



Elke dag boekendag!

VERSLAG VAN EEN ONDERZOEK NAAR HET VOORLEZEN
VAN PRENTENBOEKEN IN GROEP 1 EN 2

KAREN GHONEM-WOETS

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

Elke dag boekendag!

VERSLAG VAN EEN ONDERZOEK NAAR HET VOORLEZEN
VAN PRENTENBOEKEN IN GROEP 1 EN 2

KAREN GHONEM-WOETS

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Karen Ghonem-Woets in opdracht van de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit van Tilburg met medewerking van Cubiss (Tilburg) en Stichting Lezen (Amsterdam)

© 2009. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
1.1	Achtergrond	5
1.2	De ontwikkeling van de vragenlijst	6
1.3	De verspreiding van de vragenlijst	6
1.4	Dank	7
2	Toelichting bij de vragenlijst	8
2.1	De beschikbaarheid van prentenboeken	8
2.2	De keuze van prentenboeken	8
2.3	Het voorlezen van prentenboeken	9
2.4	Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken	9
2.5	Kenmerken van uw school	9
2.6	Persoonlijk	9
3	Een beeld van de scholen en de leerkrachten	10
3.1	Een beeld van de scholen	10
3.1.1	Aantal leerlingen en kleutergroepen	10
3.1.2	Signatuur en pedagogische oriëntatie	11
3.1.3	Visie op kleuteronderwijs en prentenboeken	12
3.1.4	Budget voor lenen/kopen van boeken	13
3.1.5	Betrokkenheid ouders bij het voorlezen	13
3.2	Een beeld van de leerkrachten	14
3.2.1	Standplaats en onderwijservaring	15
3.2.2	Leesgedrag	15
3.2.3	Na- en bijscholing	16
4	De beschikbaarheid van prentenboeken	17
4.1	Plaats van prentenboeken en aantal prentenboeken in de school en de klas	17
4.2	Gebruik van de bibliotheek	19
5	De keuze van prentenboeken	24
5.1	Bronnen	24
5.2	Wat is belangrijk bij de keuze?	25
5.3	Drie favoriete prentenboeken	26
5.4	Vorgelezen klassieke en bekroonde prentenboeken	26
5.5	Andere boeken dan prentenboeken	27
6	Het voorlezen van prentenboeken	29
6.1	Frequentie en tijdsduur	29
6.2	Voorleesmomenten	30
6.3	Setting/groep	32

6.4	Hoe vaak één prentenboek wordt voorgelezen	32
6.5	Manier van voorlezen	34
6.6	Voor, tijdens en na het lezen	35
6.6.1	Verwerkingsvormen	36
7	Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken	38
7.1	De belangrijkste redenen om voor te lezen	38
7.2	Belangrijk bij voorlezen	39
7.3	De bijdrage van prentenboeken aan vak- en vormingsgebieden	39
7.3.1	Taalontwikkeling	40
7.3.2	Literaire ontwikkeling	41
7.3.3	Sociaal-emotionele ontwikkeling	42
7.3.4	Wiskundige ontwikkeling	43
7.3.5	Andere ontwikkelingsdomeinen	44
8	Conclusies	47
8.1	De beschikbaarheid en keuze van prentenboeken	47
8.1.1	Budget	47
8.1.2	De keuze van prentenboeken	48
8.1.3	Rol van een leescoördinator	48
8.2	Het voorlezen van prentenboeken	49
8.2.1	Interactief voorlezen	50
8.3	Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken	51
8.3.1	Bijdrage aan vak- en vormingsgebieden	52
8.4	Toekomst	53
9	Bijlage: de vragenlijst	54

1 Inleiding

Voor u ligt het verslag van een onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken in groep 1 en 2. In dit verslag worden de resultaten gegeven van een vragenlijst die eind 2007 door 156 leerkrachten is ingevuld. In dit inleidende hoofdstuk wordt ingegaan op de achtergrond van het ontstaan van de vragenlijst. Na de achtergrond volgt kort iets over de ontwikkeling en verspreiding van de vragenlijst.

Na dit inleidende hoofdstuk volgt een toelichting op de onderdelen van de vragenlijst in hoofdstuk 2, een overzicht van de resultaten in hoofdstuk 3 tot en met 7 en conclusies in hoofdstuk 8. In hoofdstuk 9 is de complete vragenlijst opgenomen.

1.1 Achtergrond

De vragenlijst is gemaakt in het kader van een door NWO/PROO gesubsidieerd onderzoeksproject rond de ondersteuning door prentenboeken van de ontwikkeling van kleuters op drie gebieden: de sociaal-emotionele ontwikkeling, de wiskundige ontwikkeling en de literaire ontwikkeling.¹ Het doel van de vragenlijst is het verkrijgen van inzicht in gangbare praktijken rond het gebruik van prentenboeken in kleutergroepen. Het gaat hierbij om inzicht in de manier waarop leerkrachten van groep 1 en 2 prentenboeken kiezen om voor te lezen, de mate waarin prentenboeken op het rooster staan, de manier waarop een voorleessessie verloopt en de opvattingen van leerkrachten over zowel voorlezen in het algemeen als het gebruik van prentenboeken voor een aantal vak- en vormingsgebieden. De achterliggende gedachte is dat de bevindingen uit de verschillende fasen van de deelprojecten in het onderzoeksproject beter geïnterpreteerd en gewaardeerd kunnen worden wanneer bekend is welk corpus aan prentenboeken en verhalen in kleuterklassen voor welke ontwikkelingsdoelen en op welke wijze wordt gebruikt. Informatie hierover is namelijk nog onvoldoende aanwezig. Eerder verricht onderzoek naar voorlezen richtte zich op andere situaties en/of andere leeftijdsgroepen: Margot van den Broek onderzocht het leesklimaat en de voorleesgewoonten in gezinnen² en Gerrit Jansen van Doorn onderzocht het voorleesklimaat in de kinderopvang en op peuterspeelzalen.³ Leerkrachten van groep 1 en 2 werden wel ondervraagd in het onderzoek van Yvonne Sanders en Anna Gilling, maar in de resultaten zijn de scores van de leerkrachten van groep 1 en 2 niet apart weergegeven en in een belangrijk onderdeel van de vragenlijst, namelijk dat over de wenselijkheid van een literaire canon, gaan niet alle vragen over leerlingen in alle groepen.⁴ Voor de ontwikkeling van de vragenlijst kon wel in meer of mindere mate gebruik worden gemaakt van het eerder verrichte onderzoek. Hiertoe behoort ook de publicatie van de onderwijsinspectie met uitgebreide portretten van drie scholen en hun gebruik van het

¹ Het betreft het NWO/PROO-project 'Ondersteuning van ontwikkeling van kleuters door prentenboeken en verhalen', uitgevoerd aan de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit van Tilburg en het Freudenthal Instituut in Utrecht door: Jan Berenst, Sylvia van den Boogaard, Karen Ghonem-Woets, Kees de Glopper, Marja van de Heuvel-Panhuizen, Aletta Kwant, Helma van Lierop en Coosje van der Pol. Dit project loopt van oktober 2005 tot oktober 2009.

