar 2006/2007 bestonden de groepen 1 uit 15 tot 17 kinderen. In deze groepen stromen kinderen in die in de loop

van het schooljaar 4 jaar worden. Aan het eind van de onderzoeksperiode zaten er 20 tot 22 kinderen in deze groepen. De groepen 2 hadden een vaste samenstelling van 24 kinderen per groep. Het merendeel van de kinderen (>95%) heeft een Nederlandstalige achtergrond. De leerkrachten hebben allemaal meer dan 10 jaar ervaring in het kleuteronderwijs. Na de eerste ronde viel één leerkracht echter uit vanwege ziekte, haar vervangster was een jonge leerkracht met bijna 2 jaar ervaring. Ouders hebben toestemming gegeven voor deelname van hun kinderen aan het onderzoek en voor het maken van video-opnames van de voorleessessies tijdens het onderzoek.

5.3.2 UITVOERING VAN HET ONDERZOEK IN MEERDERE VOORLEESRONDES

De 33 boeken van het corpus zijn gedurende het schooljaar 2006/2007 voorgelezen in de basisschool volgens het schema op de volgende pagina.

TABEL 5.1 | VOORLEESSCHEMA

Voorleesronde **Periode**	**Boeken**
1 oktober 2006	Kleine Ezel en jarige Jakkie Gekke buren Echte vrienden Grijsje Kikker is Kikker
2 november 2006	Bijna jarig De Gruffalo Kloddertje Borre de nachtzwarte kat Tobber
3 januari 2007	Jacobus Ik kan je niet missen! Van *mij*! Zij is altijd de eerste Das heeft een slechte bui
4 februari 2007	Igor, de vogel die niet zingen kon Elmer Kleine Ezel en het boebeest Mientje Muis wil spelen Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken
5 maart 2007	De zussen krijgen bezoek Miko. Ik heb het gedaan! Daantje Traanje Kikker is bang Beer is op Vlinder

6 april 2007	De kist Wie is de liefste Platvoetje Het verhaal van twee geitjes Rikki durft
7 mei/juni 2007	Ik WIL bloemetjesschoenen Beer heeft een probleempje Miko is boos

5.3.3 DATA EN ANALYSE

In elke afzonderlijke voorleesronde zijn de boeken uit die ronde in twee opeenvolgende weken voorgelezen. Zoals het schema laat zien zijn er 7 voorleesrondes geweest. In ronde 1 t/m 6 zijn telkens 5 boeken voorgelezen. In ronde 7 zijn de laatste 3 boeken voorgelezen. Van de 30 boeken die in ronde 1 t/m 6 zijn voorgelezen, zijn beide voorleessessies vastgelegd op video. Doordat de planning voor ronde 7 iets gecompliceerder lag, was het niet mogelijk video-opnames van deze voorleessessies te realiseren. Er zijn daarom geen 66 maar 60 videoregistraties gemaakt. Wél zijn tijdens alle voorleessessies pen-papier observaties uitgevoerd.

De tijdspanne tussen voorleessessie 1 en 2 binnen een voorleesronde was slechts 1 week. Vanwege dat korte tijdsbestek is de evaluatie van de initiële sleutels gericht geweest op duidelijkheid en haalbaarheid van de sleutels. De vraag die tijdens deze evaluatie centraal heeft gestaan, luidt:

> Zorgen de sleutels ervoor dat de sociaal-emotionele elementen uit de inhoud van het boek tijdens de voorleessessie aan bod komen?

Voor de tweede evaluatie aan het eind van een voorleesronde was meer tijd beschikbaar. Op basis van de ervaringen van de leerkracht, de observaties van de onderzoeker en de video-opnames van de voorleessessies is gekeken naar i) hóe de profijtelijk geachte inhoud aan bod komt en ii) of de gebruikte uitlokking aanzet tot een gesprek dat als profijtelijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling mag worden beschouwd. Wat het ontwikkelingsonderzoek aan inzichten heeft opgeleverd wordt hieronder beschreven.

5.3.4 ONTWIKKELING VAN DE SLEUTELS

Van de prentenboeken is een gescande versie gemaakt waarin zowel de tekst als de illustraties zijn opgenomen. Tijdens het voorlezen gebruikt de leerkracht deze versie terwijl het boek, voor alle kinderen steeds zichtbaar, op een leesplankje staat. De

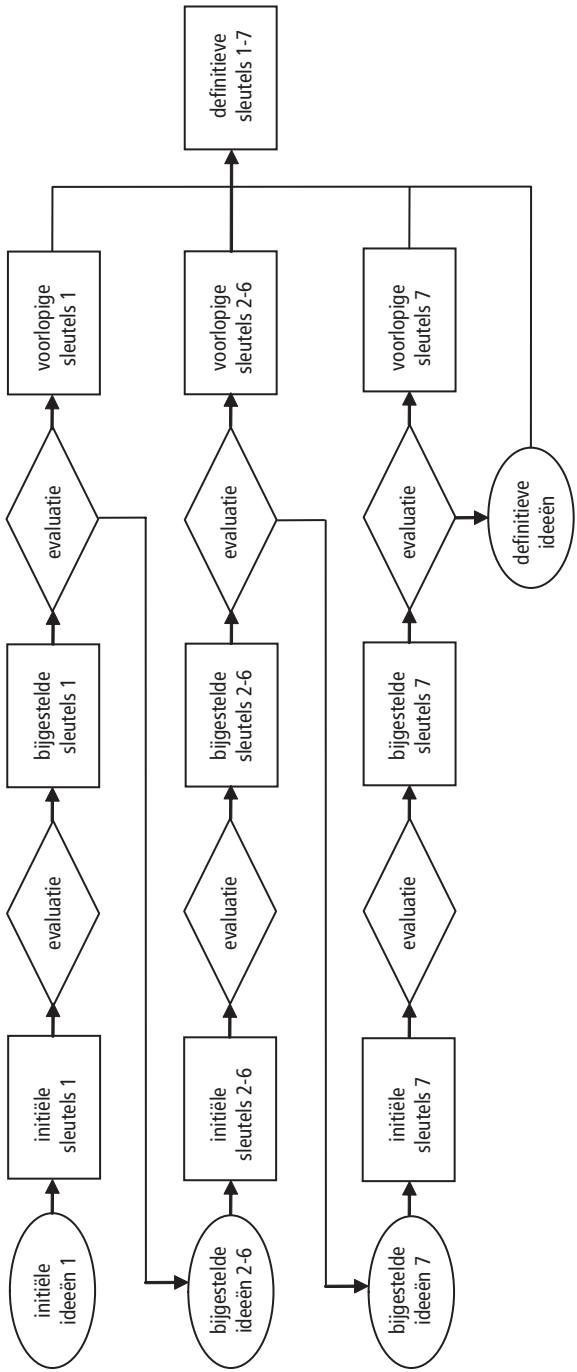
leerkracht leest het boek voor vanuit de gescande versie en komt tijdens het voorlezen de sleutels tegen, die *cursief* zijn opgenomen onder de tekst van de bladzijde

In elke ronde zijn voorafgaand aan de voorleessessies voor de boeken uit die ronde *initiële sleutels* ontwikkeld. Nadat het boek met deze sleutels in voorleessessie 1 in één van de kleutergroepen is voorgelezen, zijn deze sleutels onderworpen aan een tussentijdse evaluatie op basis van de ervaring van de leerkracht en de pen-papier observaties van de onderzoeker. Op basis van deze tussentijdse evaluatie zijn de *bijgestelde sleutels* voor voorleessessie 2 geformuleerd. Na deze tweede voorleessessie in een andere kleutergroep is de werking van deze bijgestelde sleutels geëvalueerd op basis van ervaring van de leerkracht, pen-papier observaties van de onderzoeker en de videoregistratie. Op basis van die evaluatie zijn er voor de boeken uit die bewuste ronde *voorlopige sleutels* geformuleerd. In elke afzonderlijke voorleesronde kan er tijdens evaluatiemomenten (tussen initiële en bijgestelde sleutels én tussen bijgestelde en voorlopige sleutels) al sprake zijn van ontwikkeling. Daarnaast zal er tussen de voorleesrondes sprake zijn van ontwikkeling omdat bij de ontwikkeling van de initiële sleutels voor de boeken uit ronde 2 t/m 7 de bevindingen uit voorgaande rondes worden meegenomen. In het ontwikkelingsonderzoek is er dus een cumulatie van inzichten mogelijk binnen en tussen voorleesrondes. Na afloop van ronde 7 zijn i) *voorlopige sleutels* voor alle boeken uit het corpus gerealiseerd; ii) de bevindingen uit de diverse rondes verzameld.

Het ontwikkelingsonderzoek is schematisch weergegeven op de volgende pagina.

Op basis van het ontwikkelingsonderzoek zijn de 24 boeken voor het interventiecorpus geselecteerd. Hierbij is vooral gekeken hoe het betreffende boek door de kinderen is ontvangen. De sleutels van deze 24 boeken zijn aan een eindrevisie onderworpen. In de eindrevisie zijn de bevindingen uit alle voorleesrondes meegenomen zodat sleutels van boeken die zijn voorgelezen in vroege voorleesrondes ook kunnen profiteren van de cumulatie van inzichten uit latere rondes. Anders gezegd: de eindrevisie maakt het mogelijk de bevindingen die gedurende de 7 rondes van het ontwikkelingsonderzoek zijn gegenereerd met terugwerkende kracht aan te wenden voor álle sleutels van de boeken van het interventiecorpus. De sleutels die op basis van deze eindrevisie zijn geformuleerd voor de 24 boeken van het interventiecorpus zijn de *definitieve sleutels* die op deze manier dus zijn benut in het interventieonderzoek (zie hoofdstuk 6).

STROOMSCHEMA ONTWIKKELINGSONDERZOEK



5.4 DE SLEUTELS

Een belangrijk uitgangspunt bij de ontwikkeling van de sleutels is de gedachte dat de inhoud van prentenboeken jonge kinderen de mogelijkheid biedt om met sociale situaties en emoties in aanraking te komen in een veilige situatie. De situatie en de gebeurtenissen die in een prentenboek beschreven worden, zijn vergeleken met het 'echte leven' *statisch* van aard, zodat er gemakkelijker op gereflecteerd kan worden. De gebeurtenissen kunnen als het ware stilgezet worden, iets wat in het dagelijks leven onmogelijk is. De lezer/kijker bevindt zich in een soort van veilige toeschouwersrol die uitnodigt tot beschouwing en reflectie. De sleutels moeten er dus toe bijdragen dat kinderen door *actieve* participatie in gesprekken over sociaal-emotionele elementen uit de boeken inzicht ontwikkelen in de aard en werking van emoties en de rol van emoties in sociale situaties.

De gesprekken over verhaalpersonages, hun onderlinge relaties, hun belevenissen en emoties waarbij kinderen zich inleven in de (gevoels)wereld van een personage kunnen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van diverse vaardigheden van emotionele competentie zoals die door Saarni (1999) zijn beschreven (zie hoofdstuk 2). Gesprekken worden in de onderzoeksliteratuur gezien als een profijtelijke vorm van ondersteuning voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen (Schaffer, 2004; Saarni, 1999). In dit onderzoek moeten de sleutels gesprekken tot stand brengen waarin ruimte is voor de inbreng van de kinderen en waarbij niet alleen de leerkracht aan de touwtjes trekt. Dat betekent dat een schools interactiepatroon niet de gewenste interactievorm is. Bij de aanvang van het ontwikkelingsonderzoek lagen er vanuit het concept *interactief voorlezen* ideeën over hoe de sleutels ervoor kunnen zorgen dat kinderen door actieve participatie in gesprekken kunnen profiteren van de inhoud van de prentenboeken voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Binnen het interactief voorlezen is er sprake van een volwassene die naast het voorlezen van het boek vragen stelt, dingen uitlegt, herhaalt of reacties uitlokt (Sipe, 2002). In de sleutels zullen daartoe open vragen worden geformuleerd. Als de vragen niet of onvoldoende aanzet geven tot gesprek zullen ook andere uitlokkingsstrategieën worden gebruikt.

Positionering van de sleutels

De sleutels zijn op allerlei plaatsen in het boek opgenomen waarbij gestreefd is naar een gelijkmatige verdeling van de sleutels over de inhoud van het betreffende boek. De sleutels worden gerelateerd aan díe elementen in het boek waarvan verwacht mag worden dat kinderen daar inzicht kunnen opdoen ten aanzien van sociaal-emotionele aspecten door actieve participatie in het gesprek over de betreffende verhaalelementen. Sleutels kunnen de aandacht richten op emoties van het hoofd-

personage of op emoties van nevenpersonages waarbij de grondslag voor die emotie gelegen kan zijn in de tekst, de illustratie of de tekst én de illustratie. Tevens kunnen sleutels op verschillende momenten in de verhaalstructuur (zie hoofdstuk 4) geplaatst worden. Zo kan de setting van een boek aanleiding zijn voor het plaatsen van een sleutel maar kan ook in de *reaction* van een episode een sleutel geplaatst worden, omdat hier emoties een rol spelen in het verhaal.

Ter illustratie van die verdeling over het boek volgt hier een nadere beschrijving van een aantal (definitieve) sleutels in het prentenboek *De zussen krijgen bezoek*.[1]

VOORBEELD 1

Uit: *De zussen krijgen bezoek*, S. Bougaeva, Uitgeverij Milamant 2006.

Lees de titel voor en reageer enthousiast met:
'Volgens mij vinden de zussen het wel fijn dat ze bezoek krijgen!'
Wacht reacties af en ga door op antwoorden die gegeven worden.

Deze sleutel is geplaatst bij de omslag van het boek. De grondslag voor het sociaal-emotionele element is hier de illustratie. De sleutel roept op tot het herkennen/identificeren van een emotie bij een ander op basis van visuele informatie, een belangrijke vaardigheid van emotionele competentie.

1] Omdat het hier met name gaat om de positionering van de sleutels, is er voor gekozen om de definitieve sleutels op te nemen.

VOORBEELD 2

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 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…	
Deze bladzijde voorlezen. Vraag wat het betekent als je tevreden bent.	

De grondslag voor het sociaal-emotionele element van deze sleutel is aanwezig in de tekst. De sleutel vraagt naar de betekenis van een sociaal-emotioneel begrip en kan daarmee een uitbreiding van het sociaal-emotionele vocabulaire bewerkstelligen. Het gaat in deze sleutel om de gemoedstoestand van de hoofdpersonages. Deze sleutel is – in termen van de verhaalstructuur – gerelateerd aan de *setting*.

VOORBEELD 3

Hij begon met het repareren van de kraan die lekte.	Toen maakte hij de lamp in de hal.
Deze bladzijde voorlezen. Wijs dan de zus met de groene jurk aan en zeg: 'Vertel eens wat deze zus ervan vindt?' Vraag door op antwoorden die gegeven worden. (Laat verklaren aan de hand van de illustratie!)	**Deze bladzijde voorlezen. Dan nadrukkelijk aandacht voor de illustratie. Zeg: 'Kijk eens naar de zussen!' Wacht reacties af en probeer de gevoelens van de zussen te bespreken.**

In deze sleutels wordt gerefereerd aan de sociaal-emotionele elementen (de reacties van de zussen) die aanwezig zijn in de illustraties en bevatten ze de weergave van een reactie op de acties van Hans. In de verhaalstructuur bevinden deze sleutels zich in de eerste episode. In deze eerste episode knapt Hans allerlei karweitjes op. In de verhaalcategorieën van Stein & Glenn (zie hoofdstuk 4) gaat het om een *direct consequence* van een actie van Hans en staan emoties van de hoofdpersonages centraal.

VOORBEELD 4

Toen nog wat kleine klusjes.	Tot slot schilderde hij het huis helemaal opnieuw.
Deze bladzijde voorlezen.	**Deze bladzijde voorlezen.** **Dan, een beetje bezorgd: 'Ik weet niet hoe de zussen het vinden dat Hans het huis schildert'. Wacht reacties af en ga door op antwoorden die gegeven worden. (Waarom denk je dat? Hoe kijken de zussen hier?)**

Deze sleutel is vergelijkbaar met de sleutel uit voorbeeld 3 hierboven. De reactie van de zussen op de actie van Hans is af te leiden uit de illustratie. In de verhaalstructuur bevindt deze sleutel zich in episode 1 en richt de sleutel de aandacht op de *direct consequence* van een actie van Hans die zijn zoveelste karweitje opknapt.

VOORBEELD 5

Toen de zussen de volgende ochtend in de keuken kwamen, had neef Hans de tafel al gedekt. Maar waar was de boter en waar was de jam? En waar bleven de pannenkoeken? 'Vanaf vandaag eten we alleen nog maar muesli', zei neef Hans beslist. 'Jullie zullen zien hoe gezond dat is! En nog lekker ook! Goed, hé!' Tijdens het avondeten keek neef Hans eens naar de dieren: 'Die horen hier niet!' zei hij streng, 'die verspreiden bacteriën!' Vanaf dat moment moesten de poes, de hond en de vogel buiten wonen. Als het regende, was dat bijzonder onaangenaam.	
Deze bladzijde voorlezen. **'Onaangenaam' (niet fijn) even uitleggen.**	**Illustratie bekijken.** **Zeg: 'Ik geloof niet dat de dieren het naar hun zin hebben!'** **Wacht reacties af en stel samen met de kinderen vast hoe de dieren zich voelen.**

In de sleutel uit voorbeeld 5 wordt de aandacht gevestigd op twee nevenpersonages die niet handelend in het verhaal optreden. Het sociaal-emotionele element is aanwezig in de illustratie. De sleutel vraagt om inleving in de situatie van de dieren. In de verhaalstructuur bevindt deze sleutel zich in de eerste episode en gaat het om een *direct consequence* van een actie van neef Hans.

Het verhaal gaat verder …

VOORBEELD 6

En toen werden de zussen ziek. **** 'Vind je ook niet dat hij een beetje overdrijft?' vroeg één van de zussen voorzichtig aan de andere toen ze in bed lagen. 'O, gelukkig! Ik was al bang dat jij blij met hem was!' antwoordde de andere zus. 'We moeten hem echt zeggen dat hij moet stoppen!' 'Ja, maar hoe?' Ze lagen er de hele nacht wakker van.	
Deze bladzijde voorlezen tot ** **Reageer meelevend met: 'Och, en nou worden de zussen ook nog ziek!!'** **Wacht reacties af. Ga door op antwoorden die gegeven worden.** **Vraag je af of de zussen naar de dokter moeten of dat ze vanzelf weer beter worden.** **Of kunnen ze ook nog op een andere manier beter worden?** **Dan deze bladzijde verder lezen.**	

Deze sleutel is gekoppeld aan de laatste *direct consequence* van de acties van Hans uit de derde episode. De sleutel vraagt om inleving in de situatie van de zussen, een belangrijke sociaal-emotionele vaardigheid.

VOORBEELD 7

Bekijk deze illustratie en zeg: 'Ik kan wel zien hoe de dieren het vinden dat Hans weg gaat?!'
Wacht af, vraag door. (Waaraan kun je dat zien?)
Vraag aan de kinderen of de zussen nog ziek zijn? Waarom wel/niet?
Zeg: 'Ik ben benieuwd wat de zussen nu gaan doen!'
Wacht reacties af. Geef het antwoord niet weg maar lees en kijk verder.

De sleutel uit voorbeeld 7 is gebaseerd op de illustratie op deze bladzijde en stelt de reactie van de dieren op het vertrek van Hans centraal. De sleutel, die geplaatst is bij de reactie van de dieren in episode 4, grijpt ook terug op de ziekte van de zussen uit episode 3. Het voorspellen van de reactie van de zussen vraagt wederom om inleving in de situatie van de zussen.

5.5 OPBRENGST VAN HET ONTWIKKELINGSONDERZOEK

Positionering van de sleutels

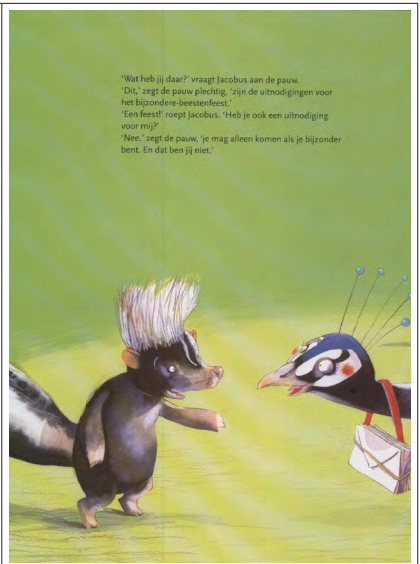
Tijdens de evaluatie van de sleutels was van meet af aan duidelijk dat door het plaatsen van sleutels bij sociaal-emotionele elementen uit het verhaal de aandacht gericht werd op deze sociaal-emotionele elementen. Er waren geen aanpassingen nodig.

Tekstgerelateerde sleutels

De evaluaties in ronde 1, 2 en 3 hebben geleid tot aanpassing van tekstgerelateerde sleutels. In (initiële) tekstgerelateerde sleutels moet de leerkracht vragen naar de betekenis van een sociaal-emotioneel begrip en wordt dit tekstelement dus tot onderwerp van gesprek gemaakt. De bespreking van dit begrip tijdens het voorlezen

kostte relatief veel tijd en de betekenis werd niet altijd duidelijk. Een aantal tekstgerelateerde sleutels is in de bijgestelde versie omgebogen in 'uitleg van het betreffende woord/begrip door de leerkracht'. Ter illustratie van het bovenstaande volgt hier een voorbeeld van een aanpassing van een initiële naar een bijgestelde sleutel uit het prentenboek *Jacobus* (voorleesronde 3).

VOORBEELD 8

'Wat heb jij daar?' vraagt Jacobus aan de pauw. 'Dit,' zegt de pauw plechtig, 'zijn uitnodigingen voor het bijzondere dierenfeest.' ***** 'Een feest!' roept Jacobus. 'Heb je ook een uitnodiging voor mij?' 'Nee,' zegt de pauw, 'je mag alleen komen als je bijzonder bent. En dat ben jij niet.' Uit: *Jacobus*, S. Pont en M. Janssen, Van Goor 2004.	
INITIËLE SLEUTEL **Deze bladzijde voorlezen tot **** **Vraag: 'Wie heeft ook wel eens een uitnodiging gehad? Waarvoor?'** **(Dus: een uitnodiging is dat je ergens voor gevraagd wordt).** **Dan deze blz. verder lezen.** **Vraag: 'Hoe denk je dat Jacobus zich voelt nu hij weet dat hij niet op het feest mag komen?'**	**BIJGESTELDE SLEUTEL** **Deze bladzijde voorlezen tot **** **Leg even uit wat een uitnodiging is (als kinderen het zelf moeten vertellen duurt het te lang).** **Dan deze blz. verder lezen.** **Vraag: 'Hoe denk je dat Jacobus zich voelt nu hij weet dat hij niet op het feest mag komen?'**

In latere voorleesrondes is in tekstgerelateerde sleutels al meteen aangegeven dat de leerkracht de uitleg van een sociaal-emotioneel concept voor haar rekening neemt zodat in de voorleessessie de bespreking van dat sociaal-emotioneel concept (bijvoorbeeld *onaangenaam*) niet te veel tijd vraagt. De sleutel uit voorbeeld 5 uit *De zussen krijgen bezoek* (paragraaf 5.4) is hier een voorbeeld van.

De evaluatie van de bijstelde sleutels naar de voorlopige sleutels was gebaseerd op de aard van de interactie die door de uitlokking in de sleutel tot stand kwam. De

evaluatie van de sleutels uit de eerste ronde maakte meteen al duidelijk dat de aard van de interactie niet bevredigend was. Dat maakt dat het ontwikkelingsonderzoek zich heeft toegespitst op de vormgeving van de sleutels die het meest profijtelijk is voor de kinderen; dat wil zeggen op een vormgeving die tot een interactie kan leiden met veel initiatieven van de kinderen. Dat proces en de opbrengst daarvan worden hieronder besproken.

De aard van de interactie in de beginfase

Het doel van de sleutels is dat kinderen en leerkrachten in gesprek komen over sociaal-emotionele elementen uit het boek waarbij ook de kinderen een inbreng hebben en de leerkracht niet alleen aan de touwtjes trekt. De interactiepatronen tijdens de voorleessessies in de eerste paar rondes van het ontwikkelings-onderzoek bleken echter te typeren als 'schoolse interactiepatronen'. Het volgende fragment uit een voorleessessie van het boek *Beer is op Vlinder* maakt dit duidelijk.

FRAGMENT 5.1 | UIT *BEER IS OP VLINDER*[2]

134	leerkracht:	$\rightarrow_1$	hoe kun je zien
135			(0.8)
136			dat beer verlegen is
137			((kinderen steken vingers op))
138			(3.0)
139			Steven
140	steven:		aan z'n rooie gezicht
141	leerkracht:		hij heeft helemaal een rood gezicht
142			(1.0)
143		$\rightarrow_2$	wat betekent verlegen
144			((kinderen steken vingers op))
145			(3.0)
146			Rein
147	rein:		als je niks durft te zeggen
148			(1.0)
149	leerkracht:		dat je 't niet durft te zeggen
150			(1.0)
151		$\rightarrow_3$	wie is ook wel eens verlegen

2] Voor de gebruikte transcriptietekens in de gespreksfragmenten in dit hoofdstuk wordt verwezen naar het overzicht van de conventies zoals ontwikkeld door Gail Jefferson, in Mazeland (2003). Zie ook bijlage 7.

152			((kinderen steken vingers op))
153			(2.0)
154			Roy
155	roy:		eh [ehm
156	leerkracht:	→4	[wat doe je dan als jij verlegen bent
157			dan ga ik gewoon tegen mama aanliggen
158	leerkracht:		jah?
159			(1.0)
160			ga je dan tegen mama aanliggen?
161	roy:		((knikt instemmend))
162			(2.0)
163		→5	wie is nog meer wel eens verlegen Steven
164	steven:		((knikt))
165			(2.0)
166	leerkracht:	→6	wat doe jij dan?
167	steven:		ook tegen mama aan [liggen
168	leerkracht:		[jah?
169			(1.0)
170	steven:		(knikt instemmend)
171			(1.0)
172	leerkracht:		nou, beer is ook verlegen

In dit voorbeeld stelt de leerkracht in regel 134 de vraag: 'Hoe kun je zien dat Beer verlegen is?' (→1)waarbij ze er impliciet vanuit gaat dat de kinderen weten dat verlegenheid uiterlijke kenmerken heeft. Het antwoord van Steven in regel 140 wordt door de leerkracht geaccepteerd in regel 141 door die respons te herhalen. De leerkracht gaat verder niet in op deze respons maar gaat door met de volgende vraag (→2). De leerkracht is hier dus tevreden met één antwoord van één leerling. Ze onderneemt geen pogingen om méér kinderen bij de vraag te betrekken om zo eventueel gebruik te maken van kennis die wellicht bij andere kinderen aanwezig is met betrekking tot 'verlegen'.

Dit patroon zet zich voort bij vraag 2: vraag → antwoord van één leerling → instemmende herhaling door de leerkracht → volgende vraag. Bij vraag 4 neemt de leerkracht even de tijd om het topic wat uit te werken door een vraag om toelichting. Het fragment als geheel laat echter zien dat de leerkracht bepaalt welk kind een bijdrage mag leveren waardoor er een sterk leerkrachtgeoriënteerd (schools) interactiepatroon ontstaat.

Fragment 5.1 hierboven, dat als exemplarisch mag worden bestempeld voor de interacties tijdens de eerste rondes van het ontwikkelingsonderzoek, laat zien dat er zo geen gesprek op gang komt dat meer omvat dan een vraag/antwoord/evaluatie-sequentie. Zo is er bijvoorbeeld geen sprake van initiatief van de kant van de kinderen. Tijdens het ontwikkelingsonderzoek is de aandacht gericht geweest op het ombuigen van het schoolse interactiepatroon in de richting van een echt 'gesprek' met ook initiëringen van kinderen.

De aard van de interactie in de vervolgfase

In latere rondes van het onderzoek zijn 'gespreksstimulerende aanwijzingen' in de sleutels opgenomen zoals bijvoorbeeld 'Ga door op antwoorden die gegeven worden' of 'Laat de kinderen vertellen'. Dat dergelijke aanwijzingen een bijdrage leverden om een gesprek op gang te brengen, is te zien in een fragment uit een voorleessessie van het boek *Platvoetje* in een groep 2 uit ronde 6 waarin het begrip 'troosten' centraal staat. In deze sleutel was expliciet de aanwijzing 'Ga door op antwoorden die gegeven worden' opgenomen.

FRAGMENT 5.2 | UIT *PLATVOETJE*

734	leerkracht:		wie heeft hier iemand wel eens getroost
735			((*kinderen steken hand op*))
736			(0.5)
737		→1	amber
738			(0.3)
739	amber:		eh sharon
740			(0.3)
741	leerkracht:	**	heb je sharon wel eens getroost en wat was
742			er toen met sharon dan
743			(0.8)
744	amber:		toen viel ze met de kinderwagen om
745			(0.3)
746	leerkracht:	**	en wat heb je toen gedaan
747			(0.9)
748	amber:		eh eh ehm en toen zei ze
749			(0.6)
750			amber mag ik bij jou liggen en
751			(0.8)

752			en toen zei ze van ( ) ik ben gevallen
753			(0.3)
754	leerkracht:		oke
755			(1.5)
756		→2	roy
757			(0.9)
758	roy:		eh lars
759			(0.6)
760	leerkracht:	**	lars waarom heb jij lars wel [eens getroost
761	roy:		[omdat( )
762			van de schommel was gevallen
763	leerkracht:	**	oe:: en wat heb je toen gedaan
764			(1.3)
765	roy:		snel mama geroepen
766			(1.6)
767	leerkracht:	**	snel mama geroepen en heb je zelf ook nog
768			wat gedaan bij lars
769			((*roy knikt*))
770			(0.2)
771		**	wat heb jij bij lars gedaan
772			(0.3)
773	roy:		onder weghalen want die schommel beweegde
774			nog
775			(0.3)
776	leerkracht:		heel goed van jou
777			(0.4)
778		**	en hoe heb je hem dan getroost want nou heb
779			je inderdaad dingetjes gedaan
780			(0.5)
781			om te zorgen dat le lars niet nog meer pijn
782			had maar heb je hem toen ook een knuffel
783			gegeven of hem even vast gehouden of wat
784			heb je=
785	roy:		=knuffel gegeven
786	leerkracht:	→3	knuffel gegeven mark
787			(2.1)

788	mark:		ik heb (eens rik) getroost
789			(0.4)
790	leerkracht:		wie heb je getroost
791			(0.2)
792	mark:		rik
793	leerkracht:	**	rik en wat had rik gedaan
794			(0.4)
795		**	wat was er met rik gebeurd dat hij getroost
796			moest worden
797			(0.7)
798	mark:		eh
799			(0.7)
800			rik viel op de rand van de zandbak ( )
801	leerkracht:		o jeetje
802			(0.2)
803			en toen had hij zich zeer gedaan
804			((*mark knikt*))
805			(0.6)
806		**	wat heb jij toen gedaan
807			(0.7)
808	mark:		toen
809			(1.2)
810			toen (houd) ik hem even vast en toen ging ik
811			mama nog even roepen
812			(1.2)
813	leerkracht:		oke
814			(0.6)
815		→4	thomas( )
816			(0.2)
817	thomas:		dat
818			(0.2)
819			iedereen weg was en toen ging ( ) huilen
820			(0.3)
821			toen heb ik hem getroost
822			(0.2)
823	leerkracht:	**	en wat heb je toen gedaan

824		(1.0)
825	thomas:	heb ik hem lachen gemaken
826	leerkracht:	heb je hem aan het lachen gemaakt dat is
827		ook een goed idee dan ga je hem een beetje
828		afleiden
829		(0.6)
830		dat ie niet meer denkt van oh: er is
831		niemand thuis
832		(1.2)
833		en dan wordt hij er helemaal vrolijk van en
834		dan vergeet ie het gewoon
835		(0.4)
836		dat is ook een hele goeie inderdaad

Nadat voorafgaand aan dit fragment besproken is wat *troosten* is, geeft de leerkracht de kinderen gelegenheid tot het inbrengen van eigen ervaringen door in regel 734 de vraag te stellen 'Wie heeft hier iemand wel eens getroost'. Vervolgens krijgen 4 kinderen de gelegenheid hun ervaringen met *troosten* in te brengen (→). De leerkracht gaat door op antwoorden van de kinderen door regelmatig te vragen 'Wat was er gebeurd?' of 'Wat heb je toen gedaan?' (**). In regel 778 vraagt de leerkracht nadrukkelijk om een invulling van het begrip troosten (Hoe heb je hem dan getroost?).

In dit fragment is het schoolse interactiepatroon van beurttoewijzing door de leerkracht soms nog wel aanwezig maar komt door het opnemen van een expliciete aanwijzing in de sleutel om vervolgsequenties te starten naar aanleiding van de responsen van de kinderen, toch een interactie op gang die al wat meer in de richting van een echt gesprek gaat, omdat de kinderen ook zelf voortborduren op wat een ander heeft gezegd.

Tijdens de observaties van de voorleessessies in de eerste voorleesrondes viel op dat de kinderen betrekkelijk weinig of zelfs geen tijd kregen om 'na te denken' of om een antwoord te formuleren. Daarom zijn er in de latere rondes van het ontwikkelingsonderzoek aanwijzingen in de sleutels opgenomen als: 'wacht even' of 'wacht reacties af'. Dat heeft er in de loop van het ontwikkelingsonderzoek toe geleid dat de kinderen meer tijd en ruimte kregen voor het formuleren van gedachten, ideeën en antwoorden.

De voorafgaande beschrijving is gericht geweest op de kwestie hoe een betere vormgeving van de sleutels de aard van de interactie in de richting van gesprek kon modelleren. De gesprekstimulerende aanwijzingen (m.b.t doorvragen en ruimte

geven) hebben daarbij zeker effect gehad. Daarnaast zijn de veranderingen in de interactie ook bewerkstelligd door de manier van uitlokken die in de sleutels is gebruikt. Dat wordt hieronder beschreven.

Aard van de uitlokking

In de sleutels is in eerste instantie hoofdzakelijk gebruik gemaakt van de uitlokkingswijze 'vragen stellen'. Zo luidde de sleutel uit de eerste ronde die geformuleerd was bij een bladzijde uit *Echte vrienden*:

VOORBEELD 9

Vraag: 'Wat doen deze kinderen?
Wat vinden ze van de vechtende jongens?
Waarom?
Wat vindt juf ervan? Waarom?'

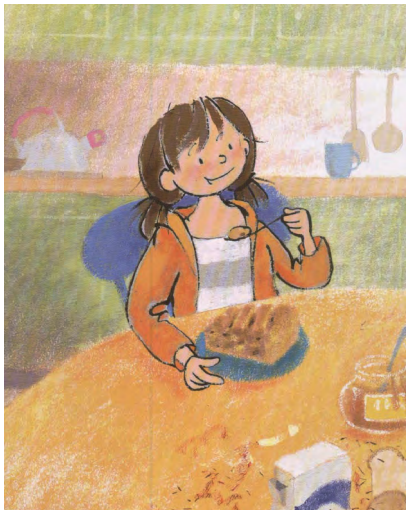
Vraag: 'Wat doen de twee meisjes op de achtergrond?'

Uit: *Echte vrienden!*, M. Olten, Lannoo 2005.

De vragen waren geformuleerd vanuit de gedachte dat ze als een opstapje naar een gesprek zouden kunnen functioneren. In de praktijk ontstond echter een sterk leerkrachtgeoriënteerd interactiepatroon van vraag/antwoord waarbij slechts de vragen uit de sleutel systematisch werden afgewerkt.

In de loop van het ontwikkelingsonderzoek is daarom steeds meer geprobeerd met behulp van *lezersreacties* tot een gesprek te komen. Door het geven van een lezersreactie plaatst een voorlezer zich in een positie die vergelijkbaar is met de positie waarin degene die wordt voorgelezen zich bevindt. De voorlezer stelt zich op als medelezer en laat merken dat hij/zij zich betrokken voelt bij het verhaal.

VOORBEELD 10



Terwijl Merel thee zette, smeerde het spook razendsnel álle boterhammen.
'VAN MIJ!' Merel moest alleen maar lachen.

'Eet smakelijk,' zei ze. 'Er was trouwens ook nog taart, maar daar heb jij nu vast geen zin meer in. Hé, als je klaar bent, zullen we dan samen buiten spelen?'

Uit: *Van mij!*, M. Stein en M. van Hout, Lemniscaat 2006.

Deze bladzijde voorlezen.
Vraag: 'Wat roept het spook steeds?'
Dan: 'En nu gaan ze samen buiten spelen.'
'Hoe denk je dat dat samen buiten spelen zal gaan? Waarom denk je dat?'

In deze sleutel uit *Van mij!* (voorleesronde 3) constateert de leerkracht *En nu gaan ze samen buiten spelen*. Deze opmerking is te bestempelen als een lezersreactie waarmee de leerkracht zich opstelt als medelezer 'naast' en 'tussen' de kinderen en waarmee ze laat merken dat ze zich betrokken voelt bij het verhaal. In een voorleessessie van dit boek in een groep 1 leidt dat tot het volgende:

FRAGMENT 5.3 | UIT: *VAN MIJ!*

355	leerkracht:	en dan gaan ze samen buiten spelen
356		(0,4)
357	ernst:	ik [denk dat ie dan weer
358	leerkracht:	[denk je zal dat
359		(0,3)
360	ernst:	van mij zegt
361	leerkracht:	ja denk je dat dat goed gaat of denk je dat dat
362		niet zo goed gaat
363	ernst:	niet zo goed

364		(0,5)
365	leerkracht:	waarom niet
366		(0,4)
367	ernst:	ik denk dat het spook weer van mij zegt buiten
368		(0,7)
369	leerkracht:	als ie allem allemaal speelgoed ziet denk je dat
370		ie dan weer steeds zegt van mij
371	kind:	ja
372	kind:	ja
373	kind:	ja
374	kind:	ja

De lezersreactie van de leerkracht lokt in regel 357 bij Ernst een spontane, bijna vanzelfsprekende reactie uit waarbij sprake is van eigen initiatief. De leerkracht gaat in gesprek met Ernst (gebruikt de bijdrage van Ernst als vertrekpunt voor verdere interactie) en de uitkomst van het gesprek wordt door 4 kinderen (regel 371 – 374) met instemming begroet.

Bestaande routines

In de loop van het ontwikkelingsonderzoek is ervoor gekozen deze vorm van uitlokking (lezersreacties) verder uit te werken. Zo zijn er sleutels geformuleerd met commentaren of met aanwijzingen als: '*Vraag je af hoe Jacobus zich zal voelen nu hij weet dat hij niet op het feest mag komen*'. De verwachting was dat dergelijke formuleringen door de kinderen geïnterpreteerd zouden kunnen worden als een oproep tot een andere lezersreactie. De bedoeling was dat de leerkrachten die sleutels zouden realiseren als '***Ik*** *vraag me af hoe Jacobus zich voelt nu hij weet dat hij niet op het feest mag komen*'. De praktijk liet echter zien dat deze sleutelformulering toch veelvuldig weer werd herleid tot een *vraag* aan de leerlingen als: *'Hoe denk je dat Jacobus zich voelt nu hij weet dat hij niet op het feest mag komen?'* De leerkrachten hebben gedurende het ontwikkelingsonderzoek 12 keer een boek met sleutels voorgelezen. De overige (dagelijkse) voorleessessies hebben ze volgens hun eigen routines vormgegeven. Het is niet ondenkbaar dat het voorlezen met sleutels interfereerde met hun eigen routines.

De ervaringen met het formuleren van de lezersreacties hebben ertoe geleid dat in een volgende fase van het ontwikkelingsonderzoek ook verbale en/of non-verbale aanwijzingen voor de leerkrachten expliciet geformuleerd in de sleutels zijn opgenomen, zoals het voorbeeld uit *Ik WIL bloemetjesschoenen* uit ronde 7 laat zien.

VOORBEELD 11

Mama wil geen rode schoenen.
Ze wil alleen witte.
'Dat staat mooi bij je nieuwe, witte jurk voor het feest van oma,' vindt ze.
Dus Jessa moet witte schoenen passen.
Tegen haar zin.
'Wit is stom,' mompelt ze. 'Wit is niks.'
Met een pruillip staat ze voor de grote spiegel.
'Hoe vind je ze?' vraagt mama poeslief. 'Ze staan je echt beeldig!'
'En ze doen pijn aan mijn tenen. Hier, en hier en hier.'

Uit: *Ik wil bloemetjesschoenen*
© Clavis Uitgeverij 2003.

Deze bladzijde voorlezen.
Dan de aandacht richten op de illustratie en zelf constateren dat jij (leerkracht) wel aan Jessa kunt zien dat ze niet blij is.
Vraag, als er niets komt, of de kinderen dat ook zien.

In deze sleutel is een expliciete aanwijzing voor de leerkracht opgenomen. De leerkracht moet aangeven wat ze in de illustratie ziet.

Dit leidt in een voorleessessie in groep 2 tot het volgende:

FRAGMENT 5.4 | UIT: *IK WIL BLOEMETJESSCHOENEN*

183	leerkracht:	volgens mij is jessa niet blij
184	kind 1:	[nee
185	kind 2:	[nee
186	kind 3:	nee
187		(5.0)
188	leerkracht:	kun je dat ook zien
189	kind 4:	ja
190	kind 2:	ja omdat ze boos kijkt
191	kind 5:	ja
192		(3.0)
193	leerkracht:	omdat ze boos kijkt

Het fragment laat zien dat de expliciete aanwijzing inderdaad leidt tot een lezersreactie van de kant van de leerkracht. De instemmende reacties van de kant van de leerlingen kunnen vervolgens dienen als vertrekpunt voor het gesprek. De kinderen benutten de ruimte die de lezersreactie ze aanreikt overigens maar ten dele. Dat is niet echt verwonderlijk. Zoals de sleutels interfereren met de routines van de leerkrachten, interfereren de sleutels ook met de routines van de kinderen. Ook zij zijn gedurende het ontwikkelingsonderzoek slechts 12 keer geconfronteerd met het voorlezen met sleutels. De overstap van een leerkrachtgeoriënteerd interactiepatroon waarmee ze normaliter worden geconfronteerd, naar een echt gesprek als interactievorm is voor hen dan daadwerkelijk ook erg groot. De instemmende reacties in bovenstaand voorbeeld laten echter zien dat de kinderen de ruimte die ze geboden wordt, al wel enigszins durven te betreden.

Selectie van de prentenboeken voor het interventiecorpus

Een bijkomend doel van het ontwikkelingsonderzoek was de selectie van de 24 boeken voor het interventiecorpus. De 7 voorleesrondes hebben duidelijk gemaakt dat er 9 prentenboeken zijn die op basis van het ontwikkelingsonderzoek minder geschikt zijn voor het interventiecorpus. De redenen wordt hieronder kort geschetst.

De prentenboeken *Het verhaal van twee geitjes* en *Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken* hebben beduidend meer pagina's dan de gebruikelijke 24. De voorleessessies namen daardoor veel tijd in beslag en vroegen veel van de concentratie van de kinderen. De mogelijkheid om sleutels in te voegen werd als gevolg daarvan te beperkt en daarom zijn deze boeken niet opgenomen in het interventiecorpus. Bij *Tobber; De Gruffalo; De kist; Daantje Traantje* en *Platvoetje* is op basis van de voorleessessies duidelijk geworden dat er sprake was van een geringe betrokkenheid van de kinderen tijdens de voorleessessies. Die geringe betrokkenheid kan gerelateerd worden aan specifieke kenmerken van de boeken in kwestie. In *Tobber* wordt er in de illustraties steeds ingezoomd op een onderdeel van het verhaal en daardoor ontbreekt het totaaloverzicht. Deze manier van illustreren was voor de kinderen te moeilijk. De slimheid van de muis in *De Gruffalo* werd door de kinderen niet doorzien en het boek had daardoor te veel uitleg nodig. Ook de angst van de muis kwam niet echt aan de oppervlakte terwijl het boek in eerste instantie omwille van die emotie voor het corpus was geselecteerd. Ook van *De kist* werd een positieve bijdrage aan de invulling van de emotie *bang* verwacht. De angst van de dieren kwam echter niet duidelijk naar voren in de tekst en de illustraties konden dit niet in voldoende mate compenseren. In het boek *Daantje Traantje* bleven de tranen stromen. Dat was duidelijk teveel van het goede en maakte het verhaal een

beetje ongeloofwaardig. De grapjes in het verhaal werden bovendien niet opgepikt. Het boek *Platvoetje* is niet opgenomen in het interventiecorpus omdat het eind van het verhaal te ingewikkeld is en ook een beetje ongeloofwaardig. Tenslotte kwamen *Das heeft een slechte bui* en *Miko. Ik heb het gedaan!* niet voor het interventiecorpus in aanmerking omdat tijdens het ontwikkelingsonderzoek duidelijk werd dat deze prentenboeken niet meer voorhanden zijn.

Voor de sleutels van de 24 geselecteerde boeken is een eindrevisie uitgevoerd. In de eindrevisie zijn de bevindingen uit alle voorleesrondes meegenomen zodat in alle sleutels de cumulatieve opbrengsten van het ontwikkelingsonderzoek verwerkt kunnen worden. De sleutels die op basis van deze eindrevisie zijn geformuleerd voor de 24 boeken van het interventiecorpus zijn de *definitieve sleutels*. Die worden in de volgende paragraaf nader getypeerd.

5.6 KARAKTERISERING VAN DE SLEUTELS VAN HET INTERVENTIECORPUS

De eindrevisie heeft geleid tot de definitieve vaststelling van 187 sleutels voor de 24 boeken die in het interventieonderzoek (Hoofdstuk 6) zijn gebruikt. In de beschrijving van het ontwikkelingsonderzoek is al naar voren gekomen dat aanvankelijk vooral vragen zijn gebruikt als opstap naar een gesprek en dat in de loop van het ontwikkelingsonderzoek de lezersreacties hun intrede hebben gedaan in de sleutels. De uitlokkingsstrategie die gebruikt is in de sleutels van het interventiecorpus zal daarom gespecificeerd worden in termen van *vragen* en *lezersreacties*.

Om de *vragen* die in de sleutels zijn gebruikt nader te kunnen specificeren, is deels gebruik gemaakt van de simpele vraagtaxonomie van Wunderlich (1976).

Deze onderscheidt de volgende vraagtypen:

i]	beslissingsvragen	*Kun je zien dat Beer verlegen is?*
ii]	leemtevragen	*Hoe denk je dat Kikker zich voelt?*
iii]	verklaringsvragen	*Hoe komt dat? Waarom denk je dat?*

De *bevestigingsvragen* en *alternatieve vragen* uit de taxonomie zijn bij de karakterisering van de sleutels niet gebruikt omdat ze nagenoeg niet aanwezig zijn in de sleutels.

De *lezersreacties* die in de sleutels zijn gebruikt, zullen worden getypeerd in termen van non-verbaal en verbaal. *Non-verbale* lezersreacties hebben de vorm van: *Reageer* …(angstig; bedenkelijk; benieuwd; enthousiast; meelevend; verbaasd; verontwaardigd; verschrikt) en *Kijk vragend/Kijk vragend de kring rond* en *Stilte laten vallen*.

Verbale lezersreacties bevatten de aanwijzingen: *Vertel dat jij …; Vraag je af …*; *Zeg …* Non-verbale lezersreacties kunnen eventueel nog gevolgd worden door een verbale aanwijzing. In het ontwikkelingsonderzoek is gebleken dat de lezersreacties een positief effect hebben op de inbreng van de kinderen en het modelleren van de interacties richting gesprek.

Tabel 5.2 toont de specificatie van de typen uitlokkingen in de sleutels van de 24 boeken van het interventiecorpus.

TABEL 5.2 | SPECIFICATIE VAN DE UITLOKKINGEN IN DE 187 SLEUTELS VAN HET INTERVENTIECORPUS

Uitlokking	**Aantal N**	**%**
VRAGEN		
Beslissingsvraag	42	8
Leemtevraag	89	20
Verklaringsvraag	144	32
TOTAAL VRAGEN	275	60
LEZERSREACTIES		
Expliciet	110	23
Expressief	78	17
TOTAAL LEZERSREACTIES	188	40
TOTAAL	463	100

Het aantal uitlokkingen (463) is beduidend hoger dan het aantal sleutels (187) omdat er binnen één sleutel regelmatig meerdere uitlokkingstrategieën gebruikt zijn. Een voorbeeld van een definitieve sleutel bij het prentenboek *Kikker is Kikker* zal dit verduidelijken.

VOORBEELD 12

Ik ben een kikker van niks, dacht hij teleurgesteld, ik kan niet eens vliegen. Als ik maar vleugels had…
Toen wist Kikker ineens wat hij moest doen.
Wat Eend kon, kon hij ook.

Uit: *Kikker is Kikker* © 1996 Max Velthuijs / c.o. Stichting Max Velthuijs, Uitgeverij Leopold

(1) EERST ILLUSTRATIE BEKIJKEN en je afvragen wat er met Kikker aan de hand is.
Wacht reacties af.
Ga door op antwoorden die gegeven worden door (2) te vragen waarom kinderen dat denken.
Dan deze bladzijde voorlezen.

Dit voorbeeld laat zien dat de leerkracht binnen één sleutel zowel een lezersreactie moet geven (1) als vragen moet stellen (2). De lezersreactie en de vragen zijn in deze sleutel afzonderlijk geteld.

Van de vragen is het aantal verklaringsvragen het hoogst zoals te zien is. Verklaringsvragen kunnen de ruimte voor de kinderen tijdens de voorleessessies vergroten in vergelijking met leemtevragen, waar een enkel woord soms al volstaat voor een passende respons. Het gemiddeld aantal sleutels per boek (8) is niet veranderd.

Tabel 5.2 laat zien dat het percentage vragen in de sleutels van het interventiecorpus (dus na de eindrevisie) op 60% ligt. In de sleutels van de eerste ronde van het ontwikkelingsonderzoek was dit nog 80%. De initiële sleutels in de eerste paar rondes van het ontwikkelingsonderzoek kenden vaak een soort startvraag gevolgd door één of meer vervolgvragen. Door de startvraag in veel definitieve sleutels om te buigen naar een lezersreactie is het totaal aantal vragen in het interventiecorpus gedaald. Vooral het aantal leemtevragen is als gevolg van het herformuleren van de sleutels sterk verminderd. Het aantal verklaringsvragen daarentegen is toegenomen. Verklaringsvragen kunnen de ruimte voor de kinderen tijdens de voorlees-sessies vergroten omdat deze vragen over het algemeen meer ruimte bieden voor een uitgebreider antwoord dan een leemtevraag. Verklaringsvragen hebben daarmee vaak de functie van 'aanzet geven tot vervolgsequenties'.

Tabel 5.2 laat ook zien dat het percentage lezersreacties in de sleutels van het interventiecorpus op 40% ligt. Dit is een verdubbeling in vergelijking met het

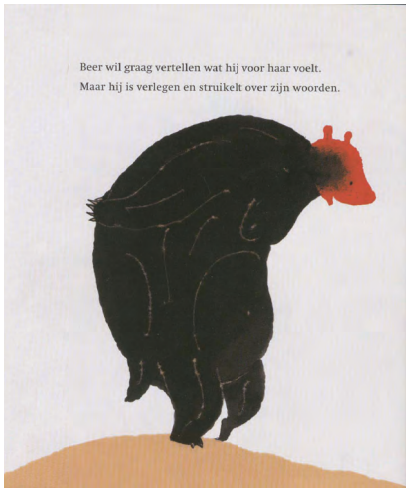
aandeel lezersreacties in de initiële sleutels van het ontwikkelingsonderzoek. De volgende tabel toont de specificatie van deze lezersreacties in de sleutels van het interventiecorpus.

TABEL 5.3 | SPECIFICATIE VAN DE *LEZERSREACTIES* IN DE SLEUTELS VAN HET INTERVENTIE-CORPUS

Lezersreactie	**N**	**%**
NON-VERBAAL		
Reageer … (angstig; bedenkelijk; benieuwd; enthousiast; meelevend; verbaasd; verontwaardigd; verschrikt)	56	30
NON-VERBAAL		
Kijk vragend/kijk de kring rond	15	7
Stilte laten vallen	7	4
TOTAAL NON-VERBAAL	78	41
VERBAAL		
Vertel dat jij …	49	25
Vraag je af	35	19
Zeg … (+ vraag/opmerking)	26	15
TOTAAL VERBAAL	110	59
TOTAAL LEZERSREACTIE	188	100

Het voorgaande kan worden geïllustreerd door te kijken naar een initiële sleutel bij *Beer is op Vlinder* en de definitieve versie van die sleutel.

VOORBEELD 13

	Beer wil graag vertellen wat hij voor haar voelt. Maar hij is verlegen en struikelt over zijn woorden. Uit: *Beer is op Vlinder* © Annemarie van Haeringen, Uitgeverij Leopold 2004.
(Initiële sleutel ontwikkelingsonderzoek) **Deze bladzijde voorlezen.** **Vraag: 'Kun je zien dat Beer verlegen is?'** **'Waaraan kun je dat zien?'** **'Wat betekent verlegen?' 'Wie is er wel eens verlegen geweest?' 'Wat deed je toen?' 'Hoe zag dat er uit?' 'Wanneer was je verlegen?'**	**(Definitieve sleutel)** **Deze bladzijde voorlezen.** **Vertel dat jij wel kunt zien dat Beer verlegen is!** **Wacht reacties af en vraag door ('Waaraan kun je dat zien?')** **Ga dan in op het begrip 'verlegen zijn'.**

In de definitieve sleutel is de opbrengst van het ontwikkelingsonderzoek zichtbaar. De sleutel begint met een expliciete verbale aanwijzing ('vertel dat jij …') die moet leiden tot een lezersreactie. Om kinderen reactietijd te geven is 'wacht reacties af' opgenomen in de sleutel. Om het gesprek te stimuleren zijn de aanvullende aanwijzingen 'vraag door' en 'ga in op …' in de sleutel opgenomen.

5.7 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk is verslag gedaan van een onderwijsontwikkelingsonderzoek. Dit onderzoek moest antwoord geven op de vraag:

> Hoe moeten sleutels, die worden ingezet tijdens interactieve voorleessessies om kinderen in de gelegenheid te stellen te profiteren van het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de boeken, worden vormgegeven?

Een bijkomend doel van het ontwikkelingsonderzoek was de selectie van de 24 prentenboeken voor het voorleesprogramma van dit project (Hoofdstuk 6).

Het ontwikkelingsonderzoek heeft laten zien dat de sociaal-emotionele elementen die in de prentenboeken aanwezig zijn in tekst, illustratie, of tekst én illustratie in de sleutels kunnen worden opgenomen en dat sleutels in verschillende episodes en op verschillende plaatsen in de verhaalstructuur geplaatst kunnen worden. Daarnaast is de aard van de uitlokkingsstrategie in de sleutels nader object van onderzoek geweest. De vragen, die aanvankelijk in de sleutels werden aangereikt als opstapje naar een gesprek, hadden niet het beoogde effect. Ze leidden tot een sterk leerkrachtgestuurd interactiepatroon in de richting van gesprekken over sociaal-emotionele elementen uit de boeken, waarin kinderen ook zelf initiatieven namen om wat in te brengen. Daarom zijn tijdens het ontwikkelingsonderzoek steeds meer *lezersreacties* in de sleutels opgenomen, waarmee de voorlezer zich naast en tussen de kinderen plaatst, terwijl deze lezersreacties toch als uitlokkingsstrategie fungeren. Hoewel dit niet diréct tot veranderingen in het interactiepatroon leidde, werd in de loop van het ontwikkelingsonderzoek duidelijk dat het opnemen van de lezersreacties een gunstig effect had op de omvang en de aard van de interacties die tot stand kwamen. Door de instemmende reacties van de kant van de kinderen op een lezersreactie te gebruiken als vertrekpunt voor een gesprek, werd de inbreng van de kinderen vergroot en ontwikkelden de interacties zich meer in de richting van een echt gesprek waarin kinderen voortborduurden op de bijdrage van anderen en meer kinderen bij de interactie betrokken waren.

Op basis van het ontwikkelingsonderzoek mag dus gesteld worden dat het in de sleutels opnemen van gespreksstimulerende aanwijzingen en lezersreacties als uitlokkingsstrategie de interactie omtrent de sociaal-emotionele elementen uit de boeken ten goede komt.

Het ontwikkelingsonderzoek heeft het ook mogelijk gemaakt de 24 boeken voor het voorleesprogramma van het interventieprogramma te selecteren. De observaties, gedaan tijdens de voorleessessies, maakten duidelijk dat niet alle boeken met evenveel enthousiasme door de kinderen werden ontvangen. Ook de leerkrachten merkten tijdens het voorlezen van de diverse boeken verschillen in betrokkenheid van de kant van de kinderen en verschillen in moeilijkheidsgraad van de boeken. Op basis van deze gegevens zijn de 24 boeken voor het interventiecorpus geselecteerd. Tenslotte is de opbrengst van het ontwikkelingsonderzoek gebruikt bij de eindrevisie van de sleutels voor deze 24 boeken. Het aantal lezersreacties is toegenomen ten koste van het aantal leemtevragen om de redenen die net ter sprake zijn geweest, verklaringsvragen zijn aanwezig als '*aanzet tot vervolgsequenties*'.