² Margot van den Broek: *Het prentenboek in de gezinspraktijk. Over de leescultuur in gezinnen in relatie tot milieufactoren*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1993, Doctoraalscriptie Taal- en Literatuurwetenschap.

³ Gerrit Jansen van Doorn: *Voorlezen in de kinderopvang 2004*. Amsterdam: TNS NIPO, 2004.

⁴ Yvonne Sanders en Anna Gilling: *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs. Onderzoek ter gelegenheid van De Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: TNS NIPO, 2006.

aanbod literatuureducatie/leesbevordering van culturele instellingen, waarin volop indicatoren te vinden voor een 'leesrijk' schoolklimaat.⁵

Voor zover in de genoemde onderzoeken is onderzocht welke prentenboeken op school aanwezig zijn, en welke kennis, opvattingen en voorleesroutines leerkrachten hebben, kan deze informatie, ook ten behoeve van leerkrachten zelf, mogelijk uitgebreid en geactualiseerd worden middels het onderzoeksverslag dat voor u ligt.

1.2 De ontwikkeling van de vragenlijst

De vragenlijst 'Prentenboeken in groep 1 en 2' heeft haar definitieve vorm gekregen op basis van vier rondes van commentaar. In de eerste ronde leverden de NWO/PROO-projectleden commentaar op het eerste overzicht met mogelijke onderwerpen en de eerste versie van de vragenlijst. In de tweede ronde werd de vragenlijst voorgelegd aan de volgende experts: een universitair docent jeugdliteratuur, een docent taalonderwijs aan de pabo, twee deeltijdstudenten aan de pabo en twee onderzoekers op het gebied van lees- en leengedrag. In de derde ronde werd de vragenlijst voorgelegd aan leerkrachten van groep 1 en 2 van drie basisscholen. De vragenlijst werd ingevuld door twee leerkrachten van *De Bron* in Goirle, twee leerkrachten van *Stelaertsboeve* in Tilburg en drie leerkrachten van *De Vlashof* in Tilburg. Deze leerkrachten vulden de vragen niet alleen in, maar konden ook commentaar leveren op de moeilijkheidsgraad van de vragen. Aan hen werd ook gevraagd om aan te geven hoe lang ze over het invullen van de vragenlijst deden, om na te gaan of de geschatte invultijd van een half uur klopte. In de vierde ronde kwam de vragenlijst weer terug bij de projectgroepleden. De prefinale versie is ten slotte nog aan Stichting Lezen voorgelegd.

1.3 De verspreiding van de vragenlijst

De vragenlijst is gedigitaliseerd door Cubiss (Tilburg) en vervolgens verspreid. Voor de verspreiding via de mail is uitgegaan van een bestand van CFI Informatieproducten met adresgegevens van alle basisscholen in Nederland. Gezien het totaal aantal basisscholen in Nederland, bijna 7000, zou een representatieve steekproef moeten bestaan uit zo'n 200 ingevulde vragenlijsten. Om dit aantal te bereiken, en ook een zo representatief mogelijke geografische spreiding te krijgen, is het totaalbestand, met 6915 adressen, op postcode gesorteerd. Vervolgens is hieruit steeds elke tiende school geselecteerd. Dit leverde een bestand met 688 scholen op. Voor zover mogelijk zijn de mailadressen hiervan nog aangevuld met behulp van de gegevens op de site van de Onderwijsinspectie. Nadat de vragenlijst was verstuurd, bleek een groot aantal, namelijk 154 adressen onjuist. Deze adressen zijn vervangen door adressen van scholen die in de geografische omgeving van de scholen met de onjuiste adressen lagen. Na twee maanden is er een herinneringsmail naar alle scholen uitgegaan.

⁵ *Drie schoolportretten literatuureducatie/leesbevordering. Over het gebruik van het aanbod literatuureducatie/leesbevordering van culturele instellingen in het basisonderwijs. Een inspectierapport.* Utrecht, 2003.

1.4 Dank

Deze inleiding sluit ik af met een speciaal woord van dank aan de 156 leerkrachten die de nodige moeite hebben gedaan de vragenlijst in te vullen en terug te sturen. Een woord van dank geldt ook de bij de ontwikkeling van de vragenlijst betrokken leerkrachten van groep 1 en 2 van *De Bron*, *Stelaertsboeve* en *De Vlasbaf*, die een deel van hun kostbare tijd in het beantwoorden en becommentariëren van de vragen wilden investeren. En ten slotte ben ik dank verschuldigd aan de volgende personen, die extra steun boden bij de ontwikkeling dan wel de verwerking van de vragenlijst: Ingeborg Hendriks (Fontys Hogeschool), Marianne Hermans (Cubiss), Jeanne Kurvers (Universiteit van Tilburg), Agnes van Montfoort (Stichting Lezen), Piet Mooren (Universiteit van Tilburg), Mia Stokmans (Universiteit van Tilburg) en Dolly Westplat (Cubiss).

2 Toelichting bij de vragenlijst

De vragenlijst 'Prentenboeken in groep 1 en 2' was verdeeld in zes blokken met vragen over achtereenvolgens: de beschikbaarheid van prentenboeken, de keuze van prentenboeken, het voorlezen van prentenboeken, opvattingen over het voorlezen van prentenboeken, kenmerken van de school en kenmerken van de leerkracht. Deze onderdelen komen hieronder kort aan de orde.

2.1 De beschikbaarheid van prentenboeken

De vragen in dit blok gingen over de aanwezigheid van prentenboeken op school en het gebruik van de openbare bibliotheek. Om de aanwezigheid van prentenboeken in beeld te krijgen, werden vragen gesteld over waar prentenboeken in de school te vinden waren en om hoeveel verschillende boeken het bij benadering ging. Dezelfde vragen werden gesteld over de aanwezigheid van prentenboeken in de klas. Over het gebruik van de bibliotheek gingen vragen over het soort bibliotheek waaruit prentenboeken werden geleend, de frequentie waarmee werd geleend, het aantal boeken dat gemiddeld per keer werd geleend, en de wijze waarop werd geleend: op basis van de keus van de leerkracht, van de kinderen en/of de bibliothecaris.