Voor de ontwikkeling van de sleutels is gekozen voor ontwikkelings-onderzoek als onderzoeksmethode. Op basis van de opbrengst van dit onderzoek kan aan de praktijk van het interactief voorlezen een interessante strategie worden toegevoegd die de actieve inbreng van kinderen tijdens voorleessessies een impuls kan geven, de lezersreactie. Het interessante is dat kinderen dergelijke lezersreacties behandelen als elicitaties. In dat opzicht fungeren ze dus als 'virtual questions', op een min of meer vergelijkbare manier als voor nieuwsinterviews uitvoerig is beschreven (Clayman & Heritage, 2002). Daar blijken commentaren en citaten van anderen te fungeren als uitlokkingsstrategie voor de geïnterviewde. In de kleuterklas zijn het andere praktijken van de leerkracht die tot een eigen stellingname en commentaren van de kinderen leiden, maar het principe is hetzelfde. In feite gaat het om praktijken die ontleend zijn aan alledaagse interacties. Ook uit onderzoek van Moschovaki, Meadows en Pellegrini (2007) naar de rol van lezersreacties van leerkrachten tijdens het voorlezen blijkt dat persoonlijke reacties van de leerkrachten leiden tot persoonlijke reacties van de kinderen en dat invoelende reacties van de leerkracht door de kinderen worden geïmiteerd. Deze onderzoekers stellen dat kinderen, doordat ze tijdens het voorlezen geconfronteerd worden met reacties van de leerkracht, voorbeelden krijgen aangereikt over wat in een bepaalde situatie een gepaste reactie is en hoe situaties uit een boek geëvalueerd kunnen worden. In navolging van Bruner (1985) karakteriseren zij de voorlezer als een 'vicarious form of conscience' voor het kind. De reacties van de leerkracht kunnen dus ook worden beschouwd als een vorm van 'modelling', een vorm van ondersteuning die door Denham (1998) als effectief wordt bestempeld waar het gaat om het stimuleren van emotionele ontwikkeling.

De bevindingen in dit onderzoek geven dus ook in het algemeen zicht op de wijze waarop de interactie met kinderen kan worden gestimuleerd. Het voorlezen met sleutels kan trouwens ook al beschouwd worden als een nieuwe vorm van voorleesdidactiek. Tijdens de voorleessessies bleek dat deze manier van voorlezen af en toe interfereerde met voorleesroutines van leerkrachten. Dat is niet echt verwonderlijk, gelet op de frequentie waarmee de leerkrachten tijdens het ontwikkelingsonderzoek met sleutels hebben voorgelezen: gespreid over één schooljaar hebben ze slechts 12 keer op deze manier voorgelezen. De overige (dagelijkse) voorleessessies hebben zij volgens hun eigen routines vormgegeven. Het is daarom ook niet te verwachten dat zij zich op deze manier een nieuwe didactiek geheel eigen hebben kunnen maken. Wel heeft het ontwikkelingsonderzoek laten zien dat leerkrachten baat hadden bij expliciet geformuleerde sleutels. Als bijdrage aan de theorie omtrent het implementeren van een nieuwe didactiek kan ook deze bevinding wellicht van nut zijn.

In het interventieonderzoek van dit project gaan 10 leerkrachten voorlezen met sleutels. Op basis van de ervaringen van het ontwikkelings-onderzoek krijgen deze leerkrachten voorafgaand aan het interventieonderzoek een instructie. Het onderhavige ontwikkelingsonderzoek heeft laten zien dat ook de kinderen moeten wennen aan deze vorm van voorlezen. De uitlokking in de sleutels vraagt eigenlijk om een andere, actievere vorm van participatie. De bevindingen uit het ontwikkelingsonderzoek zullen ertoe leiden dat bij de start van het interventieprogramma ook voor de kinderen een vorm van instructie gerealiseerd zal worden.

6 HET INTERVENTIEONDERZOEK

6.1 INLEIDING

Het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 heeft laten zien dat voorlezen een positief effect kan sorteren op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen. Onderzoek laat zien dat voorlezen in de thuissituatie 'ertoe doet' waarbij niet alleen van de frequentie van voorlezen (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995) maar ook van de voorleesstijl effecten verwacht mogen worden. Daarnaast is uit onderzoek bekend dat bijvoorbeeld het taalgebruik van moeders tijdens het voorlezen rijker en gevarieerder is dan de taal die gebruikt wordt tijdens het eten, spelen of aankleden (Crain-Thoreson, Dahlin & Powell, 2001). Ook van het voorlezen op school gaat een positief effect uit op de taal- en leesontwikkeling, zo blijkt uit onderzoek. De frequentie van voorlezen sorteert ook in deze setting effect (Blok, 1997), ondanks dat schoolklassen elkaar daarin minder ontlopen dan gezinnen. De interactieve voorleesstijl, die in Nederlandse basisschool-groepen gangbaar is, laat positieve effecten zien op de woordenschat-ontwikkeling van jonge kinderen (Mol e.a., 2008). Aram (2008) concludeert dat in onderzoek nauwelijks aandacht is besteed aan de effecten van voorlezen op andere ontwikkelingsterreinen. Een uitzondering hierop is Mooren (2000), die op basis van studies naar de effecten van voorlezen concludeert dat kinderen niet alleen kunnen profiteren waar het gaat om vocabulaire, syntaxis, leerbegrip, concepten over geschreven taal en productieve vaardigheden maar ook wat betreft hun kennis van de wereld, fantasie en waardering voor literatuur. Van der Pol (2010) heeft zeer recent effecten gevonden van het voorlezen van prentenboeken op de literaire competentie van kleuters en ook naar de vraag hoe het gebruik van prentenboeken de wiskundige ontwikkeling van jonge kinderen kan ondersteunen wordt onderzoek gedaan (Anderson, Anderson & Shapiro, 2005; van den Heuvel-Panhuizen & van den Boogaard, 2008; van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009).

In dit proefschrift wordt nagegaan of het gebruik van prentenboeken de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters een positieve impuls kan geven. In hoofdstuk 2 zijn, op basis van de theorie betreffende de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, ideeën hieromtrent geschetst. In prentenboeken komen veel verschillende onderwerpen aan bod. Er zijn verhalen over ruzies, vriendschap, angst en dergelijke. Kinderen kunnen hier verschillende dingen van leren. De verhalen kunnen zorgen voor nieuwe ervaringen waarmee de leefwereld van de kinderen wordt uitgebreid. Een kind kan ervaren dat het niet de enige is die iets moeilijk vindt of die een speciaal probleem heeft. Verhalen kunnen kinderen laten zien wat mogelijke oplossingen voor problemen zijn en hen hiermee handvatten aanreiken. Kinderen ervaren conflicten en problemen van anderen door mee te leven met de personages in het verhaal waarbij ze niet daadwerkelijk hoeven te reageren op wat er gebeurt. Ze kunnen reflecteren op en nadenken over het verhaal. De personages in de boeken kunnen kinderen laten zien hoe de dagelijkse omgang tussen hen gestalte krijgt. De analyse van 33 prentenboeken in hoofdstuk 4 heeft de rijkdom aan emoties in deze boeken aan de oppervlakte gebracht. In hoofdstuk 5 is gebleken dat deze emoties in voorleessessies aan bod kunnen komen op een manier die als profijtelijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling mag worden gezien.

De ondersteunende werking van prentenboeken voor dit ontwikkelings-domein is nog niet eerder systematisch onderzocht. In dit onderzoek is daarom een voorleesinterventieprogramma opgezet. In de vorige hoofdstukken is de achtergrond en de totstandkoming van dit programma beschreven; in dit hoofdstuk worden de effecten van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van de boeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters gerapporteerd. De onderzoeksvraag die centraal staat, luidt:

> In hoeverre heeft het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud effect op de sociaal-emotionele competentie van kleuters?

Het interventieprogramma, dat in dit hoofdstuk centraal staat, is uitgevoerd in de basisschool. Van (basis)scholen wordt verwacht dat ze een bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Dat betekent dat in het interventieprogramma rekening zal moeten worden gehouden met wat er in scholen al gebeurt. In paragraaf 6.2 wordt daarom de rol van het onderwijs met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling nader bekeken. In paragraaf 6.3 wordt de onderzoeksmethode, met daarin het interventieprogramma, toegelicht. Paragraaf 6.4 beschrijft de dataverzameling en paragraaf 6.5 de data-analyse. In

paragraaf 6.6 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd waarna in paragraaf 6.7 de conclusie en discussie volgen als afsluiting van dit hoofdstuk.

6.2 SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING IN HET ONDERWIJS

De sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen is een belangrijk onderdeel van de totale ontwikkeling van kinderen. Kinderen, ook jonge kinderen, hebben sociale en emotionele vaardigheden nodig om niet alleen op school maar ook in de wereld daarbuiten te kunnen functioneren. Kinderen die niet over de vereiste sociale en emotionele vaardigheden beschikken zijn in het nadeel: ze lopen kans buiten de boot te vallen, niet goed mee te kunnen komen of vast te lopen.

De beschrijving van de sociale en emotionele ontwikkeling in paragraaf 2.4 heeft duidelijk gemaakt dat deze ontwikkeling zich voor een belangrijk deel voltrekt in interactie met anderen. Op basis van de beschrijving in deze paragraaf kan worden gesteld dat de thuiscondities en de daarmee samenhangende ontwikkelingstrajecten van jonge kinderen sterk variabel zijn. Deze trajecten covariëren met sociaal milieu en etniciteit en daarnaast spelen kindspecifieke kenmerken, zoals taalvaardigheid en temperament, een rol.

Het voorgaande betekent dat kinderen die de basisschool binnenkomen een 'eigen koffertje' met sociale en emotionele vaardigheden meenemen. Het is bekend dat kinderen met meer bagage op deze terreinen een positievere houding ten aanzien van school ontwikkelen, hun gedrag beter weten af te stemmen op schoolroutines en -procedures en tot betere schoolprestaties komen. Kinderen met minder bagage participeren minder in klassensituaties en kunnen problemen hebben met de acceptatie door klasgenoten (Denham, 1998; Porath, 2003). Van scholen wordt verwacht dat ze een wezenlijke bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle kinderen.

De bijdrage aan deze ontwikkelingdomeinen is in de kerndoelen voor het basisonderwijs in Nederland opgenomen in het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld'. Dit leergebied wordt als volgt beschreven: "In dit leergebied oriënteren de leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan" (uit publicatie *Kerndoelen voor het primair onderwijs*). Binnen dit leergebied specificeren twee kerndoelen (34 en 37) de sociaal-emotionele ontwikkeling. In kerndoel 34 wordt gesteld: 'De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen' en kerndoel 37 luidt: 'De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen'. Op beide kerndoelen wordt een toelichting gegeven.

De toelichting op kerndoel 34 luidt: Voor de psychische gezondheid is de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van belang. Daarbij staan twee aspecten centraal: i) opkomen voor jezelf en ii) rekening houden met anderen. In de toelichting op kerndoel 37 staat: In dit kerndoel gaat het om de mens en zijn medemensen en het zich gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen. Hierbij hoort ook wat kinderen belangrijk vinden aan familie en vriendschappen en wordt het gedrag in ruzies en pesten behandeld. In de lagere groepen zal dit vooral betrokken worden op vriendjes in de klas en in de buurt. Kinderen vertellen hierbij over hun eigen buurt, hun eigen of andere leefgemeenschap.

Vanuit deze kerndoelen zijn voor de groepen 1 t/m 8 van het basisonderwijs *leerlijnen* opgesteld. In de leerlijn 'opkomen voor jezelf' (kerndoel 34) gaat het in groep 1/2 om: 'de uniciteit van ieder mens' en 'het uiten van gevoelens, wensen, en opvattingen'. Binnen de leerlijn 'rekening houden met anderen' (kerndoel 34) gaat het in groep 1/2 om: 'ontstaan en oplossingsmogelijkheden van conflicten in de eigen omgeving' en 'wederzijdse afhankelijkheid van mensen'. Kerndoel 37 bevat de leerlijn 'samenleven, waarden en normen' en die leerlijn bevat voor groep 1/2 'gezin en gezinsleven; soorten gezinnen; vriendschap; bij een groepje horen; taken op school; taken thuis'.

Veel scholen maken gebruik van een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling (bijvoorbeeld *Kinderen en hun sociale talenten; Leefstijl; Ik en de ander*) om aan de kerndoelen te voldoen. In deze methodes komen alle aspecten van de kerndoelen aan bod. Ook voor kleuters is in deze methodes materiaal voorhanden. In dit onderzoek staat echter de gedachte centraal dat het voorlezen van en praten over prentenboeken de rol van dergelijke methodes voor een groot deel over zou kunnen nemen als de effecten die verwacht worden, ook gerealiseerd worden. Prentenboeken zijn aanwezig in nagenoeg alle groepen 1 en 2 van het Nederlandse basisonderwijs en spelen een nadrukkelijke rol in het curriculum. Dit zou ook een aantrekkelijker weg zijn omdat de sociaal-emotionele thema's die in het kader van de kerndoelen genoemd zijn, voorkomen in prentenboeken die in kleutergroepen aanwezig zijn. Hoewel de bestaande methodes ook vaak gericht zijn op gesprekken naar aanleiding van een verhaal missen die verhalen echter de kwaliteiten en aansprekendheid van echte prentenboeken.

6.3 METHODE

In de tweede helft van het schooljaar 2006/2007 is een quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd met een '*pretest posttest control group design*' (zie tabel 6.1).

TABEL 6.1 | OVERZICHT ONDERZOEKSOPZET

Groep	Januari 2007	Februari t/m april 2007	Mei 2007
Interventiegroep	Pretest	voorleesprogramma	Posttest
Controlegroep	Pretest	reguliere programma	Posttest

Zowel in de interventie- als de controlegroep hebben 10 jaargroepen 1 en 2 geparticipeerd. Voorafgaand aan en na afloop van het programma is bij (in principe) 6 kinderen uit elke groep individueel een aantal toetsen afgenomen: toetsen in het sociaal-emotionele domein en toetsen met aspecten van taal- en geletterdheidsontwikkeling. In deze paragraaf worden de onderzoeksgroep en de toetsen nader beschreven.

6.3.1 ONDERZOEKSGROEP

Scholen

Als eerste is de experimentele groep geformeerd. De scholen zijn persoonlijk benaderd. De experimentele groep bestaat uit 4 stadsscholen, 4 scholen uit grote tot middelgrote dorpen en 2 scholen uit een klein dorp. De scholen uit de controlegroep zijn op dezelfde wijze gestratificeerd. De controlegroep bestaat uit 3 stadsscholen, 4 scholen uit grote tot middelgrote dorpen en 2 scholen uit een klein dorp. Voor beide groepen scholen gaat het om scholen in het noorden van Nederland die in hun programma voor de kleuters geen speciale aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Groepen en leerkrachten

Alle deelnemende groepen zijn heterogene groepen 1/2. De leerkrachten hebben op vrijwillige basis geparticipeerd in het onderzoek. Op scholen met meerdere groepen 1 en 2 is intern besloten welke leerkracht met haar groep aan het onderzoek deelneemt. In die groepen waar twee leerkrachten werkzaam zijn, hebben deze leerkrachten onderling bepaald wie het voorleesprogramma met de kinderen uitvoert. Ongeacht het aantal leerkrachten dat werkzaam is in een groep zijn de boeken in alle groepen dus door één leerkracht voorgelezen. Deze leerkrachten hebben een training ontvangen. Deze training en het koppelen van het voorleesprogramma aan één leerkracht per klas maken dat alle deelnemende leerkrachten, startend vanuit eenzelfde beginsituatie, 24 boeken voorlezen en daardoor vergelijkbare ervaring opdoen in het voorlezen met sleutels. Dat draagt bij aan de uniformiteit van de implementatie van het voorleesprogramma.

Kinderen

Uit elke groep (zowel uit de experimentele als de controlegroepen) zijn bij 5 à 6 kinderen verschillende toetsen afgenomen. Tijdens deze toetsen moeten de kinderen een aantal vragen beantwoorden. Bij kinderen op deze leeftijd is het niet mogelijk deze toetsen schriftelijk en/of klassikaal af te nemen. De toetsen zijn daarom individueel afgenomen. Dit kostte veel tijd en daardoor was het niet mogelijk bij alle kinderen uit een groep de toetsen af te nemen. Er is per groep gestreefd naar een deelname van 3 kinderen uit groep 1 en 3 kinderen uit groep 2 en een verdeling van 3 jongens en 3 meisjes per groep. Alleen kinderen zonder bijzondere sociaal-emotionele problematiek zijn in het onderzoek opgenomen. Het zijn kinderen die ook op andere (leer)gebieden geen problemen hebben. Het voorleesprogramma heeft geen remediërende pretenties. Ouders hebben schriftelijk toestemming gegeven voor deelname van hun kinderen aan het onderzoek.

Uiteindelijk zijn de toetsen afgenomen bij ruim 100 kinderen, meer dan 50 uit de experimentele groep en meer dan 50 uit de controlegroep. In onderstaande tabel is de verdeling van jongens en meisjes over de groepen bij de voormeting te zien.

TABEL 6.2 | VERDELING VAN JONGENS EN MEISJES OVER DE INTERVENTIE- EN CONTROLEGROEP BIJ DE VOORMETING

	Interventiegroep	**Controlegroep**	**Totaal**
Jongens groep 1	10	13	23
Meisjes groep 1	13	15	28
TOTAAL GROEP 1	**23**	**28**	**51**
Jongens groep 2	19	11	30
Meisjes groep 2	14	17	31
Totaal groep 2	**33**	**28**	**61**
TOTAAL	**56**	**56**	**112**

6.3.2 VARIABELEN

Binnen het onderzoek worden de afhankelijke variabele *sociaal-emotionele competentie*, de onafhankelijke variabelen *interventie, geslacht* en *jaargroep* en de covariaten *geletterdheidsomgeving, ervaring met prentenboeken* en *mondelinge taalvaardigheid* onderscheiden. Deze variabelen en de covariaten worden hieronder beschreven.

6.3.2.1 Afhankelijke variabelen en operationalisatie

De afhankelijke variabelen hebben betrekking op de *sociaal-emotionele competentie* van kleuters, in het bijzonder 'het onderkennen en benoemen van emoties van anderen in sociale situaties'. Deze vaardigheid is gerelateerd aan vaardigheid 2 van Saarni (1999). Saarni onderscheidt in het kader van emotionele competentie acht vaardigheden (een uitgebreide beschrijving van deze vaardigheden is opgenomen in hoofdstuk 2). Het is een vaardigheid die als voorwaardelijk voor de ontwikkeling van andere vaardigheden kan worden gezien. Zo kan deze vaardigheid kinderen helpen bij het zich bewust worden van eigen emoties (vaardigheid 1) en het empathisch en invoelend reageren op anderen (vaardigheid 4). Het adequaat kunnen weergeven van emotionele ervaringen in woorden, gedachten of symbolen (vaardigheid 3) is gebaat bij het onderkennen en juist benoemen van emoties. In het verlengde van vaardigheid 1 zal ook de ontwikkeling van vaardigheid 5 (emotiemanagement) profijt kunnen hebben van het onderkennen en benoemen van emoties van anderen in sociale situaties. Hoe beter een emotie wordt onderkend des te adequater de afstemming van de eigen reactie op deze emotie zal zijn. Door de nauwe verbondenheid van vaardigheid 5 met vaardigheid 6 (zie hoofdstuk 2) zal ook de ontwikkeling van vaardigheid 6 baat hebben bij een goed ontwikkelde competentie 'onderkennen en benoemen van emoties van anderen in sociale situaties'. Ook mag worden verwacht dat de hier beschreven vaardigheid de vaardigheden 7 en 8, overkoepelende vaardigheden die aspecten van diverse andere emotionele vaardigheden in zich dragen, een impuls zal geven.

Ook uit ander onderzoek is bekend dat het begrijpen van emoties op 3 à 4 jarige leeftijd sterk afhangt van de vaardigheid van kinderen om externe kenmerken van emoties te herkennen en te evalueren, en dan met name de vaardigheid tot het relateren van gelaatsuitdrukkingen, oorzaken en situationele aspecten aan bepaalde emoties (Russell & Paris, 1994; Pons e.a., 2004). De illustraties in prentenboeken bieden de mogelijkheid gelaatsuitdrukkingen te relateren aan emoties en in de tekst kunnen oorzaak en gevolg van een emotie in een bepaalde situatie verteld worden. Prentenboeken bieden daarmee mogelijkheden om met de vaardigheid van het herkennen en evalueren van emoties te oefenen.

Emoties zijn te onderscheiden in basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) en complexere emoties. Basisemoties zijn de eerste emoties die kinderen kennen en herkennen (Denham, 1998). Als kinderen tussen de 5 en 8 jaar oud zijn worden ze zich bewust van psychologische aspecten van emoties zoals de rol die wensen en overtuigingen spelen in emotionele reacties en beginnen ze complexere emoties te begrijpen. Russell en Paris (1994) hebben kinderen situaties laten beschrijven waarin bepaalde emoties worden opgeroepen. Ook hebben de kinderen deze emoties geëva-

lueerd in termen van goed of fout. De resultaten van hun onderzoek laten zien dat het begrip van de basisemoties en de bijbehorende gevoelens de bouwstenen zijn voor het begrijpen van meer complexe emoties. Zo begint het begrip van de (complexere) emotie *jaloers* met het aangeven van een negatieve basisemotie (verdrietig, boos). Langzamerhand gaan kinderen meer zicht krijgen op de karakteristieken van de emotie *jaloers*, zoals de aanwezigheid van elementen van rivaliteit. Jaloers wordt hier gedefinieerd als een complexe emotie met een vorm van inter-persoonlijke rivaliteit en meer specifiek als een emotie met als basis de angst een belangrijk iemand of een belangrijk iets te verliezen (Smith e.a., 1988).

In dit onderzoek hebben we te maken met kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar. Uit de literatuur mag worden afgeleid dat de ontwikkeling van de basisemoties bij deze kinderen volop in ontwikkeling is en dat de ontwikkeling van complexere emoties (letterlijk en figuurlijk) nog in de kinderschoenen zal staan. Er is besloten de variabele 'onderkennen en benoemen van emoties van anderen in sociale situaties' te operationaliseren met behulp van twee toetsen.

In de eerste toets staan de basisemoties (*bang, blij, boos en verdrietig*) centraal, deze toets wordt vanaf nu aangeduid als de BE-toets. In de tweede toets gaat het om complexere emoties (*jaloers en verlegen*). Deze toets wordt verder aangeduid als de CE-toets. Beide toetsen worden zowel in de voor- als nameting afgenomen om het effect van het interventieprogramma te kunnen meten. De verwachting is dat kinderen uit groep 1 sterker van de interventie zullen profiteren waar het de basisemoties betreft dan kinderen uit groep 2 omdat kinderen uit groep 2 al verder in hun ontwikkeling zijn. Voor wat betreft de complexere emoties is de verwachting dat zowel kinderen uit groep 1 als uit groep 2 zullen profiteren van de interventie.

De toetsen functioneren niet alleen als indicator voor de sociaal-emotionele competentie, maar hun inhoud correspondeert ook met de inhoud van het interventieprogramma. In de interventie worden verhalen uit prentenboeken voorgelezen en wordt aan de hand van de eerder besproken sleutels (hoofdstuk 5) gesproken over emoties die in de verhalen aan de orde komen. De hier gebruikte toetsen maken ook gebruik van korte verhaaltjes en vragen naar emoties. De toetsen worden hieronder nader beschreven.

De BE-toets: herkenning van en inleving in basisemoties

De sociaal-emotionele ontwikkeling kan worden beschreven in termen van competenties, zoals beschreven in hoofdstuk 2. De BE-toets geeft inzicht in de mate waarin kinderen competent zijn in het onderkennen en benoemen van basisemoties bij anderen in sociale situaties. Deze toets is een aanpassing van de *Assessment of Children's Emotional Skills* (ACES). De toets bestaat uit 15 korte verhaaltjes waarin

de hoofdpersoon geconfronteerd wordt met een emotie in een verhalende context. De toets vraagt om inleving in de situatie van de hoofdpersoon om van daaruit te kunnen bepalen welke emotie in deze situatie een rol zal spelen.

In 3 verhaaltjes is de hoofdpersoon *blij*, in 2 verhaaltjes *boos*, in 4 verhaaltjes *bang* en in 6 verhaaltjes *verdrietig*. De verhaaltjes in deze toets zijn te typeren als verhaaltjes uit de belevingswereld van kinderen van deze leeftijd met daarin voor kinderen herkenbare situaties. Het idee is dat de kinderen deze situaties herkennen en zich er door aangesproken voelen. Kinderen op deze leeftijd zijn immers al redelijk vertrouwd met verhalen. De (prenten)boeken die ze krijgen voorgelezen bevatten verhalen maar ook in hun omgang met andere kinderen en volwassenen horen ze verhalen. De onderliggende verwachting in dit onderzoek is dat kinderen de verhaalwerkelijkheid en de echte werkelijkheid met elkaar weten te verbinden, zodat de antwoorden op de vraag m.b.t. de verhaalwerkelijkheid indicatief zijn voor de manier waarop ze in het echte leven met dergelijke situaties om zouden gaan. Bij de toets worden 5 plaatjes[1] gebruikt met daarop Sam die *boos, bang, blij, verdrietig* of *gewoon* kijkt en die kinderen bij de beantwoording van de vragen als hulpmiddel kunnen gebruiken. Ter illustratie volgen hier de plaatjes van Sam en een voorbeeld-item uit de BE-toets.

VOORBEELD VAN EEN ITEM UIT DE BE-TOETS

Sam is met zijn oudere broer aan het spelen in het bos. Dan rent zijn broer weg en laat Sam alleen.
Het begint al een beetje donker te worden.
Hoe denk je dat Sam zich voelt?

Afnameprocedure

Met de plaatjes van Sam wordt van te voren even geoefend zodat zeker is dat de kinderen de verschillende gezichtsuitdrukkingen herkennen. Dan volgt de afname van de toets die de volgende procedure kent: i) de onderzoeksassistent leest het verhaaltje voor; ii) de onderzoeksassistent vraagt: 'Hoe denk je dat Sam zich voelt?' iii) het kind geeft antwoord op de vraag. De onderzoeksassistent noteert het antwoord van het kind.

1] De plaatjes zijn afkomstig uit de TOM-boeken. Met dank aan Els Blijd-Hogewys.

Analyse en scoring van de antwoorden

Op basis van de antwoorden die de kinderen hebben gegeven op de verschillende vragen m.b.t. de emoties die in deze toets aan de orde komen (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) is een scoringssysteem ontwikkeld. Daartoe zijn de antwoorden eerst geïnventariseerd en nader geanalyseerd. De analyse van de antwoorden heeft duidelijk gemaakt dat de antwoorden in drie categorieën kunnen worden ondergebracht, te weten: i) antwoorden met de beoogde emotieterm; ii) antwoorden die niet de beoogde emotieterm bevatten maar (duidelijk) in de goede richting gaan en iii) antwoorden die niet de beoogde emotieterm bevatten en ook niet in de goede richting gaan of zelfs irrelevant zijn.

Voor het bepalen van de score wordt gekeken naar het antwoord van het kind. Het noemen van de beoogde emotieterm geeft een score 1. Een antwoord in de categorie 'goede richting' leidt tot een score 0.5 en antwoorden die vallen in de categorie 'niet de goede richting' krijgen een score 0. Per emotie zijn de antwoorden vervolgens in deze categorieën ondergebracht zoals te zien is in tabel 6.3, waarin de antwoorden uit de voor- en nameting zijn opgenomen.

TABEL 6.3 | RUBRICERING VAN DE ANTWOORDEN VOOR DE AFZONDERLIJKE BASISEMOTIES EN SCORING

Emotie beoogde term = 1	**goede richting = 0.5**	**niet-goede richting/ irrelevant = 0**
Boos		geschrokken; huilen; niet zo leuk; hij is gemeen; lachend; voelt niks; niet beter; met zijn mond dicht; niet blij
Bang	geschrokken; schrikt; huilen; niet zo goed	verbaasd; vrolijk; heel eng; (niet) beter; lief; (niet) leuk; slaperig; niet blij
Blij	lachen; (heel) goed; gelukkig; vrolijk; verheugd	lief; huilen; schrikken; beetje bang; niet (zo) leuk; beter; heel mooi; lief; niet blij; niet lekker; leuk
Verdrietig	huilen(d); niet goed; niet blij	verbaasd; (niet) beter; verlegen; geschrokken; niet (zo) leuk; zielig; beetje bang; lachen; erg lief

Het schema laat zien dat kinderen op items waarin de emotie *boos* relevant is in de sociale situatie, die in het betreffende item geschetst wordt, een antwoord geven met daarin óf de beoogde term óf een niet-goede richting. Voor de emoties *bang, blij en verdrietig* beschrijven de antwoorden die in de goede richting gaan i) uiterlijke kenmerken (huilen bij *verdrietig*; lachen bij *blij*); ii) innerlijke gewaarwordingen (niet zo goed) of iii) een aanleiding voor de betreffende emotie (geschrokken bij *bang*).

Tot de antwoorden die *niet* in de goede richting gaan, behoren antwoorden die de emotie in kwestie niet benoemen maar de emotie slechts evalueren. Iemand die *verdrietig* is kan als *zielig* worden gekarakteriseerd. In dit geval is er echter sprake van een evaluatie van de betreffende situatie. De persoon in kwestie vóelt zich niet zielig. Het antwoord *eng* bij *bang* is op basis van het verhaaltje van Sam bij dit item een relevante evaluatie maar wordt eveneens als 'niet in de goede richting' gekwalificeerd. Sam bevindt zich inderdaad in een enge situatie maar *voelt* zich niet eng. In dergelijke gevallen lijkt het kind niet zozeer de herkenning en het begrip van de emotie van een ander te rapporteren, maar alleen de eigen reactie op de waargenomen situatie.

Het antwoord *niet blij* komt als reactie voor bij alle afzonderlijke items waarin een andere emotie dan *blij* aan de orde is (uitgezonderd *gewoon*). Omdat de eerste tegenstelling tussen positieve en negatieve emoties die kinderen zich eigen maken de tegenstelling *blij* vs *verdrietig* is (Denham, 1998), is besloten dat *niet blij* alleen in het geval het om de emotie *verdrietig* gaat gekwalificeerd zal worden als 'goede richting'.

De scores van de antwoorden voor de verschillende items worden gesommeerd. De scores op de BE-toets variëren daarmee van 0 tot 15.

De antwoorden van de kinderen zijn door de auteur van dit proefschrift gescoord. Om de betrouwbaarheid van de scoring te kunnen vaststellen, zijn de antwoorden van 4 items door een tweede onderzoeker gescoord. De overeenkomst tussen de scoring per item is uitstekend (N=110; overeenstemming varieert van 95 tot 100%; Cohen's Kappa varieert van .92 tot 1.0). Berekening van de interne consistentie van de BE-toets resulteert in .69 voor de voormeting en .71 voor de nameting waarmee de inhoudsvaliditeit als adequaat mag worden gekarakteriseerd.

De CE-toets: herkening en inleving in complexere emoties

Deze toets geeft inzicht in de mate waarin kinderen competent zijn in het onderkennen en benoemen van de complexere emoties *jaloers* en *verlegen* in sociale situaties. Deze toets is in het kader van dit onderzoek geconstrueerd conform de BE-toets. Zo wordt er net als in de BE-toets gewerkt met korte verhaaltjes. In de 6 verhaaltjes uit deze toets wordt de hoofdpersoon 3 keer geconfronteerd met de emotie *jaloers*, en 3 keer met *verlegen*. Ook de verhaaltjes in deze toets zijn te typeren als verhaaltjes uit de belevingswereld van kinderen van deze leeftijd met daarin voor kinderen herkenbare situaties. Bij deze toets wordt geen gebruik gemaakt van plaatjes.

Voorbeeld van een item uit de complexere emotie toets (CE-toets)

Lars is verhuisd en vandaag gaat hij voor het eerst naar zijn nieuwe school. De juf geeft hem een hand en zegt dat ze het fijn vindt dat Lars er is. Lars krijgt een kleur en weet niet wat hij moet zeggen. Hij kijkt naar de grond.
Hoe denk je dat Lars zich voelt?

Afnameprocedure

Bij deze toets worden geen plaatjes gebruikt, er wordt dus van te voren niet geoefend. De afname van de toets kent de volgende procedure: i) de onderzoeksassistent leest het verhaaltje voor; ii) de onderzoeksassistent vraagt: 'Hoe denk je dat … zich voelt?' iii) het kind geeft antwoord op de vraag. De onderzoeksassistent noteert het antwoord van het kind.

Analyse en scoring van de antwoorden

Conform de BE-toets zijn ook de antwoorden die de kinderen hebben gegeven op de verschillende vragen uit de CE-toets geïnventariseerd en geanalyseerd. De analyse van de antwoorden heeft duidelijk gemaakt dat ook de antwoorden op de vragen voor de CE-toets in drie categorieën kunnen worden ondergebracht, te weten: i) antwoorden met de beoogde emotieterm; ii) antwoorden die niet de beoogde emotieterm bevatten maar (duidelijk) in de goede richting gaan en iii) antwoorden die niet de beoogde emotieterm bevatten en ook niet in de goede richting gaan of zelfs irrelevant zijn.

Voor het bepalen van de score wordt ook bij deze toets gekeken naar het antwoord van het kind. Het noemen van de beoogde emotieterm geeft een score 1. Een antwoord in de categorie 'goede richting' leidt tot een score 0.5 en antwoorden die vallen in de categorie 'niet de goede richting' krijgen een score 0. Per emotie zijn de antwoorden vervolgens in deze categorieën ondergebracht zoals te zien is in tabel 6.4, waarin de antwoorden uit de voor- en nameting zijn opgenomen.

TABEL 6.4 | RUBRICERING VAN DE ANTWOORDEN VOOR DE EMOTIES *JALOERS* EN *VERLEGEN* EN SCORING

Emotie beoogde term = 1	**goede richting = 0.5**	**niet-goede richting/ irrelevant = 0**
Jaloers	verdrietig; boos; niet blij;	zielig; (beetje) jammer; niet goed; niet leuk; niet lekker; lelijk; goed; niet gelukkig; hebberig
Verlegen	bang; zenuwachtig;	spannend; nieuwsgierig; niet goed; eng; niet zo lekker; niet leuk; niet veilig

Dit schema laat zien dat de antwoorden van kinderen voor de emotie *jaloers* die in de goede richting gaan i) een aan deze emotie verwante emotie (*boos* of *verdrietig*) of een ii) negatief geformuleerde positieve emotie (*niet blij*) bevatten. Voor de emotie *verlegen* bevatten de antwoorden die in de goede richting gaan een aan verlegen verwante emotie *bang*.

Tot de gegeven antwoorden die niet in de goede richting gaan, behoren ook begrippen die deze complexere emoties niet benoemen maar slechts evalueren. Het antwoord *niet blij* komt voor bij *jaloers*. Van de gebeurtenissen die in de verhaaltjes waarin *jaloers* centraal staat plaatsvinden, is het inderdaad heel goed denkbaar dat dit leidt tot *'niet blij'*. Dat is de reden om *'niet blij'* bij jaloers als 'in de goede richting' te kwalificeren.

De scores van de antwoorden voor de verschillende items worden gesommeerd. De scores op de CE-toets variëren daarmee van 0 tot 6.

Evenals bij de BE-toets zijn de antwoorden van de kinderen op de CE-toets door de auteur van dit proefschrift gescoord. Om ook voor deze toets de betrouwbaarheid van de scoring te kunnen vaststellen, zijn alle antwoorden van 4 items door een tweede onderzoeker gescoord. De overeenkomst tussen de scoring per item is uitstekend (N=112; overeenstemming varieert van 97 tot 100%; Cohen's Kappa varieert van .88 tot 1.0).

Berekening van de interne consistentie van de CE-toets resulteert in .73 voor de voormeting en .74 voor de nameting waarmee de inhoudsvaliditeit als adequaat mag worden gekarakteriseerd.

6.3.2.2 Onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabelen in het onderzoek zijn: *geslacht, jaargroep* en *interventie*. Deze variabelen worden hieronder beschreven.

Geslacht

Het is mogelijk dat het geslacht van de leerlingen van invloed is op de scores op de sociaal-emotionele taken omdat zowel qua taalvaardigheid als qua sociaal-emotionele ontwikkeling meisjes rond deze leeftijd een voorsprong hebben ten opzichte van jongens. Het zou daarom niet ondenkbaar zijn dat de effecten van het programma voor meisjes sterker zullen zijn dan voor jongens. Tegelijkertijd zou juist de expliciete aandacht voor de sociaal-emotionele aspecten in de prentenboeken ook een versnelde ontwikkeling (en dus een inhaaleffect) bij de jongens teweeg kunnen brengen.

Jaargroep

De groep (1 of 2) waarin de kinderen zitten kan van invloed zijn op de resultaten van het voorleesprogramma. Kinderen uit groep 2 zullen over het algemeen al verder zijn in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast zitten kinderen uit groep 2 al langer op school en beschikken ze daardoor waarschijnlijk over meer schoolse vaardigheden en routines waardoor ze zich bijvoorbeeld een nieuwe werkvorm eerder eigen maken. Het voorleesinterventieprogramma is gebaseerd op boeken en voorlezen. In kleuterklassen is voorlezen een onderdeel van het lesprogramma. Kinderen uit groep 2 zijn hier al meer mee vertrouwd dan kinderen uit groep 1 en kunnen daardoor wellicht meer profiteren van het interventieprogramma.

Interventie

Uitgangspunt van het interventieonderzoek is de verwachting dat jonge kinderen voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen profiteren van de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken. Tijdens het interventieonderzoek zal de leerkracht de kinderen voorlezen en met ze praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud. De verwachting is dat het wel of niet deelnemen aan de interventie van invloed is op de scores van de toetsen in het sociaal-emotionele domein.

Programma van de interventiegroep

De interventie beslaat een periode van 12 weken en bestaat uit een voorleesprogramma van 24 prentenboeken met sociaal-emotionele thema's waarbij gedacht moet worden aan thema's als *vriendschap* en *ruzie* en emoties als *angst* en *boosheid*. Het corpus van 24 boeken is vastgesteld op basis van de uitkomsten van het ontwikkelingsonderzoek dat uitgebreid is beschreven in hoofdstuk 5. De 24 boeken van het corpus zijn voorzien van sleutels (zie ook hoofdstuk 5). Deze sleutels moeten er voor zorgen dat de sociaal-emotionele inhouden van de boeken tijdens de voorleessessies in interactie aan bod komen. Deze sleutels moeten dat wat in feite al in het boek aanwezig is, ontsluiten en daarmee méér toegankelijk maken. Daarnaast moeten de sleutels bijdragen aan de uniformiteit van de implementatie van het voorleesprogramma in alle groepen die participeren in het interventieonderzoek.

Programma van de controlegroep

De controlegroepen hebben gedurende de interventieperiode hun reguliere programma gevolgd. Kringgesprekken, bewegings- en knutselactiviteiten maken deel uit van het programma en ook het voorlezen van prentenboeken is een regelmatig terugkerende activiteit.

Training van de leerkrachten

Voorafgaand aan het interventieprogramma hebben de deelnemende leerkrachten een instructiebijeenkomst gehad over het werken met de sleutels. Tijdens deze bijeenkomst heeft de onderzoeker het werken met de sleutels gedemonstreerd aan de hand van een boek uit het interventieprogramma. Ook is achtergrondinformatie met betrekking tot de sleutels verstrekt en is gewezen op het belang van voorlezen en manieren van voorlezen voor kinderen van deze leeftijd. Tijdens het ontwikkelingsonderzoek (waarvan verslag is gedaan in hoofdstuk 5) is gebleken dat leerkrachten hun voorleesstijl als interactief typeren terwijl het interactieve beperkt blijft tot het stellen van vragen van de kant van de leerkracht. De sleutels zijn gericht op het tot stand brengen van interactie. Om het effect van de sleutels te bevorderen hebben de kinderen in de interventiegroepen voorafgaand aan de eerste voorleessessie ook een vorm van instructie gehad. De leerkracht heeft verteld dat de boeken uit het voorleesprogramma *Bert-boeken* zijn (elk boek was voorzien van een sticker met daarop een lezende Bert, van Bert en Ernie) en dat het voorlezen van deze boeken op de Bert-manier gaat. De Bert-manier betekent voor de kinderen dat zij tijdens het verhaal ook zelf zaken mogen inbrengen over wat ze zelf al weten van wat er in het verhaal gebeurt. Deze instructie voor de kinderen betekent in feite een oriëntatie op een ander aspect van interactief voorlezen. Een aspect waarmee de interactie tussen leerkracht en kind(eren) een stimulans kan krijgen.

Implementatie van het interventieprogramma

In de interventiegroepen is het voorleesprogramma uitgevoerd. De leerkrachten uit deze groepen lezen gedurende de interventie twee keer per week een prentenboek met een sociaal-emotionele inhoud met sleutels voor. Deze voorleessessies verschillen qua opbouw niet van de reguliere sessies. De structuur van 'boekoriëntatie – voorlezen – napraten' is ook in deze sessies aanwezig. De fase van boekoriëntatie kan in vergelijking met een reguliere voorleessessie soms wat korter zijn. Prentenboeken uit het interventie-programma waarvan de omslag geen aanleiding geeft tot een uitgebreide boekoriëntatie (geen sociaal-emotionele aspecten aanwezig), worden kort geïntroduceerd door het noemen van de titel.

Tijdens de implementatie heeft de onderzoeker alle deelnemende groepen minimaal twee keer bezocht. Tijdens deze bezoeken werd een prentenboek uit het voorleesprogramma voorgelezen. De observaties hebben duidelijk gemaakt dat de sleutels een structurerende werking hadden waardoor de voorleessessies in de verschillende groepen als verglijkbaar mogen worden beschouwd. De observaties hebben ook inzicht gegeven in de werking van de sleutels. Het is gebleken dat de sleutels het gewenste effect sorteerden: er werd ruimte gecreëerd voor de inbreng

van de kinderen en de interacties die tot stand kwamen gingen duidelijk in de richting van een gesprek. Het onderstaande fragment uit een voorleessessie van het prentenboek *Beer is op Vlinder* in een groep 1 en 2 uit het interventieonderzoek illustreert dit.

FRAGMENT 6.1 | UIT: *BEER IS OP VLINDER*

254	leerkracht:	nou,
255		(0.6)
256		ik kan wel zien dat Beer verlegen is
257	kind 1:	ik ook hij heeft een rode kop
258	kind 2:	((echo)) heeft een rode kop
259	kind 3:	en ik zie 't niet goed ((het boek))
260	leerkracht:	jaah
261	- 289	((korte discussie over beren))
290	leerkracht:	maar deze beer
291		(0.6)
292	kind:	is zwart
293	leerkracht:	is zwart
294		(0.6)
295		én
296		(0.6)
297	kind 4:	rood
298	leerkracht:	en waarom is die rood ↑
299	kind:	omdat hij verlegen is
300	kind:	omdat hij [verle
301	leerkracht:	[wat is dat eigenlijk ook al weer
302		(1.0)
303		als je verlegen [bent
304	kind 5:	[dan durf je
305		dan durf je 't niet zo goed te zeggen
306	leerkracht:	((reageert non-verbaal))
307		(1.0)
308	kind 6:	dan dan als dan gaat ie snel bij zijn moeder verstoppen
309		(0.8)
310	leerkracht:	jah verstoppen he

311	kind:	en dan gaat ie
312		(0.8)
313		en dan gaat ie bij z'n moeder
314	*kind 5:	net zoals (Marloes)
315	**leerkracht:	((kijkt verbaasd))
316		(1.0)
317		is die ook wel eens verlegen ↑
318	kind 5:	ja bij ons toen ze voor de eerste keer weer bij ons was
319		toen zat ze achter haar papa te verstoppen
320		toen zei haar papa van van
321		(0.8)
322		toen zei die deze ken je wel
323		(1.0)
324	leerkracht:	dus als je dan iemand niet zo goed kent
325	kind 5:	dan ben je wel eens verlegen
326	kind:	beetje rood

In hoofdstuk 5 is een corresponderend fragment opgenomen uit een voorleessessie met *Beer is op Vlinder* uit het ontwikkelingsonderzoek. Dat fragment werd gekenmerkt door een schools interactiepatroon met heel weinig inbreng van de kinderen. De vragen uit de sleutel werden toen systematisch afgewerkt en het fragment duurde ongeveer 1.20 minuten. Het bovenstaande fragment (dat inclusief de korte discussie over beren, die hier niet is uitgeschreven, ongeveer 3.50 minuten duurt) laat zien dat in vergelijking met die eerdere interactie meer kinderen deelnemen aan de conversatie en dat hun bijdragen langer zijn. De rol van de leerkracht gaat bovendien duidelijk meer in de richting van gespreksleider of gespreksanimator. Opvallend in dit voorbeeld is dat ook de kinderen het concept 'verlegen' gebruiken en bovendien reageren/doorgaan op bijdragen van anderen, zoals kind 5 in regel *314. In regel **315 geeft de leerkracht (uit zichzelf) een expressieve lezersreactie die door een kind wordt 'opgepakt'.

Tijdens de observatiebezoeken werd ook met de leerkrachten gesproken over het verloop van het interventieprogramma. Deze gesprekken maakten duidelijk dat de leerkrachten én de kinderen even moesten wennen aan het voorlezen met sleutels. Zo vertelde een leerkracht: "Als ik tijdens een voorleessessie in de eerste weken van het voorleesprogramma een stilte liet vallen, gebeurde er niets. De kinderen

zaten rustig te wachten tot ik weer door ging. Nu is het zover, dat wanneer ik even ademhaal, ik mijn beurt kwijt ben." Het werken met sleutels werd over het algemeen positief ontvangen. Eén leerkracht had in vergelijking met haar collega's iets meer moeite met het voorlezen met sleutels. Zij vond het lastig haar routine m.b.t. boekoriëntatie en het uitleggen van moeilijke woorden los te laten.

Voorlezen in de controlegroepen

Tijdens de interventieperiode heeft de onderzoeker alle controlegroepen één keer bezocht. Tijdens deze bezoeken werd ook in deze groepen door de leerkrachten voorgelezen. De observaties van de voorleessessies in de controlegroepen hebben duidelijk gemaakt dat de voorleesstijl in de meeste groepen, doordat er vragen werden gesteld tijdens het voorlezen, elementen van interactief voorlezen bevat. De interacties die tijdens het voorlezen gerealiseerd werden, waren overwegend toegespitst op het verklaren van moeilijke woorden en het terugvertellen van het verhaal. Sociaal-emotionele aspecten die aanwezig waren in de boeken die werden voorgelezen werden niet expliciet gethematiseerd. De voorbeelden hieronder illustreren dit.

In één van de groepen is tijdens het bezoek van de onderzoeker het boek *De gele taxi* voorgelezen. In dit boek moet iemand, die in die taxi zit, de trein halen. De taxi ondervindt veel problemen in het verkeer en het is dus maar de vraag of de trein gehaald wordt. Tijdens de voorleessessie kwam dit spannende aspect niet aan de orde. Er werd gepraat over andere vervoersmiddelen (bus, trein), of die vervoermiddelen wel of niet in het dorp te vinden waren en hoe mensen met die vervoermiddelen kunnen reizen (treinkaartje, strippenkaart). De spanning die degene die in de taxi zit zal voelen is een emotioneel aspect in dit boek dat niet werd gethematiseerd.

In een andere groep werd een boek met een duidelijk sociaal-emotioneel thema voorgelezen: *Kikker is bang*. Dit boek wordt ook voorgelezen in het interventieprogramma. In de controlegroep waarin dit boek werd voorgelezen vestigde de leerkracht de aandacht op de emotie *bang* door na het voorlezen van bladzijden waarop de emotie aan de orde was, te wijzen op de illustraties en die van commentaar te voorzien (bijvoorbeeld: 'Kijk Kikker eens rennen'; 'Daar ligt-ie in bed, is-tie niet bang meer'). De sleutels van het interventieprogramma bij dit boek zijn er juist op gericht de kinderen zélf die emoties uit de illustraties te laten afleiden en de aanleiding voor de emotie te bespreken.

In de voorleessessies van de controlegroepen waren de aspecten van de gangbare voorleesstijl in Nederland te herkennen: boekoriëntatie – voorlezen – napraten. Het interactieve karakter van de voorleessessies werd voornamelijk gerealiseerd door het stellen van vragen van de kant van de leerkracht. De lezersreacties, die een belang-

rijk deel uitmaken van de sleutels van het interventieprogramma, werden als uitlokking eigenlijk niet gebruikt.

6.3.2.3 Covariaten

Binnen het onderzoek zijn drie covariaten onderscheiden: *geletterdheids-omgeving, ervaring met prentenboeken* en *mondelinge taalvaardigheid*. De covariaten worden hieronder toegelicht.

Geletterdheidsomgevng

Kinderen uit een rijkere geletterdheidsomgeving zijn over het algemeen meer vertrouwd met boeken en profiteren daarom wellicht meer van een op voorlezen gebaseerd interventieprogramma dan kinderen uit een minder rijke geletterdheidsomgeving. Dit covariaat is voor dit onderzoek geconstrueerd op basis van gegevens uit een oudervragenlijst. Deze oudervragenlijst is oorspronkelijk ontwikkeld in het kader van het evaluatie-instrumentarium voor het leesbevorderingsprogramma *Boekenpret* (Herder & Berenst, 2002). De lijst bestaat uit twee delen met in totaal 56 vragen. Het eerste deel betreft vragen omtrent de gezinsomstandigheden (opleiding en werk ouders) en de materiële geletterdheidsomgeving thuis (aantal boeken thuis, lidmaatschap bibliotheek). Het tweede deel van de vragenlijst richt zich op de voorleespraktijk in het gezin. Hier worden voornamelijk vragen gesteld over de frequentie van voorlezen en voorleesactiviteiten. De vragenlijst is via de leerkrachten naar de ouders gegaan en ouders hebben de lijst thuis ingevuld. De vragenlijst is opgenomen in de bijlage 4.

Voor het construeren van de variabele geletterdheidsomgeving zijn de scores op de vragen uit de oudervragenlijst met betrekking tot: i) aantal boeken thuis; ii) aantal kinderboeken thuis; iii) ouders wel/geen lid bibliotheek; iv) kind wel/geen lid bibliotheek; v) frequentie bibliotheekbezoek en vi) wel of niet aanschaffen van kinderboeken gesommeerd. De scores voor de covariaat *geletterdheidsomgeving* varieerden van 12 tot 22. Voor de experimentele groep is het gemiddelde 18 (SD=3) en voor de controlegroep 17 (SD=2). De betrouwbaarheid van dit covariaat is aanvaardbaar (α = .57).

Ervaring met prentenboeken

Zoals kinderen uit een rijkere geletterdheidsomgeving wellicht meer profiteren van een op voorlezen gebaseerd interventieprogramma dan kinderen uit een minder rijke geletterdheidsomgeving, is het ook mogelijk dat kinderen die meer ervaring hebben met prentenboeken meer profiteren van een op het voorlezen van prentenboeken gebaseerde interventie dan kinderen die minder ervaring hebben met

prentenboeken. De covariaat *ervaring met prentenboeken* is voor dit onderzoek geconstrueerd op basis van de antwoorden van de kinderen op 29 multiple choice vragen uit de VLER-K: VoorLeesERvaringsschaal voor Kleuters (Gosen e.a., 2009) en is alleen in de voormeting afgenomen. De multiple choice vragen meten de bekendheid met over het algemeen 'bekende' Nederlandse prentenboekenfiguren (bijvoorbeeld: Kikker, Nijntje, Dribbel). Er worden vragen gesteld die gericht zijn op het herkennen of benoemen van verhaalfiguren zoals *Welke vis is de mooiste vis van de zee?* (uit drie plaatjes de juiste vis kiezen). Daarnaast worden vragen gesteld waarbij de kinderen een extra denkstap maken, zo wordt bijvoorbeeld gevraagd naar het huisdier van een verhaalfiguur (op welk plaatje staat de poes van Hennie de heks?). De keuze voor de boeken die in de VLER-K gebruikt zijn, is gebaseerd op uitleencijfers van verschillende bibliotheken en gegevens van de meest verkochte boeken (prentenboeken TopTien van de CPNB: Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek).

De antwoorden op de 29 multiple choice vragen zijn gescoord als goed (score 1) of fout (score 0). Theoretisch kan de score op de VLER-K variëren van 0 tot 29, in de praktijk varieerde de score van 6 tot 24. Het gemiddelde van de experimentelegroep is 13 (SD=3) en van de controlegroep 15 (SD=3). De betrouwbaarheid van dit covariaat is redelijk (α = .61).

Mondelinge taalvaardigheid

Taalvaardige kinderen profiteren mogelijk meer van een talige interventie dan kinderen met een geringere taalvaardigheid. Dat is de reden om de covariaat *mondelinge taalvaardigheid* op te nemen in het design. Voor het vaststellen van dit covariaat is gebruik gemaakt van de scores op CITO Taal voor Kleuters van januari. De CITO-TVK is een toets uit het leerlingvolgsysteem van CITO die gericht is op het volgen van de taalontwikkeling van kinderen van groep 1 en 2. Bij kinderen uit groep 1 en 2 wordt de toets tijdens het schooljaar op twee momenten (januari en juni) afgenomen. In de toets zijn opdrachten opgenomen over passieve woordenschat en kritisch luisteren. Tijdens de toets werken de kinderen in een eigen opgavenboekje waarin ze bij iedere opdracht steeds het juiste plaatje moeten aanstrepen. In dit onderzoek zijn de scores van de CITO-TVK voor januari opgenomen als covariaat omdat het interventieprogramma is uitgevoerd in de maanden februari tot en met april.

Het CITO-volgsysteem is een instrument om de vorderingen van leerlingen gedurende de basisschoolperiode te volgen. Het systeem bestaat uit een samenhangend geheel van genormeerde, leerstofonafhankelijke toetsen, een registratiesysteem en aanwijzingen en materiaal voor gericht hulp aan zwakke leerlingen (Gillijns e.a., 1992). Voor de toets is door het CITO een schaal ontwikkeld die het mogelijk

maakt resultaten die op verschillende momenten zijn verzameld met elkaar te vergelijken. De ruwe score van een leerling op de toets wordt omgezet in een score die op deze schaal geplaatst kan worden (schaalscore). De resultaten van de individuele leerlingen kunnen zo worden vergeleken met die van een landelijke normgroep, die representatief is voor de hele basisschoolpopulatie. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van zogenoemde 'niveauscores', die de verhouding aangeven tussen de score van een kind en het nationale gemiddelde (Blok, Otter & Roeleveld, 2002). Een A, het hoogste niveau, geeft aan een score ver boven het landelijk gemiddelde ligt. Een E, het laagste niveau, geeft aan dat een score ver onder het landelijk gemiddelde ligt. In dit onderzoek zijn de scores A t/m E omgezet in A=5, B=4, C=3, D=2 en E=1. De scores voor de CITO-TVK zijn via de leerkrachten verkregen. Van 5 kinderen uit de controlegroep (van 3 verschillende scholen) zijn geen gegevens bekend. De verdeling van de januari scores van de CITO-TVK is weergegeven in tabel 6.5.

TABEL 6.5 | VERDELING CITO-SCORES TAAL VOOR KLEUTERS JANUARI

CITO TVK score	Interventiegroep	Controlegroep	Totaal
A	31	36	67
B	10	8	18
C	10	6	16
D	1	1	2
E	4	0	4
Totaal	**56**	**51**	**107**

6.4 DATAVERZAMELING

Voorafgaand aan de interventie (januari) en direct na de interventie (mei) zijn bij alle deelnemende kinderen de toetsen afgenomen. De toetsen zijn zowel tijdens de pretest als de posttest afgenomen op een dinsdag-, woensdag- of donderdagochtend. Voor de toetsafname waren op de scholen aparte ruimtes beschikbaar voor de toetsassistenten (twee per school, vier in totaal) en voor elk kind was een toetsboekje voorhanden dat tijdens de toetsafname door de assistenten werd ingevuld.

De toetsafname duurde 20 à 25 minuten. Tijdens de pretest was de volgorde van de toetsen: CE-toets; VLER-K; BE-toets. Tijdens de posttest was de volgorde CE-toets; BE-toets. In de pretest zijn de CE-toets en de VLER-K afgenomen door een eerste toetsassistent en de BE-toest door een tweede assistent. Tijdens de posttest is de CE-toets afgenomen door de eerste toetsassistent en de BE-toets door de tweede assistent.

Voor de afname van de VLER-K is gebruik gemaakt van een laptop. De kinderen mochten tijdens de afname zelf de laptop bedienen. De VLER-K maakt gebruik van plaatjes en werd door de kinderen niet echt als toets opgevat. Tijdens de tweede toetsafname was er een lottospelletje in de toetsafname ingebouwd. Op een kartonnen grondplaat waren 9 prentenboekpersonages afgebeeld. De kinderen kregen 9 losse kaartjes met daarop personages die bij één van de personages op de grondplaat hoorden. Aan de kinderen de eer de juiste koppels te vormen. Door tijdens de toetsafname een dergelijk intermezzo in te bouwen kunnen de kinderen even wat gas terug nemen om vervolgens weer mee te werken aan het vervolg van de toets. Ook het wisselen van toetsassistent en ruimte betekende een korte ontspanning.

De twee koppels van ieder twee toetsassistenten zijn voorafgaand aan de eerste toetsperiode getraind in het afnemen van de toetsen waarbij elke assistent haar eigen toetsonderdelen had. De training heeft plaatsgevonden op de school waar het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5) is uitgevoerd. De koppels hebben voorgaand aan en na afloop van de interventie dezelfde scholen bezocht.

In de voormeting zijn de toetsen bij 112 kinderen afgenomen en in de nameting bij 109 omdat er 3 kinderen ziek waren.

6.5 DATA-ANALYSE

Op de data van beide toetsen is een covariantie-analyse uitgevoerd. Daartoe is voor beide toetsen (BE- en CE-toets) een volledig model gespecificeerd met de nameting als afhankelijke variabele, interventie, groep en geslacht als onafhankelijke variabelen, de corresponderende voormeting als covariaat, en geletterdheidsomgeving, ervaring met prentenboeken en mondelinge taalvaardigheid als aanvullende covariaten. Voorafgaand aan de analyses is getoetst of de gegevens voldoen aan aannames die voor covariantie-analyse belangrijk zijn. Getoetst is of (1) de afhankelijke variabelen normaal verdeeld zijn, (2) er sprake is van uitbijters, (3) er sprake is van homogeniteit van varianties in de afhankelijke variabelen en (4) of de regressies van de afhankelijke variabelen op de onafhankelijke variabele homogeen zijn.

De voor- en nametingen van de afhankelijke variabelen (BE en CE- toets) zijn normaal verdeeld. Visuele inspectie van de verdelingen laat geen grote afwijkingen van de norm zien. De bij de skewness en de kurtosis van de verdelingen behorende z-waarden wijken, bij een kritische grens van $\alpha = .001$ (Tabachnick & Fidell, 1996), geen enkele keer af van nul.