2.2 De keuze van prentenboeken

De vragen in dit blok gingen over de manier waarop leerkrachten prentenboeken kiezen en over welke prentenboeken ze voorlezen. De manier waarop leerkrachten prentenboeken kiezen werd bevraagd aan de hand van een uitgebreide lijst met mogelijke 'bronnen' die de basis kunnen vormen voor een keuze. Hierbij werd uitgegaan van de situatie in de klas, adviezen uit verschillende hoeken, diverse boeken en brochures, advertenties en/of recensies in dag-, week- en maandbladen, op internet en in televisieprogramma's, en ten slotte in methodes en/of leesbevorderingsprogramma's. Uitgangspunt hierbij was steeds dat leerkrachten voor hun keuzes zowel gebruik kunnen maken van literaire bronnen als van educatieve bronnen. Een andere vraag over de keuze van prentenboeken betrof niet de informatie over boeken, maar de boeken zelf: waar letten leerkrachten in het bijzonder op? Op thema? Op illustraties? Op de naam van de auteur?

Een vraag die hier ook mee te maken had, was de vraag naar de boeken die de leerkracht had voorgelezen, waarbij hij/zij kon kiezen uit een lijst van dertig titels. De titels hiervan stonden in alfabetische volgorde. De vraag was bedoeld om er achter te komen in welke mate leerkrachten zich iets gelegen lieten liggen aan de selecties van verschillende jury's. Tien titels waren namelijk met een literaire prijs (Griffel of Penseel) bekroond, tien met een literair-educatieve prijs (Pluim van de Maand, Leespluim of Kinderboekwinkelprijs) en tien titels waren klassieke prentenboeken en meer recent uitgegeven prentenboeken die voor het NWO/PROO-project waren geselecteerd vanwege hun bewezen dan wel mogelijk stimulerende effect op de drie ontwikkelingsdomeinen (sociaal-emotionele, wiskundige en literaire ontwikkeling).

Om er achter te komen welke prentenboeken favoriet zijn, werd de vraag gesteld welke prentenboeken de leerkracht het liefste voorlas. In een andere vraag kon de leerkracht aangeven welke andere boeken favoriet zijn; leerkrachten lezen immers niet alleen uit

prentenboeken voor. Deze vraag leverde ook een beeld op van de verhouding tussen het aantal prentenboeken en andere boeken dat werd voorgelezen.

2.3 Het voorlezen van prentenboeken

Dit blok bestond uit vragen over de frequentie en tijdsduur van het voorlezen, de specifieke momenten die aan voorlezen worden besteed, de setting waarin wordt voorgelezen, hoe vaak een prentenboek wordt voorgelezen, de manier of stijl van voorlezen, en de activiteiten die voor, tijdens en na het voorlezen plaatsvinden. Hierbij werden de meeste vragen voorzien van mogelijke antwoorden die aangekruist of ingeschaald moesten worden, maar was er ook volop gelegenheid om eigen antwoorden in te vullen dan wel toelichtingen te geven.

2.4 Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken

De vragen onder de kop 'Opvattingen' gingen over drie onderwerpen: de drie belangrijkste redenen om voor te lezen, wat leerkrachten belangrijk vinden bij het voorlezen, en de mening van de leerkrachten over de mogelijke bijdrage van het voorlezen van prentenboeken aan een aantal vak- en vormingsgebieden. De vak- en vormingsgebieden waarover specifiek een mening werd gevraagd, waren gebieden die een centrale plaats hebben in het kleuteronderwijs en/of gebieden die in het NWO/PROO-project centraal staan, namelijk de taalontwikkeling, de literaire ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de wiskundige ontwikkeling.

2.5 Kenmerken van uw school

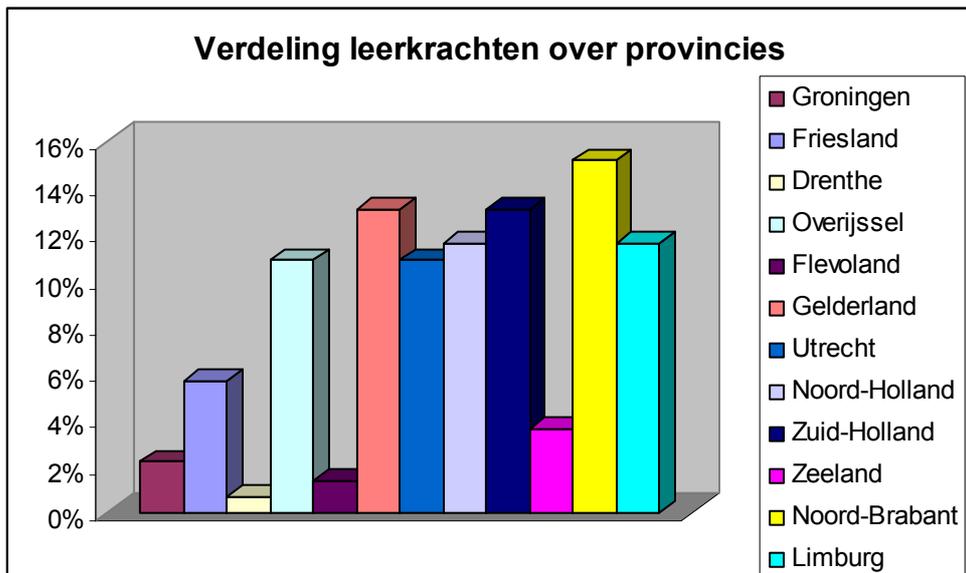
Onder kenmerken van de school vielen vragen over het aantal leerlingen en kleutergroepen, de signatuur van de school, de specifieke pedagogische oriëntatie, de visie op kleuteronderwijs en prentenboeken, de aanwezigheid van een taal- en/of leescoördinator, de rol van ouders bij het voorlezen en de hoogte van het budget voor zowel het lenen als kopen van prentenboeken.

2.6 Persoonlijk

De vragen in het laatste blok betroffen standaardvragen, zoals naar leeftijd en geslacht, maar ook vragen naar het aantal jaren onderrichtservaring, het persoonlijke leengedrag van de leerkracht en het bezoeken van congressen, cursussen en dergelijke om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen rondom voorlezen en het mogelijke gebruik van prentenboeken in de klas.

3 Een beeld van de scholen en de leerkrachten

De vragenlijst is ingevuld door 156 leerkrachten van evenzoveel scholen.⁶ De spreiding van de scholen over de provincies is redelijk representatief. Er zijn echter relatief weinig reacties uit de drie noordelijke provincies, en relatief veel reacties uit Noord-Brabant en Limburg, zoals onderstaand overzicht laat zien:



Tabel 1: verdeling van de leerkrachten over Nederland per provincie

3.1 Een beeld van de scholen

De vragen die een beeld van de scholen konden geven, betroffen vragen naar het aantal leerlingen en kleutergroepen, de signatuur en pedagogische oriëntatie, de visie op kleuteronderwijs en prentenboeken, het al dan niet beschikken over een budget voor het lenen en/of kopen van boeken, en de betrokkenheid van ouders bij het voorlezen.