Van univariate uitbijters in de voor- en nametingen van de afhankelijke variabelen (BE- en CE-toets) is bij geen van de getoetste kleuters sprake. Alle z-waarden

die met de toetsscores van de kinderen corresponderen hebben een absolute waarde die kleiner is dan 3.29 (Tabachnick & Fidell, 1996).

De varianties van de afhankelijke variabelen zijn steeds homogeen. Er is in geen enkel geval sprake van een statistisch significante waarde van Levene's test (bij $\alpha = .05$) zoals die verkregen worden bij een T-toets van de voor- en nametingen met interventie als onafhankelijke variabele.

De regressies van de nametingen van de afhankelijke variabelen op de onafhankelijke variabele interventie zijn steeds homogeen. Dit blijkt uit covariantie-analyses met de nametingen van BE- of CE-toets als afhankelijke variabele, interventie als onafhankelijke variabele en de voormetingen van BE- of CE-toets, geletterdheidsomgeving, ervaring met prentenboeken en mondelinge taalvaardigheid als covariaten. In geen enkele analyse is er sprake van een statistisch significante interactie (bij $\alpha = .05$) tussen interventie en de betreffende covariaten.

6.6 RESULTATEN

Eerst worden in paragraaf 6.6.1 de beschrijvende resultaten voor de BE-toets besproken. Daarna volgen in paragraaf 6.6.2. de beschrijvende resultaten voor de CE-toets. De uitkomsten van de covariantie-analyse voor de BE-toets worden gepresenteerd in paragraaf 6.6.3. waarna in paragraaf 6.6.4 de uitkomsten van de covariantie-analyse voor de CE-toets gerapporteerd zullen worden.

6.6.1 BESCHRIJVENDE RESULTATEN VOOR DE BE-TOETS

De scores op de voor- en nameting voor de BE-toets, gericht op de basisemoties, zijn opgenomen in tabel 6.6.

TABEL 6.6 | SCORES OP DE BE-TOETS VAN GROEP 1 EN 2, JONGENS EN MEISJES EN DE INTERVENTIE- EN CONTROLEGROEP

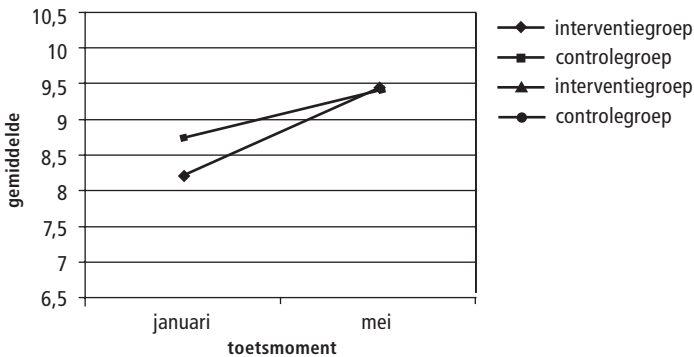
	Interventiegroep						Controlegroep					
	Voormeting			Nameting			Voormeting			Nameting		
	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N
GR. 1	6.91	2.98	23	8.67	3.06	21	7.73	2.12	24	8.39	2.23	23
GR. 2	9.12	2.12	33	9.92	1.82	33	9.48	2.05	32	10.15	2.01	30
JO	8.52	2.52	29	9.93	1.99	28	8.59	2.59	28	9.72	2.33	27
ME	7.89	2.92	27	8.90	2.78	26	8.88	1.86	28	9.04	2.18	26
TOTAAL	**8.21**	**2.71**	**56**	**9.44**	**2.43**	**54**	**8.73**	**2.24**	**56**	**9.39**	**2.27**	**53**

De totaalscore met betrekking tot het onderkennen en benoemen van de basisemoties bij anderen laat voor beide groepen een verschil zien tussen de voor- en nameting. Op de voormeting zijn de scores van de interventiegroep lager dan de scores van de controlegroep. Na de interventie zijn de scores van de interventiegroep als geheel iets hoger dan de scores van de controlegroep. Voor de scores van kinderen uit groep 1 is dit beeld nog duidelijker. Voor de kinderen uit groep 2 verandert het beeld tussen voor- en nameting echter niet. Voor beide momenten geldt daar dat de score van de kinderen uit de interventiegroep lager ligt dan de score in de controlegroep.

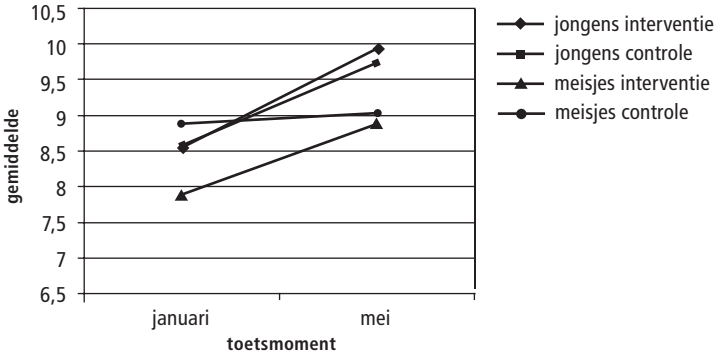
De scores van de jongens uit de interventiegroep, die op de voormeting onder de scores van de jongens uit de controlegroep liggen, liggen op de nameting echter boven de scores van de jongens uit de controlegroep. Voor de meisjes kan hetzelfde opgemerkt worden, maar dat verschil is nog groter. Er is misschien sprake van een inhaaleffect bij de interventiegroep, met name voor groep 1 en vooral voor de meisjes wat betreft het onderkennen en benoemen van de basisemoties bij anderen.

Als gekeken wordt binnen de interventiegroep dan blijkt de verwachting dat kinderen uit groep 1 voor de basisemoties meer profiteren van de interventie dan de kinderen uit groep 2 juist te zijn. Voor de kinderen uit groep 1 is er sprake van een verschil tussen nameting en voormeting van 1.76 en voor de kinderen uit groep 2 is dit 0.8.

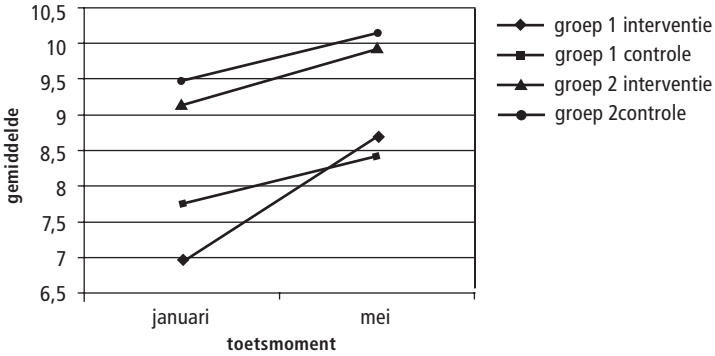
BE-TOETS



BE-TOETS



BE-TOETS



6.6.2 BESCHRIJVENDE RESULTATEN VOOR DE CE-TOETS

De scores op de voor- en nameting voor de CE-toets, gericht op de complexere emoties, staan in tabel 6.7.

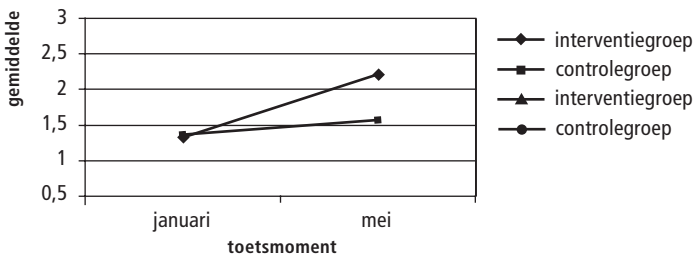
TABEL 6.7 | SCORES OP DE CE-TOETS VAN GROEP 1 EN 2, JONGENS EN MEISJES EN INTERVENTIE- EN CONTROLEGROEP

	Interventiegroep						Controlegroep					
	Voormeting			Nameting			Voormeting			Nameting		
	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N
GR. 1	.52	.72	22	1.64	1.45	21	1.06	1.10	24	1.30	1.05	23
GR. 2	1.89	1.25	33	2.56	1.19	33	1.63	1.05	31	1.77	1.15	32
JO	1.43	1.32	27	2.27	1.31	26	1.26	1.15	29	1.55	1.18	29
ME	1.27	1.21	28	2.16	1.43	28	1.52	1.04	26	1.60	1.09	26
TOTAAL	**1.35**	**1.26**	**55**	**2.21**	**1.37**	**54**	**1.38**	**1.10**	**55**	**1.57**	**1.12**	**55**

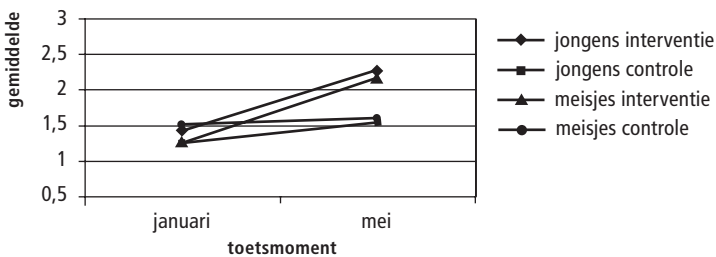
De gemiddelde score op de voormeting laat zien dat het hier gaat om moeilijke concepten voor kinderen van deze leeftijd. De totaalscores laten voor zowel de interventie- als de controlegroep een verschil zien tussen de voor- en nameting. Op de voormeting zijn de scores van de interventiegroep en de controlegroep nagenoeg gelijk. Na de interventie zijn de scores van de interventiegroep hoger dan de scores van de controlegroep. Voor de scores van kinderen uit jaargroep 1 geldt dat de kinderen uit de interventiegroep op de voormeting een lagere score en op de nameting een hogere score hebben dan de kinderen uit de controlegroep. De kinderen uit jaargroep 2 van de interventiegroep hebben zowel op de voor- als de nameting een hogere score dan hun leeftijdgenoten in de controlegroep. De jaargroepen 1 en 2 lijken daarmee vergelijkbaar geprofiteerd te hebben van de interventie. De gemiddelde score van de kinderen uit groep 1 van de interventiegroep op de nameting (in mei) is nagenoeg gelijk aan de gemiddelde score van kinderen uit groep 2 van de controlegroep op de voormeting (in januari).

De scores van de jongens uit de interventiegroep liggen zowel op de voor- als de nameting hoger dan de scores van de jongens uit de controlegroep. De scores van de meisjes uit de interventiegroep daarentegen liggen op de voormeting lager, maar op de nameting hoger dan de scores van de meisjes uit de controlegroep. Met name de meisjes van de interventiegroep lijken daarmee geprofiteerd te hebben van het programma.

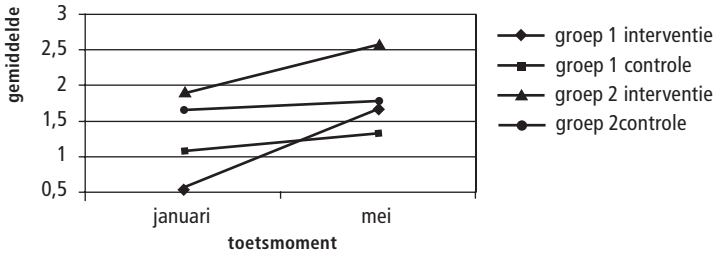
CE-TOETS



CE-TOETS



CE-TOETS



6.6.3 COVARIANTIE-ANALYSE VOOR DE BE-TOETS

Voor de BE-toets is een covariantie-analyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele de scores op de nameting van de BE-toets, met de drie onafhankelijke variabelen interventie, groep en geslacht en als covariaten de voormeting van de BE-toets, geletterdheidsomgeving, ervaring met prentenboeken en mondelinge taalvaardigheid. De resultaten van deze analyse zijn weergegeven in tabel 6.8.

TABEL 6.8 | RESULTATEN COVARIANTIE-ANALYSE BE-TOETS

Variantiebron	df	MS	F	p
BE-voormeting	1	117.44	35.31	.000
Geletterdheidsomgeving	1	1.24	.37	.543
Ervaring met prentenboeken	1	19.26	5.79	.018
Mondelinge taalvaardigheid	1	1.11	.33	.565
Interventie	1	5.20	1.57	.214
Groep	1	.19	.06	.810
Geslacht	1	9.10	2.74	.102
Interventie * Groep	1	2.57	.77	.382
Interventie * Geslacht	1	.46	.14	.712
Groep * Geslacht	1	7.28	2.19	.143
Interventie * Groep * Geslacht	1	.11	.03	.856
Error	84	3.37		

Van de covariaten laten de voormeting op de BE-toets (df=1, F=35.31, p= .000) en ervaring met prentenboeken (df=1, F=5.79, p= .018) een significant effect zien, terwijl daarvan geen sprake is voor de overige twee covariaten: geletterdheidsomgeving (df=1, F= .37, p= .543) en mondelinge taalvaardigheid (df=1, F= .33, p= .565). De drie onafhankelijke variabelen interventie (df=1, F=1.57, p= .214), groep (df=1, F= .06,

p= .810) en geslacht (df=1, F=2.74, p= .102) laten geen significant effect zien. Ook van interactie-effecten is in deze analyse geen sprake.

De indruk dat er wellicht sprake is van een inhaaleffect voor de meisjes van groep 1, die bij de beschrijving van de resultaten is geformuleerd, wordt door de statistische analyse dus niet bevestigd.

6.6.4 COVARIANTIE-ANALYSE VOOR DE CE-TOETS

Voor de gevorderde emotietoets (CE-toets) is een covariantie-analyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele de scores op de nameting van de CE-toets, met de drie onafhankelijke variabelen interventie, groep en geslacht en als covariaten de voormeting van de CE-toets, geletterdheidsomgeving, ervaring met prentenboeken en mondelinge taalvaardigheid. De resultaten van deze analyse staan in tabel 6.9.

TABEL 6.9 | RESULTATEN COVARIANTIE-ANALYSE CE-TOETS

Variantiebron	df	MS	F	p
CE-voormeting	1	17.31	14.69	.000
Geletterdheidsomgeving	1	.774	.657	.420
Ervaring met prentenboeken	1	2.61	2.22	.140
Mondelinge taalvaardigheid	1	1.02	.863	.355
Interventie	1	8.02	6.81	.011
Groep	1	.02	.01	.908
Geslacht	1	.06	.05	.825
Interventie * Groep	1	.70	.59	.443
Interventie * Geslacht	1	.01	.01	.917
Groep * Geslacht	1	.62	.53	.469
Interventie * Groep * Geslacht	1	.40	.34	.560
Error	91	1.18		

Van de covariaten laat alleen de voormeting op de CE-toets (df=1, F=14.69, p= .000) een significant effect zien. De overige covariaten hebben geen significant effect: geletterdheidsomgeving (df=1, F= .657, p= .420), ervaring met prentenboeken (df=1, F=2.22, p= .140) en mondelinge taalvaardigheid (df=1, F= .863, p= .355). Van de drie onafhankelijke variabelen laten groep (df=1, F= .01, p= .908) en geslacht (df=1, F= .05, p= .825) geen significant effect zien. De onafhankelijke variabele interventie daarentegen laat wel een significant effect zien (df=1, F=6,81, p= .011). Van interactie-effecten is in deze analyse geen sprake.

Bij de beschrijving van de resultaten werd de indruk geformuleerd dat de verschillen tussen de voor- en nameting voor de interventiegroep groter zijn dan voor de controlegroep. Deze indruk wordt door de statistische analyse bevestigd.

6.7 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit onderzoek is nagegaan wat het effect is van een voorlees-interventieprogramma op de sociaal-emotionele competentie 'onderkennen en benoemen van emoties van anderen in sociale situaties' bij kleuters. Het adequaat inschatten van emoties in sociale situaties is een belangrijke vaardigheid van emotionele competentie omdat een dergelijke inschatting nodig is voor een adequate reactie in de betreffende situatie. Het effect is gemeten aan de hand van twee toetsen: een toets waarin de basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) centraal stonden en een toets voor de complexere emoties *jaloers* en *verlegen*.

De verwachting dat het voorleesinterventieprogramma een positief effect zou sorteren op bovengenoemde vaardigheid wordt voor de *basisemoties* (resultaten op de BE-toets) niet bevestigd. De kinderen in de interventiegroep boeken tijdens de nameting, na controle voor de voormeting, ten opzichte van de kinderen uit de controlegroep geen resultaten die statistisch significant beter zijn. Wel lijken de kinderen uit groep 1, die het interventieprogramma hebben gevolgd, (en dan met name de meisjes) een inhaalslag te maken waar het het onderkennen en benoemen van de basisemoties van anderen betreft maar er blijken geen interactie-effecten te zijn, niet tussen interventie en groep en niet tussen interventie, groep en geslacht.

Waar het de complexere emoties betreft, boeken de kinderen uit de interventiegroep tijdens de nameting, na controle voor de voormeting, betere resultaten dan de kinderen uit de controlegroep. Het verschil is statistisch significant. Dit betekent dat de interventie (het voorleesprogramma) verantwoordelijk mag worden gehouden voor het verschil tussen kinderen uit de interventie- en controlegroep.

In hoeverre er op deze conclusies valt af te dingen is het onderwerp van de discussie hieronder. Deze discussie volgt de klassieke bespreking van validiteitsoverwegingen bij quasi-experimenteel onderzoek van Shadish, Cook en Campbell (2002). De validiteit van de statistische conclusies is eerst aan de orde. Vervolgens wordt de interne validiteit van het interventieonderzoek besproken.

Low statistical power De power van de gehanteerde opzet is, gelet op de aantallen kinderen in de beide condities, adequaat (d.w.z. ten minste .80) voor het aantonen van een medium tot groot effect (Cohen, 1988). De kans op het aantonen van kleine effecten was met de gekozen opzet zeer klein, hetgeen wij niet als een bezwaar hebben beschouwd.

Violated assumptions of statistical tests Voorafgaand aan de statistische toetsing zijn de aannames voor covariantie-analyse getoetst. Uit deze toetsing is duidelijk geworden dat de onafhankelijke variabelen normaal verdeeld zijn, er geen sprake is van uitbijters, er sprake is van homogeniteit van variaties in de afhankelijke variabelen en dat de regressie van de afhankelijke variabelen op de onafhankelijke variabele homogeen is (paragraaf 6.5). Er zijn dus geen assumpties geschonden zodat deze validiteitsbedreiging de conclusies niet aantast.

Fishing and the error rate problem Een bedreiging van de conclusies doet zich hier niet voor. Er zijn in dit onderzoek maar twee statistische analyses uitgevoerd, een voor de BE-toets en een voor de CE-toets. De gehanteerde alpha van .05 hadden we kunnen delen door 2 (het aantal uitgevoerde toetsen). Voor de conclusies maakt dit niets uit. Het effect op de BE-toets is bij lange na niet significant. Het effect op de CE- toets is ruimschoots significant, ook bij een alpha van .025.

Unreliability of measures Ook onbetrouwbaarheid van metingen kan de validiteit van statistische conclusies aantasten. Daarom wordt hier nader ingegaan op de betrouwbaarheid van de gebruikte toetsen. Aanvullend wordt ook de validiteit besproken. Ook die kan immers afbreuk doen aan de geldigheid van de statistische conclusies.

De toetsen voor sociaal-emotionele competentie hebben een redelijke betrouwbaarheid. Dit betekent dat het niet aannemelijk is dat de validiteit van de conclusies is aangetast door onbetrouwbaarheid van de afhankelijke variabelen, de nametingen met de BE- en de CE-toets, en de belangrijkste covariaten, de voormetingen. De validiteit van de BE- en de CE-toets lijkt ook aan de maat, zoals we in het voorafgaande duidelijk hebben proberen te maken. De toetsen sluiten aan bij competenties zoals die zijn omschreven door Saarni (1999). De taak is toegesneden op de inhoud van de interventie en de leeftijdsgroep.

De betrouwbaarheid van de covariaat *geletterdheidsomgeving* laat wat meer te wensen over. Ook bij de validiteit van dit covariaat kunnen opmerkingen geplaatst worden. De gegevens voor het construeren van de variabele *geletterdheidsomgeving* zijn verzameld middels een vragenlijst voor de ouders. Dit is een effectieve manier van data verzamelen maar het is niet altijd zeker dat de informanten ook daadwerkelijk doen wat ze zeggen. Er kan sprake zijn van sociale wenselijkheid in de antwoorden van de ouders omdat er in de maatschappij vrij sterke normen heersen over wat goed is voor de ontwikkeling van kinderen en wat niet. Voorlezen valt in de categorie 'wat goed is voor kinderen' en antwoorden op vragen hiernaar kunnen daarmee gevoelig zijn voor sociale wenselijkheid.

Ook de betrouwbaarheid van de covariaat *ervaring met prentenboeken* laat wel wat te wensen over. Over de validiteit van dit covariaat kan opgemerkt worden dat

er in de VLER-K wordt gewerkt met bekende Nederlandse prentenboeken. Het is aannemelijk dat deze boeken niet bij alle kinderen thuis aanwezig zijn en dat het wel of niet kennen van juist deze boeken niet alles zegt over de ervaring met prentenboeken. Van veel boeken uit de VLER-K is bekend dat ze ook in een geanimeerde versie (DVD) voorhanden zijn waardoor het ook mogelijk is dat kinderen de personages uit de betreffende boeken kennen via dit medium en niet via het prentenboek.

Wat betreft de betrouwbaarheid en validiteit van de covariaat *mondelinge taalvaardigheid* kan tenslotte opgemerkt worden dat het hier gaat om een standaardtoets van het CITO waarmee de betrouwbaarheid en de validiteit als voldoende gewaarborgd mogen worden beschouwd.

Restriction of range Restriction of range kan de statistische validiteit van conclusies aantasten, b.v. wanneer de waarden van de onafhankelijke variabelen te weinig van elkaar verschillen. In concreto: wanneer de inhoud van de interventie en van de controleconditie teveel op elkaar lijken. Daarvan is in dit onderzoek geen sprake. Restriction of range in de afhankelijke variabelen kan tot uiting komen in bodem- en plafondeffecten in de toetsen. Van zulke effecten is geen sprake in de BE-toets (zie tabel 6.6.). Bij de CE-toets zijn de gemiddelde scores laag en zijn er kleuters die zeker in de voormeting nauwelijks goede antwoorden geven. Hoewel er in de verdeling sprake is van een opeenhoping van heel lage scores, hebben we toch een effect van de interventie kunnen constateren. Van een bodemeffect hebben we dus geen last gehad.

Unreliability of treatment implementation De leerkrachten in de interventieconditie hebben een instructie gehad. Tijdens de interventie zijn er observaties uitgevoerd waaruit duidelijk is geworden dat het interventie-programma is uitgevoerd conform de bedoeling. Observaties in de controlegroepen hebben duidelijk gemaakt dat de voorleessessies in deze groepen een duidelijk ander karakter hadden. Er was met betrekking tot de implementatie sprake van één uitzondering. Op een van de experimentele scholen had de leerkracht in vergelijking met haar collega's iets meer moeite met het voorlezen met sleutels. Om na te gaan of van deze mogelijke verstoring een effect is uitgegaan op de statistische conclusies zijn de beide covariantieanalyses nog een keer uitgevoerd, nu zonder de leerlingen van deze leerkracht. De uitkomsten van deze hernieuwde analyses laten precies hetzelfde beeld zien als de covariantie-analyses die in paragraaf 6.6. zijn gerapporteerd.

Extraneous variance in the experimental setting De statistische validiteit van de conclusies kan ook in gevaar komen wanneer er in de experimentele conditie en/of de controleconditie sprake is van toename van de error variantie als gevolg van onbedoelde verstorende invloeden. Wij hebben geen aanwijzingen voor betekenis-

volle verstoringen, niet in de uitvoering van de interventie, niet in de controleconditie en ook niet tijdens de dataverzameling. Deze validiteitsbedreiging lijkt daarmee geen rol te hebben gespeeld.

Heterogeneity of units (respondents) Heterogeniteit van de proefpersonen van een (quasi-)experiment kan de statistische conclusievaliditeit bedreigen. Kleuters zijn inderdaad heterogeen: qua leeftijd/groep, qua geslacht, taalvaardigheid, thuisomgeving en eerdere ervaring met prentenboeken. Voor al deze aspecten zijn covariaten meegenomen in de analyses. De belangrijkste covariaten lijken de voormeting van de BE-toets en de CE-toets te zijn. Alle verschillen tussen kleuters die een impact kunnen hebben op de nameting, hebben naar alle waarschijnlijkheid ook hun werking op de voormeting gehad. Het is dus niet waarschijnlijk dat heterogeniteit van de proefpersonen in deze studie een serieuze bedreiging is geweest.

Inaccurate effect size estimations De statistische validiteit van conclusies kan ook aangetast worden door het gebruik van inaccurate schatters van de effectgrootte. Wij hebben gebruik gemaakt van een analyseaanpak die voor onderzoek als het onderhavige volstrekt gangbaar is en boven twijfel verheven. Er is dus geen aanleiding om te veronderstellen dat de gebruikte statistieken een systematische onder- of overschatting van de effectgrootte hebben gegeven.

Er zijn ook factoren die de interne validiteit van een interventiestudie kunnen schaden (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Die factoren worden hieronder nader besproken.

Ambiguous temporal precedence Van ambiguïteiten in de temporele volgorde van de voormetingen, de interventies en de nametingen is geen sprake. Op dit punt doet zich derhalve geen bedreiging van de interne validiteit voor.

Selection Selectie is een validiteitsbedreiging die in quasi-experimenteel onderzoek nooit helemaal valt uit te sluiten. Wij hebben geen aanwijzingen dat er tussen de experimentele scholen en leerkrachten en de scholen en leerkrachten in de controleconditie sprake is geweest van onbedoelde verschillen die effect hebben gehad op de utkomsten van het onderzoek. De scholen komen uit vergelijkbare omgevingen. Tijdens de observaties van de implementatie van de beide condities hebben zich geen opvallende verschillen voorgedaan in de inzet en betrokkenheid van de leerkrachten of in de orde en sfeer in de klassen.

History Geschiedenis kan de interne validiteit van een interventiestudie schaden als er sprake is van buitenexperimentele gebeurtenissen tussen de eerste en de tweede meting die de tweede meting beïnvloeden. Voor zover bekend bij de onderzoekers, is er in dit onderzoek geen sprake van buitenexperimentele gebeurtenissen die van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten.

Maturation De resultaten van een interventiestudie kunnen aangetast worden door rijping van de proefpersonen. In dit onderzoek is wellicht sprake geweest van rijping. Zo zijn alle kinderen in de loop van het onderzoek ouder geworden en mag worden aangenomen dat hun ontwikkeling niet stil heeft gestaan. Omdat dit voor beide groepen (interventie en controle) gelijkelijk geldt, hoeft aan deze rivaliserende verklaring geen gewicht te worden toegekend.

Regression Van statistische regressie is in dit onderzoek geen sprake. Er heeft geen toewijzing aan de condities plaatsgevonden van kleuters met 'extreme' kenmerken. Van regressie naar het gemiddelde, een beruchte validiteitsbedreiging, kan dus geen sprake zijn geweest.

Attrition Van zogeheten experimentele mortaliteit is nauwelijks sprake geweest. Helaas hebben van de 112 kinderen die aan de voormeting hebben meegedaan er 3 door ziekte de nameting gemist. Daarvan waren er 2 afkomstig uit de interventiegroep en 1 uit de controlegroep. De betreffende kinderen hadden op de voormetingen geen extreme scores.

Testing Bij alle kinderen zijn in de voor- en nameting dezelfde toetsen afgenomen. Dit zou kunnen leiden tot een leer- of testeffect. Dit geldt evenwel voor kinderen in beide condities waardoor deze effecten als geneutraliseerd mogen worden beschouwd. Uit de rapportages van de onderzoeksassistenten bleek wel dat sommige kinderen nog wisten dat de assistenten al een keer geweest waren, maar er was tijdens de toetsafname geen sprake van herkenning van de toetsitems.

Instrumentation Er zijn geen aanwijzingen dat de eigenschappen van de onderzoeksinstrumenten in de loop van het experiment gewijzigd zijn. Wij hebben daarom geen reden om te vrezen voor validiteitsbedreigingen die het gevolg zijn van instrumentatie. De kleuters zijn in beide condities bovendien even vaak en in dezelfde periode aan de toetsen blootgesteld.

Additive and Interactive Effects of Threats to Internal Validity Gelet op het bovenstaande hoeft niet gevreesd te worden voor eventuele additieve en interactieve effecten van de hiervoor besproken validiteitsbedreigingen.

De discussie omtrent validiteitsoverwegingen en interne validiteit is hiermee afgesloten. Hieronder wordt nader ingegaan op de geconstateerde effecten.