3.1.1 Aantal leerlingen en kleutergroepen

Een groot deel van de scholen, namelijk 38, had 200 tot 300 leerlingen. 20 scholen hadden 100 tot 200 leerlingen en 18 scholen 300 tot 400 leerlingen. Scholen met minder dan 100 of met meer dan 400 leerlingen waren in de minderheid. Een combinatiegroep van groep 1 en 2 bleek het meest voor te komen, zoals uit onderstaande tabel blijkt: meer dan de helft, 53,5 % van de leerkrachten vulde in dat er sprake was van een groep 1-2, met in ruim 14% van de gevallen één groep 1-2, in 9% van de gevallen 2 groepen 1-2 en in 17,3% van de gevallen 3 groepen 1-2. Een aparte groep 1 of 2 kwam ook voor, maar in mindere mate, en er was ook sprake van een combinatie van groep 2-3.

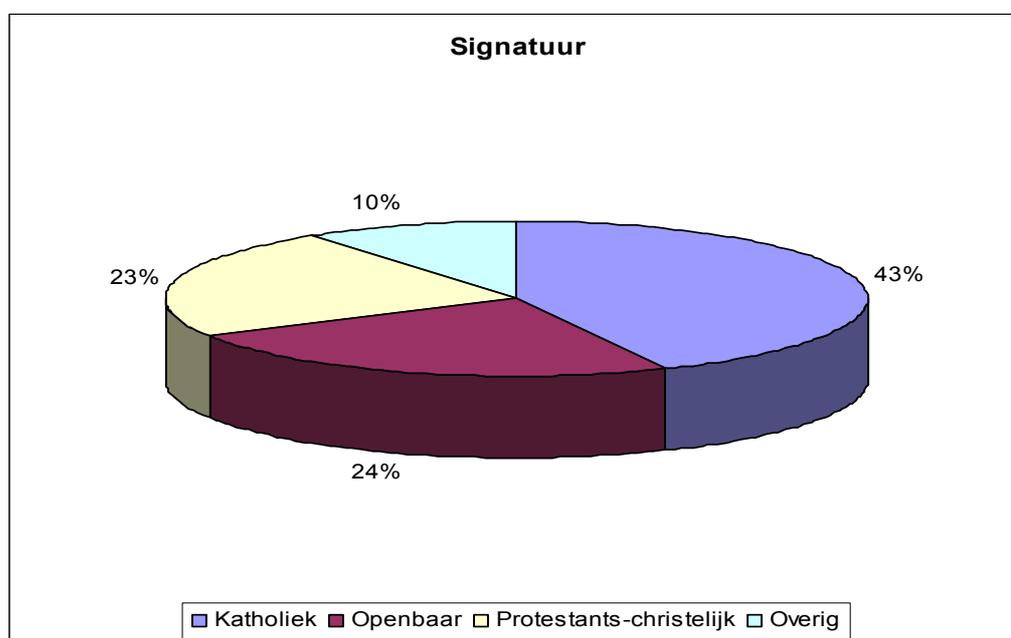
⁶ De leerkrachten hoefden de vragenlijst niet in een keer in te vullen, maar konden dit in etappes doen.

Kleutergroepen	1x	2x	3x	4x	5x
Groep 1	16 (10,3%)	11 (7,1%)	2 (1,3%)		
Groep 2	15 (9,6%)	8 (5,1%)			
Groep 1-2	22 (14,1%)	14 (9%)	27 (17,3%)	8 (5,1%)	8 (5,1%)
Groep 2-3	6 (3,8%)	2 (1,3%)			

Tabel 2: aantal kleutergroepen

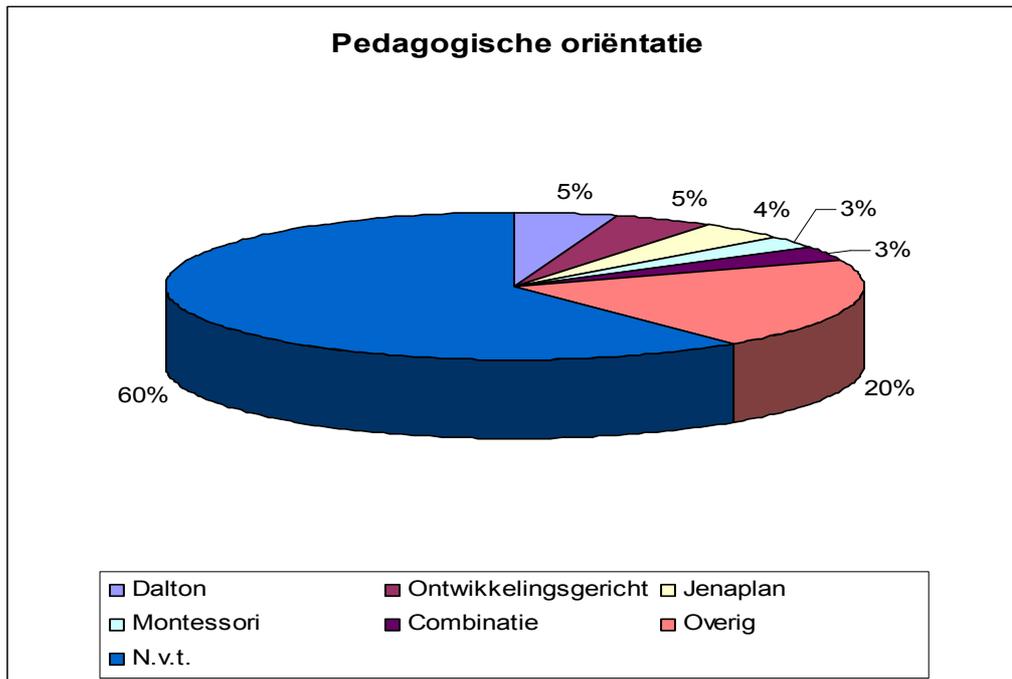
3.1.2 Signatuur en pedagogische oriëntatie

Het grootste gedeelte, namelijk 110 scholen, viel in de in Nederland meest gangbare driedeling: katholiek, openbaar en protestants-christelijk. Daarnaast waren er nog 10 andere signaturen vertegenwoordigd: bijzonder-neutraal (2 keer), oecumenisch (2 keer), en de volgende signaturen allemaal 1 keer: islamitisch, algemeen bijzonder, gereformeerd, reformatorisch, Hindoe school, interconfessioneel, katholiek en protestant, en vrije school.