De statistische analyse voor de BE-toets heeft laten zien dat er voor deze toets sprake is van een effect van het covariaat ervaring met prentenboeken. Dat is op zich geen onverwacht effect omdat het voorleesinterventieprogramma gekarakteriseerd kan worden als een talige interventie (voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud). Het effect van dit covariaat is voor de CE-toets echter niet aanwezig. Een mogelijke verklaring kan gevonden worden door iets specifieker te kijken naar de inhoud van de prentenboeken. De analyse

van de aanwezigheid van emoties in de prentenboeken in hoofdstuk 4 heeft duidelijk gemaakt dat met name de basisemoties sterk vertegenwoordigd zijn. Kinderen die over meer ervaring met prentenboeken beschikken zijn meer gewend aan het voorkomen van deze emoties in de boeken en zullen daar dus wellicht meer van profiteren. De complexere emoties zijn in de prentenboeken beduidend minder vaak aanwezig. Het voorlezen van prentenboeken brengt kinderen dus minder in aanraking met deze emoties dan met de basisemoties. Met betrekking tot deze complexere emoties is het dus niet waarschijnlijk dat kinderen met meer ervaring met prentenboeken een voorsprong hebben op kinderen met minder ervaring. Dat kan verklaren waarom het effect van dit covariaat voor de complexere emoties niet significant is.

De geletterdheidsomgeving en de mondelinge taalvaardigheid van de kinderen zijn als covariaten in dit onderzoek opgenomen omdat verwacht werd dat deze aan taal gerelateerde covariaten het effect van het programma zouden kunnen beïnvloeden. Het is bekend dat kinderen die al een voorsprong hebben op een bepaald gebied door een interventie die raakvlakken heeft met dit gebied, hun voorsprong uitbreiden. Dit effect, het zogeheten Mattheus-effect (Stanovich, 2008), is hier uitgebleven. Het is denkbaar dat de covariaat geletterdheidsomgeving haar effect heeft doorgegeven aan de covariaat ervaring met prentenboeken. Dat de covariaat mondelinge taalvaardigheid geen effect sorteert mag opmerkelijk genoemd worden. Uit onderzoek naar de effecten van voorlezen worden effecten gerapporteerd die te relateren zijn aan de taalvaardigheid van kinderen (Reese & Cox, 1999). In het onderhavige onderzoek is gewerkt met sleutels. Deze sleutels hebben tijdens voorleessessies interacties opgeroepen. Aan die interacties hebben kinderen kunnen deelnemen. Kinderen die dat niet actief hebben gedaan zijn wel getuige geweest van interacties waarin andere kinderen actief betrokken waren. Dat deze al dan niet actieve participatie ervoor gezorgd heeft dat belemmeringen die voortkomen uit een minder geletterde thuisomgeving of een minder ontwikkelde taalvaardigheid zijn weggenomen of verminderd, lijkt geen gewaagde veronderstelling.

De onafhankelijke variabele geslacht is in het onderzoeksdesign opgenomen omdat uit onderzoek bekend is dat meisjes over het algemeen wat taliger zijn en op sociaal-emotioneel gebied vaak een voorsprong hebben ten opzichte van jongens. Meisjes zouden daarom in het voordeel kunnen zijn waar het een talige, op sociaal-emotionele ontwikkeling gebaseerde interventie betreft. Het onderzoek heeft laten zien dat deze variabele geen effect uitoefent op de resultaten. Zowel jongens als meisjes profiteren van de interventie. Ook de onafhankelijke variabele groep is in het design opgenomen. Deze variabele zou van invloed kunnen zijn op de resultaten van de interventie omdat kinderen uit groep 2 meer ervaring in en

met het onderwijs hebben dan kinderen uit groep 1 en omdat er tussen kinderen uit groep 1 en 2 verschillen in ontwikkeling bestaan. Kinderen uit groep 2 zullen al verder zijn in hun ontwikkeling. De beschrijvende resultaten hebben laten zien dat kinderen uit groep 1 meer profiteren van de interventie waar het de basisemoties betreft en dat het lijkt dat met name de meisjes uit groep 1 van de interventiegroep meer geprofiteerd hebben van het interventieprogramma dan de jongens uit groep 1. Deze indruk wordt door de statistische analyses niet bevestigd. Wat betreft de complexere emoties heeft het onderzoek laten zien dat beide groepen significant profiteren van de interventie. Verschillen tussen kinderen met betrekking tot de zojuist besproken covariaten en onafhankelijke variabelen staan een effect van het voorleesprogramma niet in de weg.

De (lage) scores op de CE-toets ondersteunen de theorie met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. De scores maken duidelijk dat kinderen van deze leeftijd nog volop in ontwikkeling zijn (of misschien nog aan het begin staan) waar het deze emoties betreft. De analyses van de antwoorden van de kinderen op de verhaaltjes uit deze toets geven steun aan deze bevinding. In paragraaf 6.3.2.1 is beschreven dat de antwoorden van de kinderen voor de emotie *jaloers* die in goede richting gaan i) een aan deze emotie verwante emotie (*boos* of *verdrietig*) of ii) een negatief geformuleerde positieve emotie (*niet blij*) bevatten. Voor de emotie *verlegen* bevatten de antwoorden die in de goede richting gaan een aan verlegen verwante emotie (*bang*). Deze bevinding geeft ondersteuning aan de resultaten van het onderzoek van Russell en Paris (1994). Zij hebben laten zien dat het begrip van de basisemoties en de bijbehorende gevoelens de bouwstenen zijn voor het begrijpen van meer complexe emoties. Voor de emotie *jaloers* rapporteren zij dat het begrip van deze emotie begint met het aangeven van een negatieve basisemotie (*verdrietig*, *boos*). Langzamerhand krijgen kinderen dan meer zicht op de karakteristieken van deze emotie. De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat het voorleesinterventie-programma met name de ontwikkeling van de complexere emoties een impuls kan geven.

7 SAMENVATTING EN CONCLUSIE

7.1 CONCLUSIES

Het vertrek van dit onderzoek werd gevormd door de constatering dat het voorlezen van prentenboeken niet alleen een positief effect zou kunnen hebben op de taal- en geletterdheidsontwikkeling van jonge kinderen, maar wellicht ook op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. In dit onderzoek is daarom nagegaan of het gebruik van prentenboeken daadwerkelijk een positieve impuls kan geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Er is een interventieonderzoek uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag: *In hoeverre heeft het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud effect op de sociaal-emotionele competentie van kleuters?*

Aan het onderzoek hebben twintig kleutergroepen 1 en 2 uit 19 verschillende basisscholen in het noorden van Nederland meegewerkt. De tien groepen in de experimentele conditie hebben een specifiek voorleesprogramma aangeboden gekregen terwijl de controlegroepen hun reguliere programma hebben gevolgd. Tijdens de interventieperiode hebben leerkrachten uit de experimentele groep 24 prentenboeken met sociaal-emotionele thema's voorgelezen waarbij ze de beschikking hadden over 'sleutels': boekspecifieke en lokaal geplaatste voorlees- en gespreksaanwijzingen.

Voorafgaand en na afloop van het programma is bij ruim 100 kinderen, meer dan 50 uit de experimentele en meer dan 50 uit de controlegroep, een aantal toetsen in het sociaal-emotionele domein afgenomen. Beide groepen hebben op de nameting hogere scores dan op de voormeting. Dat is op basis van de ontwikkelingsfase waarin deze kinderen zich bevinden niet verwonderlijk. De kinderen die het voorleesprogramma hebben gevolgd lijken echter hoger te scoren op de gebruikte toetsen dan de kinderen uit de controlegroep. Voor de toets die gericht was op de zogeheten basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) is er op de nameting na

controle voor de voormeting en voor andere covariaten echter geen sprake van een statistisch significant verschil ten gunste van de experimentele groep. Voor de complexere emoties (*jaloers* en *verlegen*) is er na deze controles wel sprake van een statistisch significant verschil ten gunste van de kinderen uit de interventiegroep. De conclusie die op basis van deze resultaten getrokken mag worden is dat het gebruik van prentenboeken inderdaad een positief effect kan sorteren op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters en dan met name waar het de complexere emoties betreft.

Het genoemde voorleesprogramma is speciaal voor dit onderzoek ontwikkeld. Ook de 'sleutels' die tijdens het voorlezen gebruikt zijn, zijn in een onderwijsontwikkelingsonderzoek in het kader van dit project ontwikkeld. In dat deelonderzoek stond de vraag centraal: *Hoe moeten sleutels, die worden ingezet tijdens interactieve voorleessessies om kinderen in de gelegenheid te stellen te profiteren van het voorlezen en bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de boeken, worden vormgegeven?* Een bijkomend doel van het ontwikkelingsonderzoek was het nader selecteren van de 24 prentenboeken voor het voorleesprogramma uit een eerder vastgesteld corpus van 33 boeken.

De 33 prentenboeken uit het corpus zijn in het ontwikkelingsonderzoek met initiële sleutels in verschillende kleuterklassen voorgelezen. Op basis van videoopnames van die voorleessessies, observaties tijdens de opnames en evaluaties van de leerkrachten is de werking van die sleutels in een cyclus proces geanalyseerd en werden er veranderingen aangebracht die in een volgende ronde weer werden uitgeprobeerd. De sleutels moesten de leerkrachten namelijk in staat stellen om tijdens de voorleessessies een vorm van interactie op gang te brengen waarin de kinderen optimaal kunnen participeren. Het ontwikkelingsonderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de gangbare uitlokkingstrategie van *vragen stellen* tijdens voorleessessies, niet steeds tot de gewenste interactiepatronen aanzet. In de loop van het onderzoek zijn daarom steeds meer lezersreacties opgenomen in de sleutels. Door het geven van lezersreacties plaatst de leerkracht zich als medelezer naast de leerlingen. Het onderzoek laat zien dat dergelijke sleutels ruimte bieden aan inbreng van de kinderen en daarmee het sterke leerkrachtgeoriënteerde interactiepatroon in de groep doorbreken. De interacties die in vervolg op lezersreacties ontstaan, gaan zo meer in de gewenste richting van een echt *gesprek*.

Het ontwikkelingsonderzoek heeft geleid tot 'sleutels' bij alle boeken uit het corpus, waarbij de genoemde lezersreacties veelal de eerste aanzet tot gesprek geven en gesprekssstimulerende aanwijzingen zoals vragen voor vervolgsequenties, de interacties verder in de richting van gesprek moeten modelleren.

Voor het ontwikkelen van een voorleesprogramma is natuurlijk een corpus aan prentenboeken nodig. Voorafgaand aan de ontwikkeling van de sleutels is dan ook zo'n corpus geselecteerd. Voorafgaand aan de ontwikkeling van de sleutels is dan ook een corpus geselecteerd. Voor de selectie van een dergelijk corpus waren geen selectiecriteria beschikbaar. Er is daarom ook een deelonderzoek uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag: *Op basis van welke criteria kunnen de prentenboeken voor het corpus van dit onderzoek geselecteerd worden uit het totale aanbod aan prentenboeken?* Een panel van 7 deskundigen op het gebied van jonge kinderen en prentenboeken heeft zich in een Delphi-onderzoek van 3 rondes over deze vraag gebogen. In de eerste ronde van dit onderzoek hebben zij uitspraken gedaan over aspecten van prentenboeken (onderwerp, verhaal, illustraties en tekst) die de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters zouden kunnen ondersteunen. In de tweede ronde hebben zij zich uitgesproken over 31 onderwerpen en 56 stellingen. In deze onderwerpen en stellingen zijn de antwoorden uit de eerste ronde opgenomen en teruggerapporteerd. Voor wat betreft de onderwerpen die in de boeken aanwezig kunnen zijn, heeft dit geresulteerd in een lijst van 17 onderwerpen die, mits aanwezig in een prentenboek, de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters een positieve impuls kunnen geven naar het oordeel van het panel. Bij 7 stellingen heeft het panel de sterkste mate van overeenstemming bereikt. Deze stellingen zijn dan ook de basis voor de selectiecriteria, die in de vorm van 7 vragen, verder hebben gefunctioneerd. In de derde ronde hebben de panelleden voor een zelfgekozen prentenboek, waarvan ze op voorhand verwachten dat het *niet* geschikt zal zijn voor de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling, deze 7 vragen beantwoord. De analyse van deze antwoorden heeft duidelijk gemaakt dat deze 7 vragen inderdaad selectiecriteria bevatten waarmee de prentenboeken voor dit domein uit het totale aanbod aan prentenboeken geselecteerd kunnen worden.

Om de kwaliteit van het corpus voor het beoogde doel van stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling preciezer te kunnen bepalen, was het ook gewenst inzicht te hebben in de concrete sociaal-emotionele inhoud van de geselecteerde boeken. Er is daarom op de boeken van het corpus een inhouds- en een narratieve analyse uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag: *Hoe worden emoties gerepresenteerd in prentenboekenverhalen?*

Uit de inhoudsanalyse blijkt dat emoties zowel worden genoemd in de *tekst*, als getoond in de *illustraties*, maar dat ze ook gelijktijdig voorkomen in *tekst én illustraties*. Voor emoties die genoemd worden in de tekst, worden niet alleen de primaire emotieconcepten gebruikt (bijvoorbeeld *bang* of *verlegen*) maar ook emotiegerelateerde formuleringen (bijvoorbeeld *moedeloos* en *treurig*). Deze emotiegerelateerde formuleringen kunnen betrekking hebben op i) *gradaties* van emoties

ii) *fysieke reacties* iii) *non-verbaal gedrag* iv) *verbaal gedrag* en v) *overige* aspecten. In de 33 boeken waaruit het corpus in eerste instantie bestond, wordt 609 keer aan een emotie gerefereerd wat neer komt op een gemiddelde van 18 keer per boek. De analyse heeft echter veel variatie aan het licht gebracht. Als bijvoorbeeld gekeken wordt naar de aanwezigheid van emoties in de *tekst* van de boeken dan zijn er boeken waar in de tekst géén enkel primair emotieconcepten en/of emotiegerelateerde formulering voorkomt, terwijl er ook een boek is waar in de tekst maar liefst 30 keer gerefereerd wordt aan een emotie. De resultaten van de inhoudsanalyse laten verder zien dat de basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) ruim vertegenwoordigd zijn en dat daarnaast de emoties *verlegen*, *jaloers* en *schuldig* voorkomen. De positieve basisemotie *blij* komt overigens het meest voor; van de negatieve basisemoties wordt *bang* het vaakst aangetroffen. *Boos* is het minst aanwezig. De hoofdpersonages ervaren alle emoties die hiervoor genoemd zijn. De nevenpersonages zijn echter niet jaloers en voelen zich niet schuldig.

Uit de narratieve analyse, gebaseerd op het model van Stein en Glenn (1979), blijkt dat emoties van de hoofdpersonages in principe kunnen voorkomen in álle verhaalcategorieën maar dat ze relatief vaak optreden in de *internal response*, de *direct consequence* en *reaction*. De analyse heeft uitgewezen dat het optreden van de emoties van het hoofdpersonage in de *direct consequence* en de *reaction* samenhangt met het vertelperspectief in de betreffende episode. In episodes waarin het vertelperspectief bij het hoofdpersonage ligt, treden de emoties van het hoofdpersonage op in de *reaction* en in episodes waarin het verhaal verteld wordt vanuit het perspectief van een nevenpersonage, zijn de emoties van het hoofdpersonage aanwezig in de *direct consequence*. De uitkomst dat de emotie *blij* in veruit de meeste gevallen aanwezig is in de *direct consequence* en/of *reaction* (in 30 van de 33 boeken uit het corpus vinden we dit) biedt ondersteuning aan de *common sense* opvatting dat prentenboeken een 'happy-end' structuur hebben.

In hoofdstuk 1 van deze dissertatie is geopperd dat er voldoende aanleiding leek om de bijdrage van het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters nader te onderzoeken. De verkenning van de literatuur omtrent prentenboeken, voorlezen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen (hoofdstuk 2) heeft deze aanname versterkt. Het onderzoek dat in dit proefschrift is beschreven heeft vervolgens laten zien dat het gebruik van prentenboeken de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters inderdaad kan ondersteunen.

7.2 DISCUSSIE

De discussie die in de voorafgaande hoofdstukken (3 t/m 6) over het onderzoek is gevoerd, zullen wij hier niet herhalen of samenvatten, maar proberen aan te vullen.

Op basis van het onderzoek dat in dit proefschrift is beschreven, mag de conclusie worden getrokken dat het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters een positieve impuls kan geven. Tijdens het voorlezen van en praten over die sociaal-emotionele inhoud ontwikkelen de kinderen inzicht in eigen ervaringen en gevoelens en in die van anderen. Deze vorm van *framed experience* lijkt daarmee bij te dragen aan de ontwikkeling van deze jonge kinderen. Dat maakt het des te opmerkelijker dat deze vorm van ondersteuning in de onderzoeksliteratuur omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen nauwelijks tot geen aandacht krijgt. In de beschrijving van de mogelijke ondersteuningsvormen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen, van bijvoorbeeld Denham (1998), wordt aan de ondersteuning in de vorm van het praten over de fictieve interactie van anderen (boekpersonages) geen aandacht geschonken. Maar ook in recentere literatuur in dit onderzoeksveld lijkt de mogelijke inzet van prentenboeken en jeugdliteratuur een blinde vlek te zijn. Op basis van de resultaten van dit onderzoek zou de theorie omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen wel wat meer gewicht mogen toekennen aan de stimulerende waarde voor dit ontwikkelingsdomein van het voorlezen van en praten over de inhoud van prentenboeken.

Het ontwikkelingsonderzoek dat in het kader van deze studie is uitgevoerd, heeft laten zien dat de meest gangbare uitlokkingstrategie van *vragen stellen* tijdens het interactief voorlezen niet tot de meest interessante interacties aanzet. Dergelijke elicitaties zijn vaak helemaal niet leerzaam, zeker niet als kinderen hun antwoorden weten af te leiden uit de manier waarop de vraag is geformat (Berenst, Kwant en De Glopper, 2007). Zelfs open vragen leveren voor een betrokken interactie nog vaak weinig op, omdat kinderen de neiging blijken te hebben om op vragen zo minimaal mogelijk te antwoorden. In het algemeen lijkt het interactief voorlezen gebaat bij variatie aan uitlokkingstrategieën en reactietypen van de leerkracht. Er is echter één type elicitatie, aangeduid als *lezersreactie*, die relatief veel ruimte blijkt te geven aan de spontane inbreng van kinderen en leidt tot interacties die meer en meer het karakter van een echt gesprek krijgen. Zowel de theorie als de praktijk van het interactief voorlezen zou aan deze uitlokkingsvorm dan ook meer gewicht mogen toekennen.

Het feit dat de leerkrachten die het voorleesprogramma hebben uitgevoerd geen problemen hebben gehad met de strikte implementatie van het programma is wellicht een reden om in de theorie omtrent implementatie deze vorm voor bepaalde

implementatieprogramma's nader te overwegen. De leerkrachten in dit onderzoek moesten werken met sleutels terwijl ze tegelijkertijd een voorleessessie in goede banen moesten leiden. Doordat de sleutels in de voorleesteksten waren opgenomen, hoefden de leerkrachten die niet van te voren in hun hoofd te prenten. Het bleek dat een dergelijke implementatieprocedure (een vorm van lokale ondersteuning) bij de start van uitproberen van een nieuwe werkvorm en een nieuw programma het leerkrachten gemakkelijker maakt om zo'n nieuwe werkvorm te leren hanteren. Wellicht had een dergelijke ondersteuning later wat minder nadrukkelijk aanwezig hoeven te zijn, zodra men zich de werkwijze eigen had gemaakt.

Het onderzoek had overigens aan kracht kunnen winnen door het uitvoeren van een retentiemeting die meer zicht had kunnen geven op het effect van de resultaten op langere termijn. Daarbij hadden dan ook de effecten van de werkwijze op de leerkracht verdisconteerd kunnen worden. Binnen het bestek van dit onderzoek was een dergelijke retentiemeting helaas niet mogelijk.

7.3 PERSPECTIEVEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Het onderzoek dat in dit proefschrift is beschreven heeft al aanleiding gegeven tot vervolgstudies. Zo is er een onderzoek gaande waarin wordt gekeken naar verschillen tussen voorleessessies, waarbij een zelfde prentenboek zonder aanvullende sleutels of met sleutels wordt voorgelezen. In de analyses wordt met name gekeken naar de interactionele verschillen die zich in deze beide typen voorleessessies manifesteren (Kuiper, Berenst en De Glopper, in preparation).

Een ander vervolgonderzoek is gericht op het in beeld brengen van wat er in die interacties naar aanleiding van prentenboeken nu zo leerzaam is en of er in dit opzicht ook longitudinale ontwikkelingen zijn vast te stellen (Gosen, Berenst en De Glopper, 2009 en submitted). Het gaat daarbij nadrukkelijk om interacties die op basis van sleutels tot stand komen tijdens voorleessessies.

Een derde onderzoek dat als een vervolgonderzoek kan worden aangemerkt, gaat in september 2011 van start. Het betreft het project Boekenmaatjes (in het kader van Onderwijsbewijs) waarin het sociaal-emotionele effect van het voorlezen van geselecteerde prentenboeken door oudere kinderen (groep 7) aan kleuters wordt onderzocht.

De toetsen die in het gerapporteerde onderzoek zijn gebruikt, doen een beroep op verschillende (cognitieve) vaardigheden: luisteren, visualiseren en formuleren. Kinderen moeten dus rapporteren wat ze herkennen. Sociaal-emotioneel *gedrag*, dat zichtbaar wordt in de interactie met anderen, is echter buiten beschouwing gebleven. Toekomstig onderzoek zou zich, bijvoorbeeld door middel van observaties

in de klas, kunnen richten op beide aspecten: zowel op de *kennis* als op het *gedrag* van de kinderen. De toetsen deden verder een duidelijk appel op inleving. Inleving speelt niet alleen binnen de emotionele competentie een belangrijke rol maar ook in het *theory of mind* concept. Wat het effect is van het voorlezen van en praten over de boeken voor de ontwikkeling van de *theory of mind* kan wellicht meegenomen worden in toekomstig onderzoek.

In dit onderzoek is gekeken naar effecten van het voorlezen en praten over prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling waarbij vooral de ontwikkeling van emotionele competentie centraal heeft gestaan. Dit is wel gebeurd in het kader van specifieke sociale situaties, maar de sociale competentie is enigszins onderbelicht gebleven. Er zou een onderzoek opgezet kunnen worden naar de manier waarop de morele ontwikkeling van jonge kinderen, een kernkwestie in de sociale ontwikkeling, door voorlezen en voorleesinteracties zou kunnen worden bevorderd. Dat kleuters ook onderling in staat zijn een moreel gesprek te voeren is bijvoorbeeld gebleken in de beschrijving van Berenst en Mazeland (2000). Hoe dergelijke interacties in de klas met een leerkracht erbij gestalte krijgen, is eigenlijk niet bekend.

Beide groepen die in het experiment deelgenomen hebben aan de toetsen laten op de nameting hogere scores zien dan op de voormeting. Voor de toets die gericht was op de basisemoties (*bang, blij, boos* en *verdrietig*) is het verschil tussen de experimentele en controlegroep statistisch niet significant, voor de complexere emoties (*jaloers* en *verlegen*) is er wel sprake van een significant verschil. De literatuur omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen gaat er vanuit dat kinderen van 4 à 5 jaar deze basisemoties herkennen en kunnen benoemen. Het experiment in dit onderzoek heeft laten zien dat dit niet zo is. Er lijkt zelfs sprake van een inhaalslag voor het herkennen en benoemen van de basisemoties voor de meisjes uit groep 1. Van een plafondeffect is dan ook helemaal geen sprake, noch in de voor- noch in de nameting. Toekomstig onderzoek zou zich overigens ook kunnen richten op iets jongere kinderen om de effecten van het voorlezen van en praten over de sociaal-emotionele inhoud van prentenboeken voor deze leeftijdsgroep te achterhalen.

Het onderzoek heeft tevens laten zien dat voor jonge kinderen bestaande kinderliteratuur (hier de prentenboeken) kan dienen als basis voor de ontwikkeling van sociaal-emotionele competentie. Het zou interessant zijn om na te gaan of het gebruik van goede kinderboeken ook in hogere groepen een rol van betekenis zou kunnen spelen voor dit ontwikkelingsdomein. Voor het onderhavige onderzoek zijn bepaalde prentenboeken niet geselecteerd vanwege de te complexe thematiek voor kleuters (bijvoorbeeld *Wie is er hier het dapperst?*, over 'nee' durven zeggen). Het is interessant in vervolgonderzoek te kijken naar de mogelijke stimulerende

waarde van deze wat meer gecompliceerde boeken in hogere groepen van het basisonderwijs. Wat 'doen' deze boeken in hogere groepen? Kunnen ze wellicht de plaats innemen van de educatieve boeken uit de methodes voor sociaal-emotionele ontwikkeling?

Tot nu toe zijn suggesties voor vervolgonderzoek gegeven die uitgaan van effecten van het gebruik van de boeken op diverse terreinen. Het is ook mogelijk om in onderzoek *binnen* het prentenboek te blijven. De inhoudsanalyse die in dit onderzoek is uitgevoerd heeft zich niet bezig gehouden met de semiotische relaties tussen tekst en beeld. Ook hierover zou in vervolgonderzoek nog veel opgehelderd kunnen worden.

7.4 IMPLICATIES VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK

Het onderzoek naar de aanwezigheid van emoties in prentenboeken (hoofdstuk 4) heeft de rijkdom aan emoties in de boeken aan de oppervlakte gebracht. De tekstanalyse heeft een hoge mate van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid laten zien. Op grond van deze hoge betrouwbaarheid is het niet gewaagd te stellen dat verwacht mag worden dat leerkrachten die met een analytische bril op zoek gaan naar de emoties in prentenboeken, in ieder geval op tekstniveau aanknopingspunten voor hun onderwijs kunnen vinden. Ook in de illustraties zullen leerkrachten vanuit een analytische houding aanknopingspunten kunnen vinden voor het bespreken van emoties tijdens het voorlezen. De lijst met onderwerpen en de reeks vragen die het Delphi-onderzoek heeft opgeleverd, zouden een handreiking voor het onderwijs kunnen zijn om prentenboeken met een duidelijke sociaal-emotionele inhoud te selecteren uit het totale aanbod aan prentenboeken.

Het ontwikkelingsonderzoek (hoofdstuk 5) heeft laten zien dat de meest gangbare uitlokkingstrategie van 'vragen stellen' tijdens het interactief voorlezen vaak niet tot de meest interessante interacties leidt. Lezersreacties, zo is gebleken, geven wel veel ruimte aan de spontane inbreng van de kinderen en leiden tot interacties die meer in de richting van een echt gesprek gaan. Een sterkere bewustwording van de consequenties van gekozen formuleringen bij leerkrachten zou het onderwijs waarin interactie een belangrijke rol dient te vervullen, een impuls kunnen geven. Het interactief voorlezen lijkt gebaat bij variatie in uitlokkingstrategieën. Dit geldt wellicht ook voor andere domeinen van het curriculum.

In dit onderzoek zijn de aanwijzingen voor de leerkrachten opgenomen in het materiaal en stond het boek tijdens het voorlezen, voor alle kinderen zichtbaar, op een voorleesplankje. Dit was een simpele oplossing die geleid heeft tot een sterkere mate van betrokkenheid bij de kinderen. Voorlezen doet een sterk appel op

auditieve vaardigheden, het voorleesplankje doet een beroep op visuele activiteit. Het 'leesplankje' kan als een vereenvoudigde vorm van het vertelkastje, dat in veel groepen gebruikt wordt, gebruikt worden. In het onderzoek is veel materiaal ontwikkeld dat als voorbeeldmateriaal voor de onderwijspraktijk zou kunnen functioneren. De sleutels zouden zo een praktisch vervolg kunnen krijgen in de dagelijkse praktijk, terwijl de opeenvolgende video-opnames uit het ontwikkelingsonderzoek hun nut zouden kunnen bewijzen in de opleiding van leerkrachten basisonderwijs.

De interventie in dit onderzoek bestond uit een voorleesprogramma met prentenboeken. Voorlezen is, zoals bekend, een regelmatig terugkerende activiteit in kleuterklassen en het prentenboek is daarbij populair (Ghonem-Woets, 2008). Het interventieprogramma sluit daarmee aan bij bestaande praktijken. Voorlezen wordt meestal gerelateerd aan de doelstellingen voor beginnende geletterdheid: 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 (Verhoeven e.a., 1999). Uit de enquête van Ghonem-Woets (2008) blijkt dat de meeste leerkrachten deze relatie ook leggen. Op een open vraag naar drie doelen van voorlezen geven zij meestal als eerste doel aan dat taalontwikkeling de belangrijkste reden is om voor te lezen en dan met name het uitbreiden van de woordenschat. Daarnaast noemen ze boekpromotie en leesbevordering – aspecten die ook in de doelstellingen voor beginnende geletterdheid genoemd worden. Ook uit de observaties van de voorleessessies in de controlegroepen in dit onderzoek komt een sterke oriëntatie op taalontwikkeling naar voren. Als leerkrachten echter gesloten vragen krijgen voorgelegd waarin andere domeinen genoemd worden als mogelijke doelen van voorlezen, onderschrijven zij in grote getale het belang van prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en ook de literaire en wiskundige ontwikkeling bij kleuters. Ook deze, kennelijk latente, oriëntatie van de leerkrachten roept de vraag op hoe aandacht voor andere ontwikkelings-domeinen beter verbonden zou kunnen worden met de bestaande praktijk van voorlezen, waarin de taalontwikkeling (en met name de woordenschat) centraal staat.

7.5 TOT BESLUIT

Het onderzoek dat hier is beschreven is onderdeel van een samenwerkingsproject tussen drie universiteiten dat zich richt op de waarde van prentenboeken (en verhalen) voor de wiskundige, de literaire en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters vanuit de vraag:

Welke bijdrage levert het gebruik van prentenboeken en verhalen aan de ontwikkeling van kleuters op wiskundig, literair en sociaal-emotioneel terrein?

Het is het eerste onderzoek dat zich nadrukkelijk heeft gericht op de bijdrage van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters en het onderzoek heeft laten zien dat van prentenboeken het één van ander verwacht mag worden op dit terrein. Ook het onderzoek naar de ondersteuning van de literaire competentie van kleuters door het gebruik van prentenboeken, dat in het kader van het hiervoor genoemde samenwerkingsproject is uitgevoerd aan de Universiteit van Tilburg, heeft positieve effecten gevonden van het gebruik van prentenboeken voor dit ontwikkelingsdomein (Van der Pol, 2010), terwijl de eerste analyses van de effecten van voorlezen op de wiskundige ontwikkeling van kleuters ook op een positief effect wijzen (Van den Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard, 2008; Van den Heuvel-Panhuizen, Van den Boogaard & Doig, 2009).

De gepensioneerde leerkracht, Jannie Cieraad, die ik in de beginperiode van mijn onderzoek heb geïnterviewd over haar ervaringen met het gebruik van prentenboeken in het onderwijs (Kwant, 2007) zal van deze resultaten waarschijnlijk niet opkijken. Mevrouw Cieraad heeft tijdens haar werkzame periode in het onderwijs dankbaar gebruik gemaakt van de mogelijkheden die prentenboeken het onderwijs bieden. De resultaten van mijn onderzoek doen mij vaak terugdenken aan haar uitspraak: ‘Met prentenboeken kun je alles’.

SUMMARY

It has been well documented that reading aloud and talking about picture books has a positive impact on children's language and literacy development. This thesis examines whether reading and talking about picture books can have an impact on kindergartners' social-emotional development. Picture books cover a range of different social-emotional topics such as friendship, arguments, and fear and kindergartners can easily identify with these themes. Why not use picture books, which are ample available in Dutch kindergarten classrooms, to promote children's social-emotional development. Particularly, since schools are expected to contribute to children's social-emotional development. The research questions of this thesis are described in chapter 1, and chapter 2 provides the theoretical framework for this study.

Picture books are a unique genre within children's literature. The unique feature of a picture book is the fact that the combination of text and illustrations amplify each other. The analysis of picture books in this study includes digital picture books which have entered the children's book market in the last 10 to 15 years. Digital picture books are named 'talking books' depending on the degree of additional visual or auditory effects to the books. Interactive books are digital picture books which include interactive elements encouraging children to engage actively in the story.

In this study, research of reading aloud to children within families and at school is reviewed. There has been ample research demonstrating the difference between the frequency and style of reading aloud. Book reading research conducted among families shows there are differences in offering a stimulating home language and literacy environment among socioeconomic status and immigrant status. Frequency of book reading has an impact on young children's language and literacy development, although the impact is moderate. In addition, style of reading aloud can also have an effect on children's language and literacy development. The impact

of reading aloud style correlates with children's language abilities. Older children and children with better language skills benefit more from a *performance-oriented* style (with discussion before and after the reading aloud) while younger children and children with less developed language skills gain more from a *describer* style (with labeling and describing illustrations).

In most kindergarten classes children are being read to by their teacher at least once a day. Research on reading aloud in classrooms shows that reading aloud styles which can be characterized as verbally mediated such as *performance reading* and *interactional reading*, have an effect on children's vocabulary development. These particular reading styles encourage the construction of meaning by using explanations and discussions during reading aloud. In addition, research demonstrates that *interactive reading*, which is currently rather common in Dutch elementary schools, has a positive impact on young children's language and literacy development. Research on the effects of digital picture books shows an impact on children's vocabulary development. For this study we expected that reading aloud and talking about picture books containing social-emotional themes can have a positive impact on kindergartner's social-emotional development. Chapter 2 of this thesis discusses the social-emotional development of young children.

Research on the social development of young children recently started focusing more on the role emotions play in young children's development. In addition, the context or the social situation in which emotions are expressed has also gained more attention within the research on children's emotional development. Children receive support from parents, caretakers and family members (e.g., siblings) in their social and emotional development. Additionally, children gain social-emotional experiences within institutions such as schools and child care centers. The term socialization represents the way in which children receive support and are assisted in their development. Interactions play a central role and the specific characteristics of these interactions depend on social economic status, ethnicity, culture, level of education, gender and children's experience with the adult.

The focus within the competence-based approach of social development is on the development of social competencies. These competencies are essential in the relationships with others. When individuals are socially competent they know how to respond or not respond in certain circumstances. This skill of adjustable behavior requires a degree of self-control to suppress specific behavior impulses in certain circumstances since this type of behavior is not desirable at that particular moment. Children acquire these skills as they gain more social experiences. Someone behaves socially competent when he or she is able to assess other people's behavior and responses correctly. Children start to understand that others experience and inter-

pret a specific situation in their own way. The experience with these type of circumstances contributes to the development of a *theory of mind*: the ability to attach feelings, thoughts and intentions to yourself and to others and use this ability to understand and predict behaviors.

In the last 20 years there has been more of a focus on *emotions* within research on social development. Emotions are topics of early conversations between adults and children (see aforementioned paragraph). Very young children attune their behavior to negative or positive expressions made by others.

The socialization of emotions takes place in children's daily interactions with others (parents, family members, caretakers, teachers, peers). Everyone who interacts with the child expresses emotions within a specific context. This exposes children to a range of emotions and can help them learn and understand emotions. Sometimes these emotions are discussed explicitly while at other times children are just witnessing these emotions. In addition, children display emotions in their interactions with others and they will experience themselves how others respond to them and what are appropriate or inappropriate responses in certain circumstances.

Recently research on the emotional development focuses on the social circumstances in which children experience emotions. This approach examines how the emotional development of children is expressed in their social competencies and how social goals lead to evoking, experiencing and expressing emotions. This is done by examining, for example, how much children are 'emotionally competent'. Whether and how children can be supported in their social and emotional development by surrogate experiences (for example, by being read to), is unknown. The last part of chapter 2 provides insights relating to the support of the social and emotional development by means of surrogate experiences. An important starting point is the fact that reading aloud of picture books with a social-emotional content offers young children the opportunity to encounter social situations and emotions within a safe environment. The circumstances and events described in picture books are static compared to the 'real world' and this allows for easier reflection by the readers. The events can virtually be halted in a picture book which is impossible in the real world. The reader finds himself in a safe role of spectator. The conversations about story characters, their relationships, their experiences and the emotions where children empathize with the emotional world of a character can contribute to the development of emotional competencies. Within the research literature conversations are considered a beneficial support for young children's social-emotional development. The discussion of the research literature provides the theoretical framework for this study. The following chapters address the 4 sub questions of this study.

Chapter 3 discusses the question: 'Which criteria can be utilized to select the picture books for this study?' Using a Delphi-approach, a team of experts on young children and book reading agreed on the criteria to be used for selecting picture books for this study. These selection criteria can be used to choose picture books promoting kindergartners' social-emotional development. The results of the Delphi approach comprises of a list of 17 topics which can serve as picture book themes. Additionally, the Delphi approach yielded a list of 7 questions for selecting picture books for this study: i) does the topic of the picture book fits the child's developmental stage? ii) does the implementation of the topic fits kindergartners' emotional world? iii) does the picture book expand kindergartners' experiences? iv) does this picture book offer realistic problems for kindergartners? v) are kindergartners offered tools on how to cope in certain circumstances? vi) does the story have a distinct climax? vii) can you deduce the emotions of the main characters from the illustrations? Thirty-three picture books were selected using the selection criteria obtained via the Delphi approach. The contents of these picture books are analyzed in chapter 4 to address sub question 2: How are emotions represented in picture books?

To address this question a content analysis as well as a narrative analysis of the selected picture books was conducted. The content analysis reveals that emotions are mentioned in the text, shown in the illustrations or appear simultaneously in the text and the illustrations. The text shows emotions by literally stating the emotions (for example, being *afraid* or being *shy*) but primarily by using emotional related phrases such as hopeless or disappointed. These emotional related phrases can be qualified in terms of i) gradation (angry or furious), ii)physical responses, iii) verbal behavior, iv) non-verbal behavior and v)other. Emotions displayed in the illustrations can be identified using facial expressions (in particular the position of the mouth) and characters' posture

The results of the content analysis demonstrate that primary emotions such as *fear*, *happiness*, *anger*, and *sadness* are commonplace within the selected picture books. In addition, picture books also show emotions such as *shyness*, *jealousy* and *guilt*. *Happiness* is the most common primary emotion. *Fear* is the most common while *anger* is the least common of the negative primary emotions. Main characters as well as supporting characters experience emotions in the selected picture books. The picture books differ in the wealth of emotions. The emotional phrases used in the picture books provide an enormous language richness which exceeds existing vocabulary lists. There are 600 references to emotions in the 33 selected picture books.

The narrative analysis examines in which story categories the emotions of the main characters occur. The results demonstrate that emotions of the main characters can occur in all story categories but are most frequent in the *internal response*, *direct consequence*, and *reaction* category, and less frequent in the *initiating event*, *internal plan*, and *attempt* category. The use of emotions of the main characters in the *direct consequence* and *reaction* can be related to the narrative perspective of the particular episode. In episodes where the narrative perspective is with the supporting character the emotions of the main character occur in the *direct consequence*. When the narrative perspective is with the main character the emotions of this character occur in the *reaction*. The fact that the emotion *happiness* is present in the *direct consequence* and/or *reaction* category of 32 of the 33 selected picture books supports the collective idea that picture books have a 'happy-ending' structure.

Furthermore, the narrative analysis has shown two types of story lines. For the first type there is one modulation in the story. These stories start off with a negative emotion and end with the positive emotion *happiness*. The second type of story line refers to two modulations. These stories start with a positive emotion but end in a negative context after a distortion. This negative context ultimately reverts to a positive context at the end of the story. The storyline of these picture books shows two modulations.

Chapter 5 examines how the social-emotional content of picture books during reading aloud sessions can be discussed in order to promote children's social-emotional development. The picture books, supplied with so-called 'keys' (picture book specific reading aloud instructions for teachers), were read aloud in kindergarten classrooms. To develop these 'keys', which were not available at the start of the project, an educational design research was set up. The research question addressed in this chapter is: How do we construct the 'keys', which are used while reading aloud interactively in order to provide children with the opportunity to benefit from reading and discussing the social-emotional content of picture books?

The 33 selected picture books with accompanying 'keys' were read aloud in several kindergarten classrooms. The impact of using the 'keys' was analyzed using video recordings of the reading aloud sessions, classroom observations during reading aloud sessions and evaluations with the teachers. Adjustments to the 'keys' were made where necessary. The 'keys' were used at those points in the story where you could expect children to benefit from the content of the story by active participation in the read-aloud session. The 'keys' also included strategies to elicit children's responses. The development of the 'keys' has resulted in instructions to encourage conversations and responses from the children in order to break with the dominating teacher interaction strategies, which were not considered desirable. The

elicitation form 'asking questions' has been maintained in the 'keys' by encouraging children to come up with subsequent conversational contributions. The design research has shown that it is possible to discuss the actions, responses and emotions of the characters in the story where the characters fulfill a *modeling* function (what to do and how to react in certain circumstances). This *modeling* function is considered by, among others, Denham (1999) as an important way of adults supporting children in their emotional development. The development stage of this study also lead to the selection of the ultimate 24 picture books for the intervention research.

Chapter 6 discusses the intervention research. In a quasi-experimental design with an experimental and control group to examine the effect of the reading aloud program was measured. The experimental and control group each consisted of 10 kindergarten classrooms (total of 20 classrooms). In the experimental group all 24 picture books with accompanying 'keys' were read aloud. The control groups followed their regular program. Children's social-emotional development was assessed before and after the intervention. We tested 5-6 children in each classroom. The assessments used to measure social-emotional development included distinguishing and recognizing of other people's emotions in social situations. The basic emotions test (BE-test) focuses on basic emotions (*fear, happiness, anger,* and *sadness*), while the complex emotions test (CE-test) addresses more complex emotions such as *jealousy* and *shyness*. The results of this study demonstrate that the scores on the BE-test for the intervention group, whose scores were slightly lower than the control group in the pretest, increased more than for the control group. However, the differences between the two groups on the posttest were not statistically significant after controlling for the pretest. Children's scores on the CE-test (the more complex emotions) were similar at the pretest for the control and intervention group. However, the CE-scores on the posttest were higher for the intervention group, even after controlling for the CE-pretest scores. This suggests that using picture books can promote children's social-emotional development, in particular when addressing more complex emotions. Chapter 7 includes the conclusion of the study, a discussion about the results and suggestions for future studies.

The results of this study suggest that theories around children's social-emotional development could add some weight to the usage of picture books in this developmental domain. Children develop an understanding of their own experiences and feelings and those of others while reading and talking about the social-emotional content of picture books. This *framed experience* appears to contribute to children's social-emotional development. It is therefore remarkable that this method of support does not receive any attention in the research literature focusing on young children's social-emotional development.

The educational design research conducted for this study has shown that one of the most common strategies to elicit responses, viz. asking questions, during reading aloud sessions, does not lead to the most stimulating interactions. These elicitations are often not instructive, in particular when children derive the answer from the manner in which the question is raised. Even open-ended questions produce few responses since children tend to use very short responses. In general it appears that interactive reading aloud works well when teachers use a variety of elicitation strategies and ways of responding. One particular type of elicitation strategy, reader's response, seems to produce spontaneous responses from children and results in interactions which can be characterized as real conversations. This elicitation strategy should receive more attention within research and practice regarding interactive reading aloud.

The assessments used in this study appeal to children's different (cognitive) abilities: listening, visualizing, and articulating. Children have to report on what they recognize. Social-emotional behavior, which is visible when interacting with others, is disregarded in this study. Future studies should focus on both aspects: *knowledge* and *behavior* of children, by conducting classroom observations for example.

This study has also demonstrated that existing children's literature (picture books) can serve as a base for the development of social-emotional competencies. It would be worthwhile examining whether the use of high quality children's books could also promote older children's social-emotional development. For this study we excluded some picture books on account of the complexity of the themes (for example, Wie is er hier het dapperst?, about saying 'no'). Future research could examine the stimulating value of using these more complex books with older elementary school students. What is the effect of using these books with older students? Could they possibly substitute the educational books currently used to promote children's social-emotional development?

This thesis has shown that reading and talking about picture books with a social-emotional content can promote kindergartners' social-emotional development.

BIBLIOGRAFIE

Amsterdamse streefwoordenlijst. Geraadpleegd (op 24 november 2010) via http://onderwijszaken.wordpress.com/

Anderson, A., Anderson, J., & Shapiro, J. (2005). Supporting multiple literacies: Parents' and children's mathematical talk within storybook reading. *Mathematics Education Research Journal, 16*(3), 5-26.

Aram, D. (2008). Parent-child interaction and early literacy development. *Early Education and Development, 19*(1), 1-6.

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.

Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Beals, D.E., De Temple, J.M., & Dickinson, D.K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D.K. Dickinson (Ed.) *Bridges to literacy. Children, families and school*. Oxford: Blackwell.

Berenst, J., & Mazeland, H. (2000). Moraliteit in kleuterconversaties. In R. Neutelings, N. Ummelen en A. Maes (Eds.) *Over de grenzen van de taalbeheersing*. Den Haag: SDu Uitgevers.

Berenst, J., Kwant, A., & Glopper, K. de (2007). Leerzame gesprekken? Interacties met kleuters tijdens voorleessessies. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 78*(2), 85-94.

Berg, I. van den, Middel, A., & Nouse, R. (1996). *Voorlezen, gewoon omdat het leuk is*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. London: Penguin Books.

Blok, H. (1997). Voorlezen op school aan jonge kinderen. Een review. *Pedagogische Studiën*, *74*, 233-248.

Blok, H., Otter, M., & Roeleveld, J. (2002). *Leerlingvolgsystemen: praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Print Partners Ipskamp.

Boven, E. van, & Dorleijn, G. (1999). *Literair mechaniek*. Bussum: Coutinho.

Bradley, R.H., Corwyn, R.R., Pipes WcAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development, 72*(6), 1844-1867.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bus A.G., IJzendoorn, M. H. van, & Pellegrini, A.D. (1995). Joint Book Reading Makes for Succes in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.

Bus, A.G., & IJzendoorn, M.H. van (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology, 35*, 47-60.

Bus, A.G., & Jong, M.T. de (2007). Een witte is een poes, een zwarte een kat. *De wereld van het jonge kind, 5*, 258-261.

Bus, A.G., Verhallen, M.J.A.J., & Jong, M.T. de (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.) *Multimedia and Literacy Development. Improving Achievement for Young Learners*, New York/ London: Routledge.

Campos, J., Kermoian, R., & Zumbahlen, M. (1992). Socioemotional transformations in the family system following infant crawling onset. In N. F. Eisenberg & R.A. Fabes (Eds.) *New directions for child development: Vol 55. Emotion and its regulation in early development*. San Francisco: Jossy-Bass.

Campos, J., Frankel, C., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75,* 377-394.

Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development, 6*, 603-618.

Cassidy, K.W., Ball, L.V., Rourke, M.T., Stetson Werner, R., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics, 19*, 463-470.

Carpendale, J.I.M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences 27*(1), 79-96.

Carpendale, J.I.M., & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden: Blackwell Publishing.

Chambers, S.M. (1999). The effect of family talk on young children's development and coping. In E. Frydenberg (Ed.) *Learning to cope: Developing as a person in complex societies*. Oxford: University Press.

Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia "talking books" can promote phonological awareness in childen beginning to read. *Learning and Instruction, 13*, 33-52.

Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: University Press.

Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The News Interview*. Cambridge: University Press.

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.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edition). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Crain-Thoreson, C., Dahlin, M.P., & Powell, T.A. (2001). Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts: Variation in Style and Strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 23-38.

Cutspec, P.A. (2006). Effects of Dialogic Reading on the Language Development of 4- and 5- Year-Old Children. *Bridges. Practices-Based Research Syntheses, 4*(3), 1-15.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865.

Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Damon, W., Lerner, R.M., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, emotional and personality development*. New York: John Wiley & Sons.

Dasberg, L. (1981). *Het kinderboek als opvoeder: twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.

Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.

Denham, S., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 121*, 301-319.

Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.

Denham, S.A., Bassett, H.H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press.

Dialogic reading. (2007). What Works Clearinghouse. Early Childhood Education. U.S Department of Education.

Dickinson, D.K., & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly, 2*(1), 1-25.

Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, *29*(2), 104-122.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23*, 132-139.

Dijk, T.A. van (1976). Philosophy of Action and Theory of Narrative. *Poetics, 5*, 287-338.

Dyer, J.R., Shatz, M., & Wellmann, H.M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37.

Eisenberg, N. (2006). Introduction. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology*. Volume 3. Hoboken NJ: Wiley.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273.

Ekman, P. (2004). *Gegrepen door emoties. Wat gezichten zeggen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepjes. *Pedagogische studiën*, *74*(2), 117-128.

Ely, R., & Gleason, J.B. (1995). Socialization across Contexts. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers.

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.

Gillijns, P., Moelands, F., Maas, A., & Damen, H. (1992). *Werken met het Leerlingvolgsysteem*. Arnhem: CITO.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chigago: Aldine Publishing Company.

Gleason, J.B., & Perlman, R.V. (1985). Acquiring social variation in speech. In H. Giles and R. N. St. Clair (Eds.) *Recent Advances in Language, Communication, and Social Psychology*. London: Erlbaum.

Gleason, J.B. (1988). Language and socialization. In F. Kessel (Ed.) *The Development of Language and Language Researchers*. Hillsdale, NY: Erlbaum.

Goffman, E. (1972). Encounters. Two studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis [etc.]: The Bobbs-Merrill Company.

Gosen, M., Berenst, J., & Glopper, K. de. Tracing learning in discourse. *(submitted)*

Gosen, M., Berenst, J., & Glopper, K. de (2009). Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas. Een pilot-study. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 81*(1), 53-63.

Gosen, M., Besselse, M., Glopper, K. de, & Berenst, J. (2009). De ontwikkeling van een instrument voor het meten van de voorleeservaring van kleuters. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 82*(2), 69-79.

Green-Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teacher's reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 465-473.

Green, B., Jones, M., Hughes, D., & Williams, A. (1999). Applying the Delphi technique in a study of GPs information requirement. *Health and Social Care in the Community, 7*(3), 198-205.

Grusec, J.E., & Hastings, P.D. (2007). Introduction. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press.

Haden, C.A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes, 21*, 135-169.

Hakemulder, F. (1998). *The moral laboraty: literature and ethical awareness*. Unpublished doctoral dissertation. Rijksuniversiteit Utrecht.

Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.

Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Herder, A., & Berenst, J. (2002). *Evaluatie-instrumentarium Boekenpret*. Amsterdam: Stichting Lezen. Vereniging NBLC. [CD-rom]

Heuvel, van den-Panhuizen, M., & van den Boogaard, S. (2008). Picture Books as an Impetus for Kindergartners' Mathematical Thinking. *Mathematical Thinking and Learning: An International Journal, 10*(4), 341-373.

Heuvel, van den-Panhuizen, M., van den Boogaard, S., & Doig, B. (2009). Picture Books Stimulate the Learning of Mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(3), 30-39.

Hoge, E. (2009). Digitale prentenboeken op de peuterspeelzaal. Een onderzoek naar het effect van verschillende vormen van digitale prentenboeken en de leespartner op het boekgebonden vocabulaire en verhaalbegrip van peuters. Masterscriptie Rijksuniversiteit Groningen.

Jairath, N., & Weinstein, J. (1994). The Delphi methodology (Part One): a useful administrative approach. *Canadian Journal of Nursing Administration, 7*(3), 29-40.

Jong, M.T. de, & Bus, A.G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology, 94*, 145-155.

Joosen, V., & Vloeberghs, K. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur: een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: Biblion.

Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., & Barr, R. (2000). *Handbook of reading research, Volume III*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Kleef, M. van, & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kuiper, H., Berenst, J., & Glopper, K. de. A comparison of interaction during spontaneous and instructed read aloud sessions of picture books. *(in preparation)*.

Kuyk, J. van, & Verhoeven, L. (1996). Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 21*(1), 33-53.

Kwant, A. (2007). 'Met prentenboeken kun je alles'. *Taal Lezen Primair, 22*, 1-3.

Laible, D., & Thompson, R.A. (2007). Early Socialization: A Relationship Perspective. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press.

Lewin, C. (2000). Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading, 23*, 149-157.

Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York/London: Guilford Press.

Linstone, H.A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi-method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Maccoby, E.E. (2007). Historical Overview of Socialization Research and Theory. In J.E.Grusec & P.D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press.

Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 173-192.

Martinez, M.G., & Teale, W.H. (1993). Exploring young children's comprehension through story time talk. *Language Arts, 60*(2), 202-210.

Mayring, Ph. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mazeland, H.J. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.

Meerum Terwogt, M., & Hoeksma J.B. (1995). Colours and Emotions: Preferences and Combinations. *Journal of General Psychology, 122*(1), 5-17.

Miller, L., Blackstock, J., & Miller, R. (1994). An exploratory study into the use of CD-ROM storybooks. *Computers & Education, 22*, 187-204.

Mitchell, P. (1997). *Introduction to theory of mind. Children, autism and apes*. London: Arnold.

Mol, S.E., Bus, A.G., Jong, M.T de, & Smeets, D.J.H (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development 19*(1), 7-26.

Mol, S.E., Bus, A.G., & Jong, M.T. de (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN.

Moschovaki, E., & Meadows, S., & Pellegrini, A. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 405-420.

Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2002). *Handbook of early literacy research*. New York/London: The Guilford Press.

Nijkamp, W.M. (1964). *De kleuter in de gemeenschap* (5e herziene druk). Groningen: Wolters.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picture books work*. New York/London: Garland Publishing.

Nikolajeva, M. (2002). The verbal and the visual. The picturebook as a medium. In Roger D. Sell (Ed.) *Children's Literature as Communication the Chilpa Project*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.

Nussbaum. M. (1998). *Wat liefde weet* (vertaling van hoofdstukken uit The fragility of goodness). Amsterdam: Boom/Parnassia.

Oatley, K. (1999). Why Fiction May be twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation. *Review of General Psychology, 3*(2), 101-117.

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J.M. (2006). *Understanding Emotions*. Malden: Blackwell Publishing.

Plomp, Tj. (2010). Educational design research: an introduction. Tj. Plomp & N. Nieveen (Eds.) *An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar condcuted at the east China Normal University, Shanghai (PR China), 2007.* Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Pol, J.A. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur*. Haarlem: Stichting Lezen.

Pons, F., Harris, P.L., & Rosnay, M. de (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal Of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152.

Porath, M. (2003). Social understanding in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 468-484.

Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology, 35*, 20-28.

Reis, H.T., Collins, W.A., & Berscheid, E. (2000). Relationships in human behavior and development. *Psychological Bulletin, 126*, 844-872.

Russell, J.A., & Paris, F.A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavioral Development, 17*, 349-365.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press

Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L.A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology*. Volume 3. Hoboken NJ: Wiley.

Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*(3), 245-302.

Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.

Schaffer, H.R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Malden/Oxford: Blackwell.

Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*, 695-729.

Schooten, E. van, Glopper, K. de, & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, *32*, 343-386.

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: University Press.

Segers, J. (1999). *Methoden voor de maatschappijwetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Miffin.

Shamir, A., Korat, O., & Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education, 51*, 354-367.

Shamir, A., & Korat, O. (2009). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.) *Multimedia and literacy development*. New York/London: Routledge.

Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over: young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 55*(5), 476-485.

Smeets, D., & Bus, A.G. (2009). *De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen*. Delft: Eburon.

Smith, R.H., Kim, S.H., & Parrott, W.G. (1988). Envy and jealousy: Semantic problems and experiential distinctions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 401-409.

Snow, C. E. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In S. Gilles & A.M. Schaerlakens (Eds.) *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Snow, C. E., Perlmann, R.Y., Gleason, J. B., & Hooshyar, N. (1990). Developmental perspectives on politeness: Sources of Children's Knowledge. *Journal of Pragmatics, 14*, 289-305.

Spitz, E.H. (1999). *Inside picturebooks*. New Haven & London: Yale University Press.

Standards for educational and psychological testing (1999). Washington: American Educational Research Association.

Stanovich, K.E. (2008). Matthew Effects in reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education, 189*(1/2), 23-55.

Stein, N. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics, 6*, 487-508.

Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed.) *New directions in discourse processing (Vol.II)*. Norwood: Ablex.

Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practise*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Strayer, J., & Roberts, W.L. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13*, 1-13.

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research. Vol. I*. White Plains New York: Longman.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.

Tellegen, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). Waarom is lezen plezierig? Stichting Lezen reeks 2. Delft: Uitgeverij Eburon.

Tepper C.A., & Cassidy, K.W. (1999). Gender Differences in Emotional Language in Children's Picture Books. *Sex Roles, 40*(3/4), 265-280.

Thiele, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik –Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Bremen/Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.

Thiele, J. (2003). Das Bilderbuch. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.) *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Thompson, R.A. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology*. Volume 3. Hoboken NJ: Wiley.

Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tsai, J.L., Louie, J.Y., Chen, E.E., & Uchida, Y. (2007). Learning What Feelings to Desire: Socialization of Ideal Affect Through Children's Storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 17-30.

Turnbull, W., & Carpendale, J.I.M. (2001). Talk and the Development of Social Understanding. *Early Education and Development, 12*(3), 455-478.

Ulich, M., & Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Pädagogik, 40*(5), 821-834.

Veen, A., Overmars, A., & Glopper, K. de (1995). *Boekenpret belicht: onderzoek naar een project Leesbevordering voor 0- tot 6-jarigen*. Utrecht: ISOR/ Onderwijsonderzoek, Universiteit Utrecht.

Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G., & Jong, M.T. de (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Vernooy, K., & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552-558.

Wunderlich, D. (1976). *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1
PRENTENBOEKEN EN DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING VAN KLEUTERS

Vragen eerste ronde Delphi-studie

In de volgende vragen gaat het om onderwerpen in een prentenboek die een bijdrage zouden kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

1a. De volgende sociaal-emotionele onderwerpen zijn belangrijk voor kleuters:
1b. De volgende sociaal-emotionele onderwerpen zijn *niet* belangrijk voor kleuters:
1c. De volgende sociaal-emotionele onderwerpen zijn *niet meer* belangrijk voor kleuters:
1d. De volgende sociaal-emotionele onderwerpen zijn *nog niet* belangrijk voor kleuters:

In de volgende vragen gaat het om de verhaalkenmerken in een prentenboek die een bijdrage zouden kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

2a. De kenmerken van een verhaal (zoals situaties, personages, gebeurtenissen, ontknoping, moraal) in een prentenboek leveren een bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als
2b. De kenmerken van een verhaal (zoals situaties, personages, gebeurtenissen, ontknoping, moraal) in een prentenboek leveren *geen* bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als

Het gaat in de volgende vragen om de bijdrage die de illustraties in een prentenboek zouden kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

3a. De illustraties in een prentenboek leveren een bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als
3b. De illustraties in een prentenboek leveren *geen* bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als

Het gaat in de volgende vragen om de bijdrage die de taal in een prentenboek zou kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters.