Tabel 3: verdeling van scholen over signatuur

In de vraag naar de specifieke pedagogische oriëntatie werd 64 keer geantwoord dat die niet van toepassing was. Naast de gegeven antwoordmogelijkheden – Dalton, Jenaplan en Montessori – werden nog 29 andere oriëntaties ingevuld, waaronder Ontwikkelingsgericht Onderwijs en een combinatie van de gegeven antwoordmogelijkheden er uit sprongen.



Tabel 4: verdeling van scholen over pedagogische oriëntatie

3.1.3 Visie op kleuteronderwijs en prentenboeken

Bij de vraag van welke visie op kleuteronderwijs sprake was, kon men kiezen uit ontwikkelingsgericht, ervaringsgericht en programmagericht. Ontwikkelingsgericht onderwijs bleek dominant: dit werd 56 keer aangekruist, naast 14 keer ervaringsgericht en 15 keer programmagericht. Daarnaast werden er nog 22 andere soorten visies ingevuld, waaronder adaptief onderwijs (4 keer), *Piramide* (3 keer), en een combinatie van de gegeven mogelijkheden (2 keer).

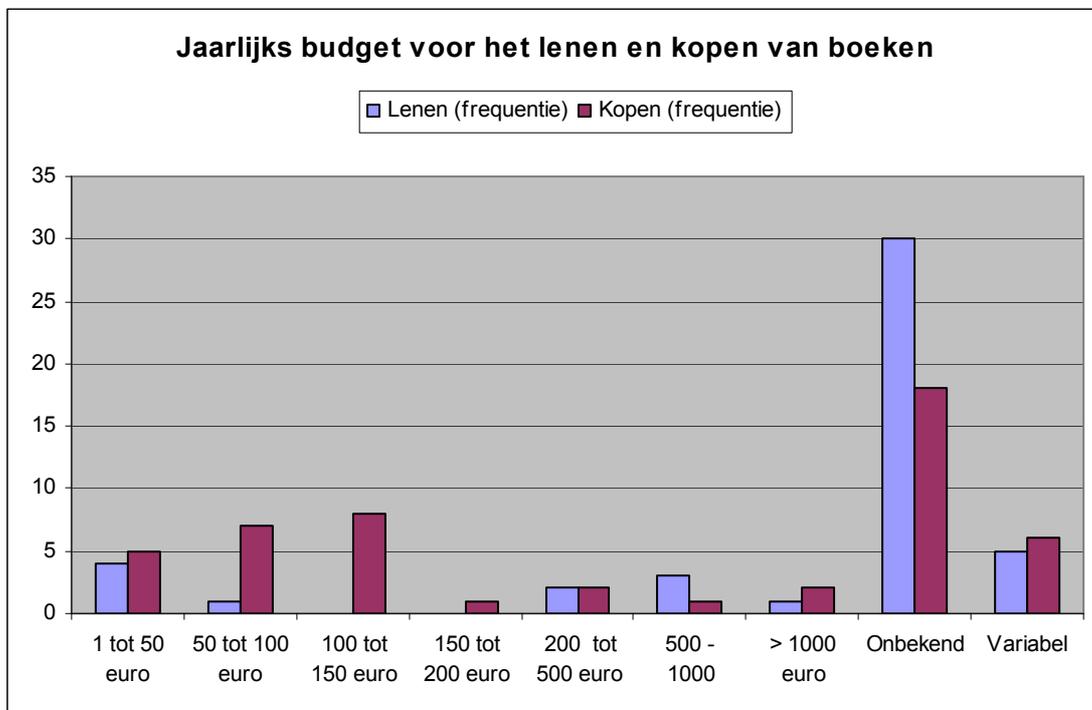
Op de vraag of de school een bepaald aandachtspunt heeft waarbij prentenboeken een rol spelen, antwoordden 64 leerkrachten ‘ja’ en 37 leerkrachten ‘nee’. 59 van de 64 leerkrachten lichtten toe hoe prentenboeken een aandachtspunt vormen. Hierbij wezen ze op de aanwezigheid van een leesplan voor de hele school, op leengewoontes, zoals het een paar keer per jaar via de bibliotheek bestellen van een prentenboekenkist, op vaste afspraken tussen school en bibliotheek, op activiteiten tijdens de Kinderboekenweek, op het standaardgebruik van boeken bij elk thema, op betrokkenheid bij *Boekenpret*, op een dyslexieprotocol waarbij onder andere hoort dat leerkrachten een klankkast kunnen gebruiken bij prentenboeken, op de gebruikte methode die bij elk thema een prentenboek of verteltheater aanbiedt (*Schatkist*, *Piramide*, *De Rode Draad*), op VVE, taalontwikkeling, interactief voorlezen of interactief taalonderwijs als aandachtspunt, en op de aanwezigheid van veel anderstalige kinderen of kinderen uit lagere sociaal-economische milieus: “Omdat onze school in een achterstandswijk zit, vindt de school het belangrijk dat boeken op school worden aangeboden, veel van onze kinderen bezoekt nooit een bibliotheek!” En er was een school, die als eerste school de titel; ‘een school vol van verhalen’ had gekregen: “De stichting ‘Een school vol van verhalen’ promoot het gebruik van verhalen in de breedste zin in het onderwijs met een prioriteit voor het vertellen”. Van de 37 leerkrachten die met ‘nee’ antwoordden, zijn er 10 die hun antwoord hebben toegelicht. Uit vijf

antwoorden blijkt dat er wel degelijk aandacht voor prentenboeken is, ook al ziet men dat zelf misschien niet als een aandachtspunt waarbij prentenboeken een rol spelen.

Uit een andere vraag bleek dat 9 scholen (8,3%) een taalcoördinator hebben, 16 (14,8%) een leescoördinator en 15 (13,9%) een combinatie daarvan.