4a. De taal in een prentenboek (zoals gebruik van woorden en zinnen) levert een bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als
4b. De taal in een prentenboek (bijvoorbeeld gebruik van woorden en zinnen) levert *geen* bijdrage aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters als

BIJLAGE 2
OVERZICHT PRENTENBOEKENCORPUS

Prentenboeken genoemd in hoofdstuk 3

	Titel	Auteur, illustrator, uitgever, jaar van uitgave
1	De bus naar Hawaii	Ingrid Godon en André Sollie Amsterdam/Antwerpen: Querido, 2003
2	Varkentje Jan als brandweerman	Christy en Dianne Fox Amsterdam: Zirkoon, 2001
3	Roodgeelzwartwit	Brigitte Min en Carll Cneut Wielsbeke: De Eenhoorn, 2006
4	Hagedissie het bijzonderwonder	Edward van de Vendel en Sebastiaan van Doninck Wielsbeke: De Eenhoorn, 2002
5	Voor jou	Leendert Vis Rotterdam: Lemniscaat, 2005
6	Klein Konijn gaat buiten spelen	Jo Brown Uitgeverij: onbekend
7	Douwe Das, waar ben je?	Jannie v.d. Leer en Marije Tolman Amsterdam: Hillen, 2004
8	Hendrik Heilbot	David Lucas Amsterdam: Mercis, 2005
9	Boze bui	Mireille d'Allancé Van Goor, 2001
10	De slodderwolven	David Melling Amsterdam: Zirkoon, 2006

Prentenboekencorpus hoofdstuk 4 en 5

	titel	Auteur, illustrator, uitgever, jaar van uitgave
1	Van mij!	Mathilde Stein & Mies van Hout Rotterdam: Lemniscaat, 2006
2	Echte vrienden	Manuela Olten Tielt: Lannoo, 2005
3	Kleine Ezel en jarige Jakkie	R. Kromhout/A. van Haeringen Amsterdam: Leopold, 2001
4	Elmer	David McKee Houten: Van Goor, 11e druk 2006
5	Miko is boos!	Brigitte Weninger en Stephanie Roehe Rijswijk: De Vier Windstreken, 2007
6	Beer heeft een probleempje	Silke Leffler/Heinz Janisch Ootmarsum: Randazzo & Banier, 2007
7	Gekke Buren	Ingrid en Dieter Schubert Rotterdam: Lemniscaat, 2003
8	Kikker is bang	Max Velthuijs Amsterdam: Leopold, 1994
9	Jacobus	Steven Pont en Mark Janssen Amsterdam: Van Goor, 2004

10	De zussen krijgen bezoek	Sonja Bougaeva Amsterdam: Milamant, 2006
11	Bijna jarig	Imme Dros (Harrie Geelen) Amsterdam: Querido, 2007
12	Grijsje	Anke de Vries en Willemien Min Rotterdam: Lemniscaat, 2001
13	Igor, de vogel die niet zingen kon	Satoshi Kitamura Amsterdam: Mercis, 2005
14	Kikker is Kikker	Max Velthuijs Amsterdam: Leopold, 1996
15	Kloddertje	Lionel Le Néouanic Rotterdam: Lemniscaat, 2006
16	Mientje Muis wil spelen	David Bedford & Peter Kavanagh Aartselaar: Deltas, 2002
17	Wie is de liefste?	Jane Eagland en Terry Milne Antwerpen – Rotterdam: C. de Vries-Brouwers, 2005
18	Ik wil bloemetjesschoenen	Betty Elias en Anne Westerduin Amsterdam – Hasselt: Clavis, 2003
19	Beer is op Vlinder	Annemarie van Haeringen Amsterdam: Leopold, 2005
20	Zij is altijd de eerste	Hiawyn Oram & Tony Ross Amsterdam: Uitgeverij Altamira, 1994
21	Rikki durft	Guido van Genechten Amsterdam – Hasselt: Clavis, 2001
22	Kleine Ezel en het boebeest	A. van Haeringen/R. Kromhout Amsterdam: Leopold, 2007
23	Borre en de nachtzwarte kat	Jenny Wagner & Ron Brooks Rotterdam: Lemniscaat, 2001
24	Ik kan je niet missen!	Quentin Gréban en Moritz Petz Rijswijk: De Vier Windstreken, 2005
25	Platvoetje	Ingrid en Dieter Schubert Rotterdam: Lemniscaat, 1986
26	Een geluid alsof iemand geen geluid wil maken	John Irving en Tatjana Hauptman Amsterdam: Thomas Rap, 2003
27	Het verhaal van twee geitjes	Tom Barber en Rosalind Beardshaw Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 2006
28	Daantje Traantje	Brigitte Minne en Kristien Aertssen Wielsbeke: De Eenhoorn, 2004
29	Miko. Ik heb het gedaan	Brigitte Weninger en Stephanie Roehe Rijswijk: De Vier Windstreken, 2006
30	Das heeft een slechte bui	Susan Varley en Hiawyn Oram Amsterdam: Uitgeverij Altamira, 1998
31	Tobber	Charlotte Dematons Rotterdam: Lemniscaat, 2002
32	De kist	Lorenz Pauli en Kathrin Schärer Rotterdam: Lemniscaat, 2004
32	De Gruffalo	Julia Donaldson en Axel Scheffler Rotterdam: Lemniscaat, 1999

Het corpus voor het interventieprogramma (hoofdstuk 6) bestond uit boek 1 t/m 24.

BIJLAGE 3
VOORBEELD VAN EEN SLEUTEL

De zussen krijgen bezoek
Sonja Bougaeva
Amsterdam: Milamant, 2006

De zussen krijgen bezoek van neef Hans. Aanvankelijk zijn ze erg blij met zijn komst omdat hij allerlei klusjes in huis opknapt. Naarmate Hans steeds meer zaken (ongevraagd) verandert en eigenlijk de regie in huis overneemt, worden de zussen minder blij. Hoe maken ze hem duidelijk dat ze hier niet van gediend zijn?

Lees de titel voor en reageer enthousiast met: 'Volgens mij vinden de zussen het wel fijn dat ze bezoek krijgen!' **Wacht reacties af en ga door op antwoorden die gegeven worden.**	**Lees de titel nog een keer voor en wijs de titel ook even aan.**

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 of wanneer het theebusje leeg was. Dan roeiden de zussen met hun boot naar de dichtstbijzijnde stad om bood-schappen te doen. Eens per week kwam de veerboot naar het eiland om de krant te bezorgen. Alles was goed…	
Deze bladzijde voorlezen. **Vraag wat het betekent als je tevreden bent.**	

	… tot op die dag dat de veerboot ook een brief meebracht. De zussen openden de envelop en lazen: Jullie kunnen mij dinsdag verwachten. Jullie neef Hans. 'Dinsdag? Dat is vandaag!'
	Deze bladzijde voorlezen.

En inderdaad, neef Hans was met dezelfde veerboot meegekomen. De zussen waren dolblij. **** Na één dag riep neef Hans: 'Maar hoe kunnen jullie zo leven? Weet je wat ik zal jullie helpen. Ik zorg dat alles hier in orde komt!'	
Deze bladzijde voorlezen tot ** en vertellen: Volgens mij zijn de zussen echt heel blij, kijk eens wat ze gebakken hebben voor neef Hans! Een heerlijke taart. Dan een beetje aarzelend de kring rondkijken: Maar ik weet niet of neef Hans ook blij is Wacht reacties af, ga door op antwoorden die gegeven worden. Dan deze bladzijde verder lezen.**	

Hij begon met het repareren van de kraan die lekte.	Toen maakte hij de lamp in de hal.
Deze bladzijde voorlezen. Wijs dan de zus met de groene jurk aan en zeg: 'Vertel eens wat deze zus ervan vindt?' Vraag door op antwoorden die gegeven worden. (Laat verklaren aan de hand van de illustratie!)	**Deze bladzijde voorlezen. Dan nadrukkelijk aandacht voor de illustratie. Zeg: 'Kijk eens naar de zussen!' Wacht reacties af en probeer de gevoelens van de zussen te bespreken.**

Toen nog wat kleine klusjes.	Tot slot schilderde hij het huis helemaal opnieuw.
Deze bladzijde voorlezen.	**Deze bladzijde voorlezen.** **Dan, een beetje bezorgd: 'Ik weet niet hoe de zussen het vinden dat Hans het huis schildert?'** **Wacht reacties af en ga door op antwoorden die gegeven worden. (Waarom denk je dat? Hoe kijken de zussen hier?)**

Toen de zussen de volgende ochtend in de keuken kwamen, had neef Hans de tafel al gedekt. Maar waar was de boter en waar was de jam? En waar bleven de pannenkoeken? 'Vanaf vandaag eten we alleen nog maar muesli', zei neef Hans beslist. 'Jullie zullen zien hoe gezond dat is! En nog lekker ook! Goed, hé!' Tijdens het avondeten keek neef Hans eens naar de dieren: 'Die horen hier niet!' zei hij streng, 'die verspreiden bacteriën!' Vanaf dat moment moesten de poes, de hond en de vogel buiten wonen. Als het regende, was dat bijzonder onaangenaam.	
Deze bladzijde voorlezen. **'Onaangenaam' (niet fijn) even uitleggen.**	**Illustratie bekijken.** **Zeg: 'Ik geloof niet dat de dieren het naar hun zin hebben!'** **Wacht reacties af en stel samen met de kinderen vast hoe de dieren zich voelen.**

'Heerlijk!' riep neef Hans de volgende ochtend vroeg. Het was buiten nog donker en de zussen lagen nog diep te slapen. 'jullie moeten echt aan ochtendgymnastiek doen, dat is zó gezond!' En dus moesten de zussen vanaf toen, iedere ochtend, als het nog flink koud was, allemaal ingewikkelde oefeningen doen. Neef Hans wilde daarna ook nog met zijn allen gaan zwemmen.	
Deze bladzijde voorlezen.	**Illustratie bekijken.** **Vraag je af wat de zussen van het plan van Hans vinden.** **Wacht reacties af. Waarom denken kinderen dat?**

	Op een ochtend, toen de zussen hun tanden stonden te poetsen, hoorden ze verdachte geluiden uit de woonkamer komen. 'Ik heb alvast wat opgeruimd! Jullie hoeven me echt niet te bedanken, ik doe het graag voor jullie! Deze oude rommel brengen we gewoon even naar de zolder, het staat hier toch maar in de weg. Jullie moeten echt wat moderner gaan leven.' Het werd kaal en ongezellig in de kamer. Zelfs de mooie, oude klok was nu weg. Een nare stilte viel over het huis.
	Deze bladzijde voorlezen. **Merk een beetje verbaasd op dat Hans dat volgens jou helemaal niet aan de zussen heeft gevraagd!** **Wacht reacties af. Vraag je dan af waarom Hans dit dan doet? Waarom ruimt hij dan toch de kamer op? Hoe denken de kinderen dat de zussen dit zullen vinden?**

	Toen de zussen na hun middagdutje de bloemen water wilden geven, waren ze al te laat. 'Iemand moet toch de tuin bijhouden! Jullie zullen verbaasd zijn hoe mooi het hier wordt!' Maar het werd niet mooier, alleen maar saaier, kaler en lelijker, steeds lelijker.
EERST DEZE ILLUSTRATIE BEKIJKEN. **Wacht reacties af.** **Vraag aan de kinderen waarom die ene zus (even aanwijzen) haar handen op haar hoofd heeft (eventueel zelf even voordoen). Wat is er met haar aan de hand, denk je?**	**Dan deze bladzijde voorlezen.**

En toen werden de zussen ziek. **** 'Vind je ook niet dat hij een beetje overdrijft?' vroeg één van de zussen voorzichtig aan de andere toen ze in bed lagen. 'O, gelukkig! Ik was al bang dat jij blij met hem was!' antwoordde de andere zus. 'We moeten hem echt zeggen dat hij moet stoppen!' 'Ja, maar hoe?' Ze lagen er de hele nacht wakker van.	
Deze bladzijde voorlezen tot ** **Reageer meelevend met: 'Och, en nou worden de zussen ook nog ziek!!'** **Wacht reacties af. Ga door op antwoorden die gegeven worden.** **Vraag je af of de zussen naar de dokter moeten of dat ze vanzelf weer beter worden.** **Of kunnen ze ook nog op een andere manier beter worden?** **Dan deze bladzijde verder lezen.**	

Maar toen ze de volgende ochtend de kamer van neef Hans binnenkwamen, zagen ze hem zijn koffer inpakken. Hij was duidelijk boos: 'Ik heb er genoeg van! Jullie zijn een stelletje saaie, ouwe zeurpieten! Heb ik jullie niet goed geholpen? 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 genoeg 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.	
Deze bladzijde voorlezen. **Zeg: De zussen zeggen tegen Hans 'Ach, blijf toch nog even!'. Waarom denk je dat ze dat tegen hem zeggen? Willen ze echt graag dat hij blijft? Waarom wel niet? Waarom zeggen ze het dan?**	**Bekijk dan deze illustratie en zeg: Ik kan wel zien hoe de dieren het vinden dat Hans weg gaat?!** **Wacht af, vraag door (Waaraan kun je dat zien?)** **Vraag aan de kinderen of de zussen nog ziek zijn? Waarom wel/niet?** **Zeg: Ik ben benieuwd wat de zussen nu gaan doen!** **Wacht reacties af. Geef het antwoord niet weg maar lees en kijk verder.**

De veerboot was nog niet vertrokken of alles werd weer zoals vroeger. De dieren mochten weer binnenkomen, de hond mocht weer op de bank slapen. Alle gezellige spulletjes werden weer op hun plaats teruggezet en de twee zussen waren op slag beter. Soms, tijdens het aardappels schillen of als ze in de tuin zaten, praatten de zussen nog over die allervriendelijkste neef die hun een bezoek had gebracht. 'Alleen jammer dat hij zo boos vertrokken is.'	
Deze bladzijde voorlezen. **Omslaan en boek op deze dubbele bladzijde open laten staan.**	

BIJLAGE 4
OUDERVRAGENLIJST

Vragenlijst

Datum	. . . . . / . . . . . / 2008	
Naam en achternaam van het kind:	. . . . . . ☐ Jongen ☐ Meisje	
Geboortedatum van het kind:	. . . . . / . . . . . /	
Andere kinderen in het gezin:	1e broertje/zusje	☐ Jongen ☐ Meisje Leeftijd: . . . . . jaar
	2e broertje/zusje	☐ Jongen ☐ Meisje Leeftijd: . . . . . jaar
	3e broertje/zusje	☐ Jongen ☐ Meisje Leeftijd: . . . . . jaar

Geboortegegevens	*Geboorteland*	*Geboortedatum*
Vader	☐ Nederland ☐ Ander land . . . . . . *Hoe lang bent u al in Nederland?* . . . . . jaar/ maanden	. . . . . / . . . . . / . . . . .
Moeder	☐ Nederland ☐ Ander land . . . . . . *Hoe lang bent u al in Nederland?* . . . . . jaar/ maanden	. . . . . / . . . . . / . . . . .
Kind waarover deze vragenlijst gaat	☐ Nederland ☐ Ander land . . . . . . *Hoe lang is het kind al in Nederland?* . . . . . jaar/ maanden	

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

Welke taal spreekt u met uw kind?
(U mag bij deze vraag meer dan één antwoord aankruisen.)

☐ Nederlands ☐ Fries
☐ Streektaal ☐ Gronings ☐ Drents
☐ Anders, namelijk:

Welke taal spreekt u onderling?
(U mag bij deze vraag meer dan één antwoord aankruisen.)

☐ Nederlands ☐ Fries
☐ Streektaal ☐ Gronings ☐ Drents
☐ Anders, namelijk:

Opleiding en beroep

Wat was uw laatste school/ hoogste opleiding:

Vader .....

.....

Moeder .....

.....

Wat is uw huidige beroep?

Vader .....

.....

Moeder .....

.....

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

Hieronder staan vragen over boeken en over (voor)lezen

1. Hoeveel kinderboeken hebt u thuis?
   - ☐ geen
   - ☐ minder dan 5
   - ☐ tussen 5 en 10
   - ☐ tussen 10 en 25
   - ☐ meer dan 25

2. Waar bewaart u deze boeken?
   - ☐ in de huiskamer
   - ☐ in de kinderkamer
   - ☐ in een andere kamer
   - ☐ op zolder
   - ☐ anders, namelijk: .....

3. Hoeveel boeken voor volwassenen hebt u thuis?
   - ☐ geen
   - ☐ minder dan 10
   - ☐ tussen 10 en 25
   - ☐ tussen 25 en 50
   - ☐ meer dan 50

		Ja	Nee
4.	Ik lees thuis een krant.	☐	☐
5.	Ik lees thuis één of meer tijdschriften.	☐	☐
6.	Ik heb zelf een bibliotheekabonnement.	☐	☐
7.	Mijn kind heeft een bibliotheekabonnement.	☐	☐
8.	Ik koop wel eens een boek voor mijn kind.	☐	☐

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

9. Hoe vaak leent u een boek voor uw kind van de bibliotheek?
   - ☐ nooit
   - ☐ 1 keer per jaar
   - ☐ 1 keer per maand
   - ☐ 1 keer per week
   - ☐ vaker

10. Hoeveel boeken leest u zelf?
   - ☐ geen → ga door naar vraag 15
   - ☐ 1 boek per jaar
   - ☐ 1 boek per maand
   - ☐ 1 boek per week
   - ☐ meer

		Ja	Nee
11.	Ik lees zelf boeken om iets te weten te komen.	☐	☐
12.	Ik lees boeken voor mijn plezier.	☐	☐
13.	Ik vind lezen nuttig voor mezelf.	☐	☐
14.	Lezen is een hobby van mij.	☐	☐

15. Leest u uw kind(eren) wel eens voor?
   - ☐ nee. . . . . → **dan bent u klaar met deze vragenlijst!**
   - ☐ ja

16. Hoe vaak leest u ongeveer voor?
   - ☐ iedere dag
   - ☐ een paar keer per week
   - ☐ één keer per week
   - ☐ één keer per maand
   - ☐ heel soms

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

17. Vindt uw kind het leuk om voorgelezen te worden?
    - ☐ ja
    - ☐ weet ik niet
    - ☐ nee

18. Wat leest u voor? (U mag bij deze vraag meer dan één antwoord aankruisen.)
    - ☐ prentenboeken
    - ☐ verhalen
    - ☐ gedichten
    - ☐ anders, namelijk: . . . . . .

19. Vertelt uw kind over boeken die op school worden voorgelezen?
    - ☐ nooit
    - ☐ soms
    - ☐ vaak
    - ☐ altijd

20. Hoeveel voorleesboeken hebt u thuis?
    - ☐ geen
    - ☐ minder dan 5
    - ☐ tussen 5 en 10
    - ☐ tussen 10 en 25
    - ☐ meer dan 25

21. Liggen de voorleesboeken op een vaste plaats in huis?
    - ☐ nee
    - ☐ ja, namelijk: . . . . . .

22. Hebt u een vaste plek om voor te lezen (bijvoorbeeld op de bank of in bed)?
    - ☐ nee
    - ☐ ja, namelijk: . . . . . .

23. Als ik ga voorlezen dan zit mijn kind meestal:
    - ☐ bij mij op schoot
    - ☐ naast mij (op de bank)
    - ☐ ergens anders, namelijk: . . . . . .

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

24. Hebt u een vaste tijd waarop u gaat voorlezen (bijvoorbeeld 's morgens of voor het slapen gaan)
    - ☐ nee
    - ☐ ja, namelijk: . . . . . .

25. Mijn kind geeft zelf aan dat het voorgelezen wil worden.
    - ☐ nooit
    - ☐ soms
    - ☐ vaak
    - ☐ altijd

26. De boeken waaruit ik voorlees:
    - ☐ zoekt mijn kind uit
    - ☐ zoek ik zelf uit
    - ☐ zoeken we samen uit

Voor het voorlezen...

		meestal	soms	nooit
27.	zorg ik ervoor dat ik mijn kind goed kan zien of voelen.	☐	☐	☐
28.	let ik erop dat mijn kind rustig is.	☐	☐	☐
29.	bekijken we het boek samen.	☐	☐	☐
30.	praten we samen over het boek.	☐	☐	☐

Tijdens het voorlezen...

31.	gebruik ik voorwerpen die bij het verhaal passen, bijvoorbeeld een knuffelbeer.	☐	☐	☐
32.	gebruik ik verschillende stemmetjes.	☐	☐	☐
33.	maak ik gebruik van gebaren.	☐	☐	☐
34.	gebruik ik veel gezichtsuitdrukkingen.	☐	☐	☐

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

		meestal	soms	nooit
35.	wijs ik plaatjes aan.	☐	☐	☐
36.	onderbreek ik het voorlezen om zelf iets te vertellen.	☐	☐	☐
37.	onderbreek ik het voorlezen om met mijn kind over het verhaal of een plaatje te praten.	☐	☐	☐
38.	ga ik in op reacties van mijn kind.	☐	☐	☐
39.	heb ik plezier.	☐	☐	☐
40.	stop ik direct als ik merk dat mijn kind het niet meer leuk vindt.	☐	☐	☐
41.	herkent mijn kind in het verhaal en de plaatjes dingen uit het eigen leven.	☐	☐	☐
42.	leeft mijn kind zich helemaal in in het verhaal.	☐	☐	☐
43.	praat mijn kind naar aanleiding van het verhaal over dingen die het zelf meegemaakt heeft.	☐	☐	☐
44.	laat mijn kind zien hoe het zich voelt.	☐	☐	☐
45.	is mijn kind aandachtig.	☐	☐	☐
46.	heeft mijn kind plezier.	☐	☐	☐
47.	begrijpt mijn kind waar het verhaal over gaat.	☐	☐	☐
48.	laat mijn kind merken wat hij/zij van het verhaal vindt.	☐	☐	☐

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

Na het voorlezen...

		meestal	soms	nooit
49.	praten we nog even door over het boek.	☐	☐	☐
50.	wil mijn kind het boek nog een keer lezen.	☐	☐	☐
51.	wil mijn kind nog een ander boek lezen.	☐	☐	☐
52.	is mijn kind blij.	☐	☐	☐
53.	vertelt mijn kind wat er in het verhaal gebeurd is.	☐	☐	☐
54.	probeert mijn kind het verhaal zelf voor te lezen	☐	☐	☐
55.	ruimt mijn kind zelf het boek op.	☐	☐	☐

56. Heeft uw kind één of meer favoriete boeken?

☐ ja, namelijk: . . . . . .
☐ weet niet
☐ nee

Overige opmerkingen

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

©Prentenboekenonderzoek mei 2008

BIJLAGE 5
OVERZICHT DEELNEMENDE SCHOLEN EXPERIMENT

	Interventiescholen
1	Het Sterrenschip, Assen (stad)
2	Catamaran, Groningen (stad)
3	De Vlint, locatie Gravenburg, Groningen (stad)
4	De Vlint, locatie Vinkhuizen Groningen (stad)
5	Basisschool Anloo (middelgrote gemeente)
6	De Wingerd, Bovensmilde (middelgrote gemeente)
7	De Marke, Gieten (middelgrote gemeente)
8	De Eshorst, Beilen (middelgrote gemeente)
9	De Kiemstee, Hijken (dorp)
10	De Veenster, Veenhuizen (dorp)
	Controlescholen
1	De Wegwijzer (Selwerd), Groningen (stad)
2	OBS Baggelhuizen, Assen 1 (stad)
3	OBS Baggelhuizen, Assen 2 (stad)
4	De Hoeksteen Vinkhuizen, Groningen (stad)
5	Centrumschool, Leek (middelgrote gemeente)
6	OBS De Eshoek, Annen (middelgrote gemeente)
7	De Tweemaster, Leek (middelgrote gemeente)
8	Het Valkhof, Roden (middelgrote gemeente)
9	OBS Steenbergen, Roderesch (dorp)
10	OBS De Elsakker, Westervelde (dorp)

BIJLAGE 6
BE- EN CE-TOETS

Verhaaltjes BE-toets

1. Sam heeft een tekening gemaakt. Zijn vriendje zegt tegen hem dat hij de tekening erg mooi vindt.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

2. Sam heeft een poes waar hij erg veel van houdt en waar hij goed voor zorgt. Op een dag loopt zijn poes weg en komt nooit meer terug.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

3. Sam loopt door de gang. Een grote jongen komt op hem afgelopen en zegt tegen hem dat hij meteen opzij moet gaan.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

4. De moeder van Sam heeft beloofd dat ze op zaterdag naar een pretpark gaan. Maar dan zegt ze op zaterdagmorgen plotseling dat het niet doorgaat.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

5. Sam bouwt met blokken een hoge toren. Een ander kind komt aangelopen, gooit de toren om en begint te lachen.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

6. De oma van Sam is dood gegaan.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

7. Sam heeft een kaartje gemaakt voor zijn vriendje. Zijn vriendje vindt de kaart erg leuk.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

8. Sam is aan het fietsen. Maar als hij de heuvel af rijdt, gaat hij veel harder dan hij eigenlijk wil.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

9. Sam laat een andere jongen met zijn nieuwe auto spelen. De jongen speelt er een poosje mee, en dan gaat de auto plotseling stuk.
   Hoe denk je dat Sam zich voelt?

10. Het is feest op school. Sam staat in de rij voor een suikerspin. Een andere jongen kruipt voor.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

11. Vandaag is de eerste schooldag. Sam ziet zijn vriendje voor het eerst weer na de vakantie.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

12. Sam heeft een ijsje gekregen van zijn moeder. Hij neemt een likje, en dan laat hij zijn ijsje per ongeluk op de grond vallen.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

13. De vader en moeder van Sam zijn in de slaapkamer. Ze hebben ruzie; hij hoort ze tegen elkaar schreeuwen.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

14. Sam is met zijn oudere broer aan het spelen in het bos. Dan rent zijn broer weg en laat Sam alleen. Het begint al een beetje donker te worden.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

15. Sam heeft een lekkere koek mee naar school genomen voor in de pauze. Dan pakt een andere jongen zijn koek af en eet hem op.
    Hoe denk je dat Sam zich voelt?

Verhaaltjes CE-toets

1. Lars mag in de kring een verhaaltje vertellen. Maar als hij in de kring staat, krijgt hij het plotseling heel warm, zijn hoofd wordt rood en hij kijkt naar de grond.
   Hoe denk je dat Lars zich voelt?

2. Margot en Ilse krijgen een cadeautje. Als ze hun cadeautjes hebben uitgepakt, ziet Ilse dat Margot precies de puzzel heeft gekregen die zij zo graag wil hebben.
   Hoe denk je dat Ilse zich voelt?

3. Pieter is jarig en mag trakteren. Alle kinderen uit de klas krijgen iets lekkers en een sticker. Lars ziet dat Tom de sticker krijgt die hij zo graag had willen hebben.
   Hoe denk je dat Lars zich voelt?

4. Margot en haar moeder doen boodschappen. Als ze bij de slager zijn, vraagt de slager aan Margot: 'Lust jij ook een plakje worst?' Margot durft geen antwoord te geven, ze begint te blozen en verstopt zich achter de rug van haar moeder.
   Hoe denk je dat Margot zich voelt?

5. Lars is verhuisd en vandaag gaat hij voor het eerst naar zijn nieuwe school. De juf geeft hem een hand en zegt dat ze het fijn vindt dat Lars er is. Lars krijgt een kleur en weet niet wat hij moet zeggen. Hij kijkt naar de grond.
   Hoe denk je dat Lars zich voelt?

6. Lars gaat naar voetbaltraining. In de kleedkamer laat Pim zijn nieuwe trainingspak zien. Het is het trainingspak dat Lars ook zo graag wil hebben!
   Hoe denk je dat Lars zich voelt?

BIJLAGE 7
TRANSCRIPTCONVENTIES

Toelichting op notatiewijze: overgenomen uit Mazeland (2003). Inleiding in de conversatieanalyse. Bussum: Coutinho.

(1.5)	een stilte met de duur van het aantal aangegeven secondes, hetzij binnen een uiting van eenzelfde spreker (beurt-intern), hetzij tussen de beurten van twee opeenvolgende sprekers (beurt-extern)
[SPREKER1 [SPREKER2	deze twee gespreksdeelnemers beginnen tegelijkertijd een beurt
SP[REKER1 [SPREKER2	een tweede spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker en wel precies op het punt waarop het haakje staat
RE::KKEN	de betreffende (mede)-klinker is opvallend langer dan normaal is voor deze spreker
TEKST= =TEKST2	er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende sprekers, of tussen opeenvolgende uitings-eenheden van dezelfde spreker
( )	spreker zegt iets dat de transcribeerder niet kan verstaan
(IETS)	de transcribeerder is er niet zeker van dat de tussen haakjes vermelde tekst een correcte weergave is van de gesproken tekst
((MARK KNIKT))	karakterisering van een non-verbale activiteit, of andere opvallende verschijnselen (hoest, kuch, ironisch)