3.1.4 Budget voor lenen/kopen van boeken

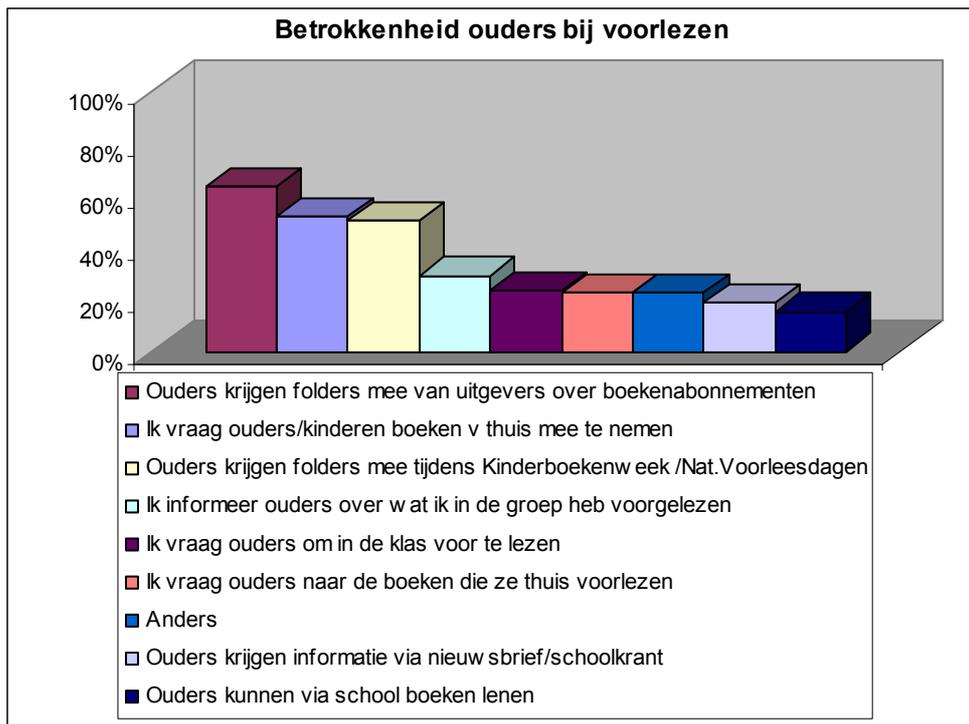
Op de vraag naar de beschikbaarheid van een budget voor het gebruik van de bibliotheek voor hun kleutergroep, antwoordden 64 leerkrachten met 'ja' en 44 met 'nee'. Deze aantallen liggen ongeveer hetzelfde als het gaat om een budget voor de aanschaf van boeken voor de kleutergroep. In dat geval antwoordden namelijk 65 leerkrachten met 'ja' en 41 met 'nee'. Wat de grootte van het budget per schooljaar is, bleek bij het grootste gedeelte van de leerkrachten niet bekend te zijn. Er was maar een klein gedeelte dat een specifiek bedrag kon invullen, zoals uit onderstaande tabel blijkt:



Tabel 5: jaarlijkse budget voor het lenen en kopen van boeken

3.1.5 Betrokkenheid ouders bij het voorlezen

Bij de vraag hoe ouders bij het voorlezen worden betrokken, konden de leerkrachten verschillende antwoordmogelijkheden aankruisen. Hoe vaak deze mogelijkheden zijn aangekruist, is te vinden in onderstaande tabel, gerangschikt van meest voorkomend naar minst voorkomend.



Tabel 6: vormen van ouderbetrokkenheid bij voorlezen

De favoriete vorm was dus het meegeven van folders die de school van uitgevers heeft gekregen. Het gaat dan om de folders van de bekende boekenabonnementen, zoals *Leesleeuw* (Zwijsen), *Boektoppers* (Malmberg) en *Boeklijsters* (Wolters). Deze manier van ‘betrokkenheid’ werd gevolgd door het meegeven van folders tijdens de Kinderboekenweek en/of De Nationale Voorleesdagen, én, opvallend genoeg door de vraag van leerkrachten aan ouders en/of kinderen om boeken mee te nemen. Daarnaast werden er door leerkrachten zelf nog andere mogelijkheden genoemd, zoals het geven van advies om thuis voor te lezen en het stimuleren van bibliotheekbezoek, de mogelijkheid voor ouders om een keer in de week boeken te bekijken en voor te lezen tijdens de inloop (2 keer), betrokkenheid via *Boekenpret* (2 keer), de opdracht aan kinderen uit groep 2 om thuis een prentenboek voor te bereiden en op school te presenteren, het meegeven van boeken om thuis uit voor te lezen, het meegeven van een logeerbeer gedurende een week aan steeds een ander kind, waarbij ook een prentenboek hoort (2 keer), en een workshop of ‘oefenmorgen’ voorlezen voor ouders (2 keer).

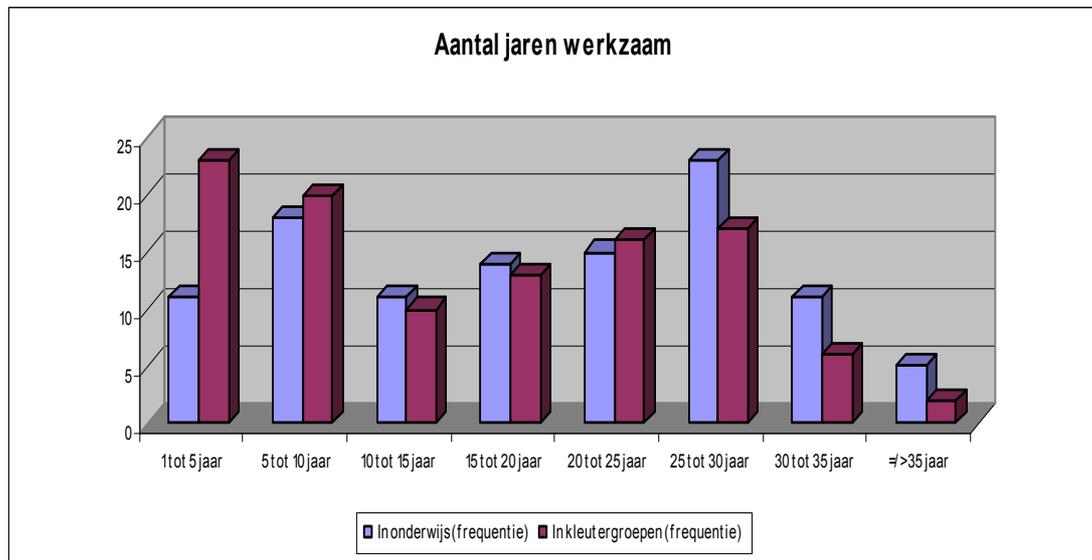
3.2 Een beeld van de leerkrachten

De vragen die een beeld van de leerkrachten konden geven, betroffen onder andere vragen naar het soort groep waarin ze werkzaam waren, het aantal jaren onderwijservaring en het leesgedrag in de vrije tijd. Van de leerkrachten zijn er in ieder geval 107 van het vrouwelijk en een van het mannelijk geslacht. Van 48 leerkrachten is het onbekend, omdat zij deze vraag niet hebben ingevuld.

3.2.1 Standplaats en onderwijservaring

Het grootste gedeelte van de leerkrachten bleek voor een combinatiegroep van groep 1 en 2 te staan, namelijk 80 leerkrachten. 17 leerkrachten stonden voor een groep 1, 11 voor een groep 2, en 1 voor een combinatiegroep van groep 2 en 3.

Het aantal jaren dat de leerkrachten in het onderwijs en in de kleutergroepen werkzaam zijn, liep behoorlijk uiteen, zoals blijkt uit onderstaande tabel.

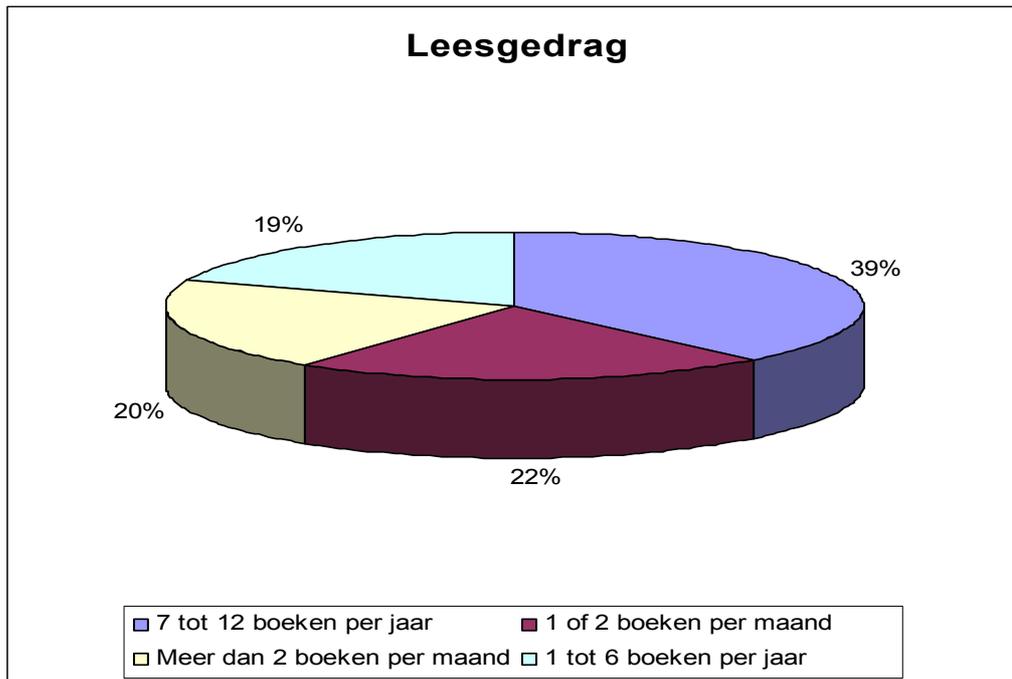


Tabel 7: jaren werkervaring in onderwijs en kleutergroepen

Voor de kleutergroepen geldt dat de leerkrachten hier doorgaans minder lang in werkzaam zijn geweest dan ze in het onderwijs in het algemeen zijn geweest. Zo'n 65% was langer dan 15 jaar in het onderwijs werkzaam, in de kleutergroepen was men relatief korter werkzaam, want hier gold dat ongeveer 50% van de leerkrachten langer dan 15 jaar voor een kleutergroep stond.

3.2.2 Leesgedrag

Op de vraag naar de hoeveelheid boeken (geen studieboeken) die de leerkrachten gemiddeld in hun vrije tijd lezen, werd het volgende geantwoord:



Tabel 8: leesgedrag leerkrachten

Als je de percentages optimistisch interpreteert, dan kun je zeggen dat zo'n 60% van de leerkrachten in ieder geval een boek per maand leest in de vrije tijd. Een vijfde, 20,4%, leest meer dan 2 boeken per maand. En de resterende 20% leest minder.

De voorkeur van de leerkrachten bleek hierbij uit te gaan naar het lezen van verhalende boeken voor volwassenen. Voor het merendeel bleek dit 50 tot 80% van de in de vrije tijd gelezen boeken uit te maken. Een kleiner aandeel was vervolgens weggelegd voor verhalende boeken voor kinderen, informatieve boeken voor kinderen en informatieve boeken voor volwassenen. Hierbij ging het steeds om een maximaal aandeel van zo'n 25 tot 30%.

3.2.3 Na- en bijscholing

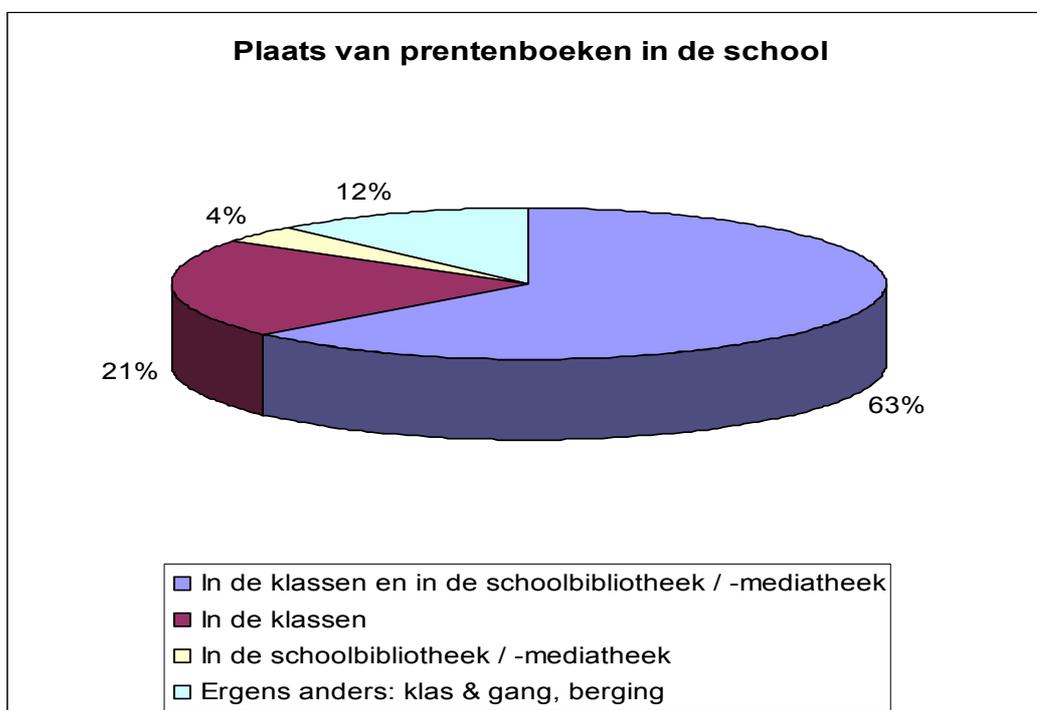
Op de vraag of de leerkrachten in de afgelopen drie jaar hebben deelgenomen aan cursussen, conferenties of studiedagen over voorlezen of over het gebruik van prentenboeken, antwoordden 38 leerkrachten met 'ja' en 70 leerkrachten met 'nee'. De 38 leerkrachten gaven ook allemaal aan om wat voor cursussen en dergelijke het ging. De diversiteit was groot. Er werden zowel specifieke cursussen en studiedagen ingevuld, zoals rond de *Leessleutel*, *Piramide of Boekenpret*, als meer algemene aanduidingen, waaronder beginnende geletterdheid, digitale prentenboeken, aanvankelijk lezen, interactief voorlezen, een bijeenkomst naar aanleiding van de Kinderboekenweek en VVE-cursussen.

4 De beschikbaarheid van prentenboeken

Het cluster vragen onder 'De beschikbaarheid van prentenboeken' ging over de aanwezigheid van prentenboeken op school en in de klas, en het gebruik van de bibliotheek.

4.1 Plaats van prentenboeken en aantal prentenboeken in de school en de klas

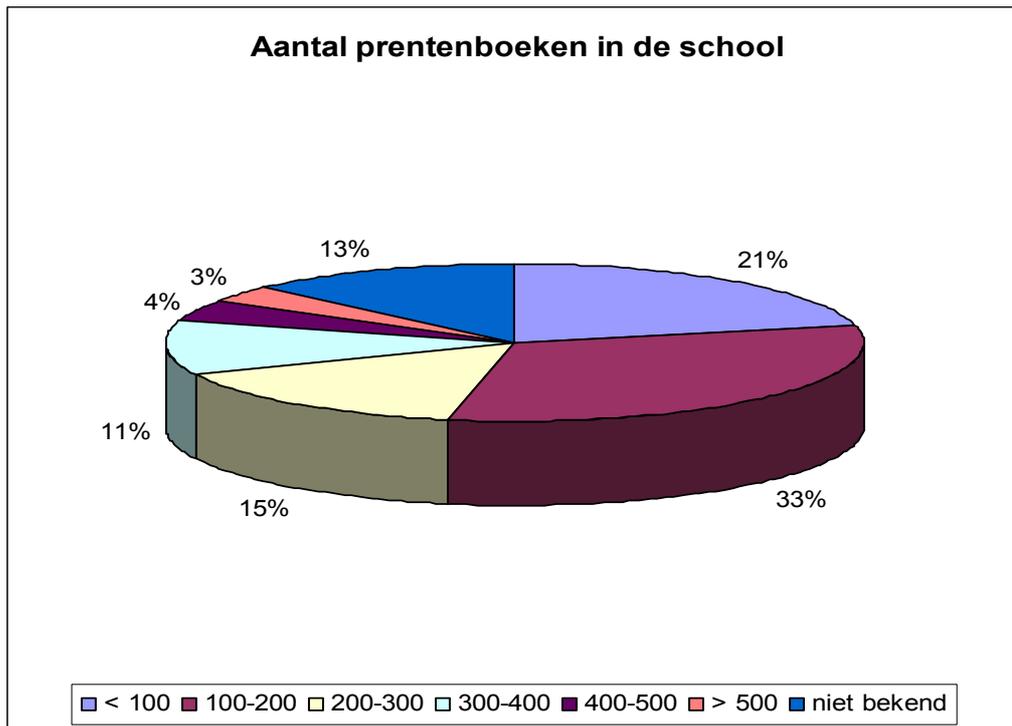
Op de vraag naar waar de prentenboeken in de school staan, antwoordde het grootste gedeelte, namelijk ruim 63%, dat die in de klassen en in de schoolbibliotheek/-mediatheek staan. 21% antwoordde dat ze alleen in de klassen staan, en 4% dat ze in de schoolbibliotheek/-mediatheek staan. Bijna 12% antwoordde dat ze ergens anders staan.



Tabel 9: plaats van prentenboeken in de school

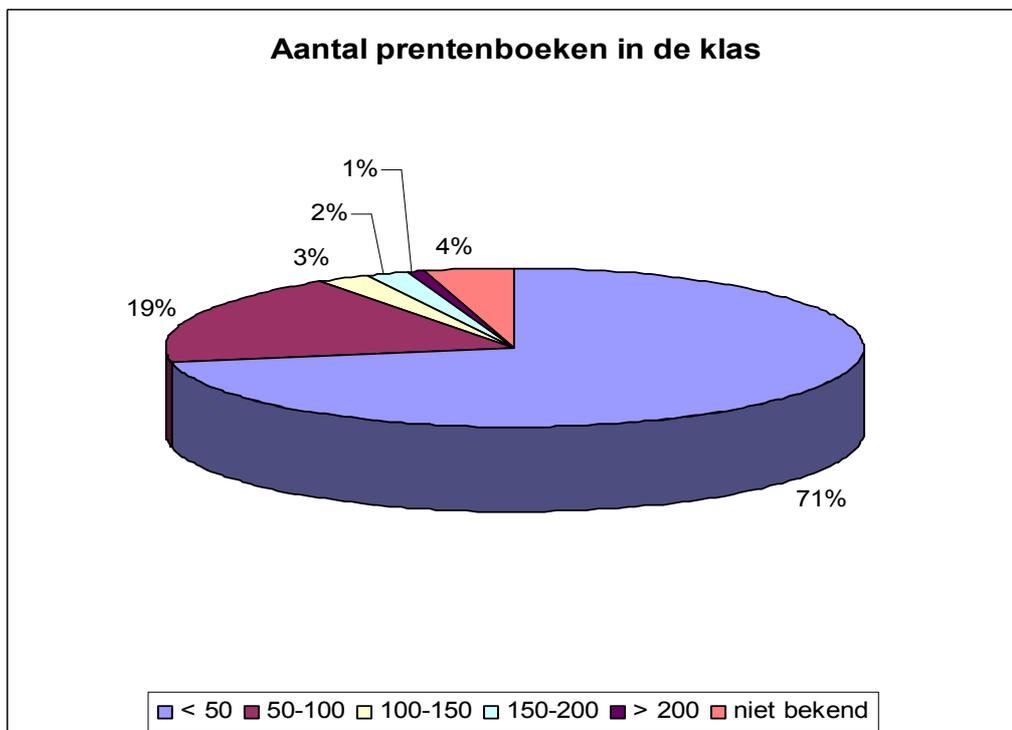
Bij 'ergens anders' werden met name combinaties van de klas met een andere ruimte ingevuld, zoals de gang, een 'magazijn' of 'berging'.

De aantallen boeken die de school bezit, lopen erg uiteen. In onderstaand overzicht zijn de antwoorden geclusterd:



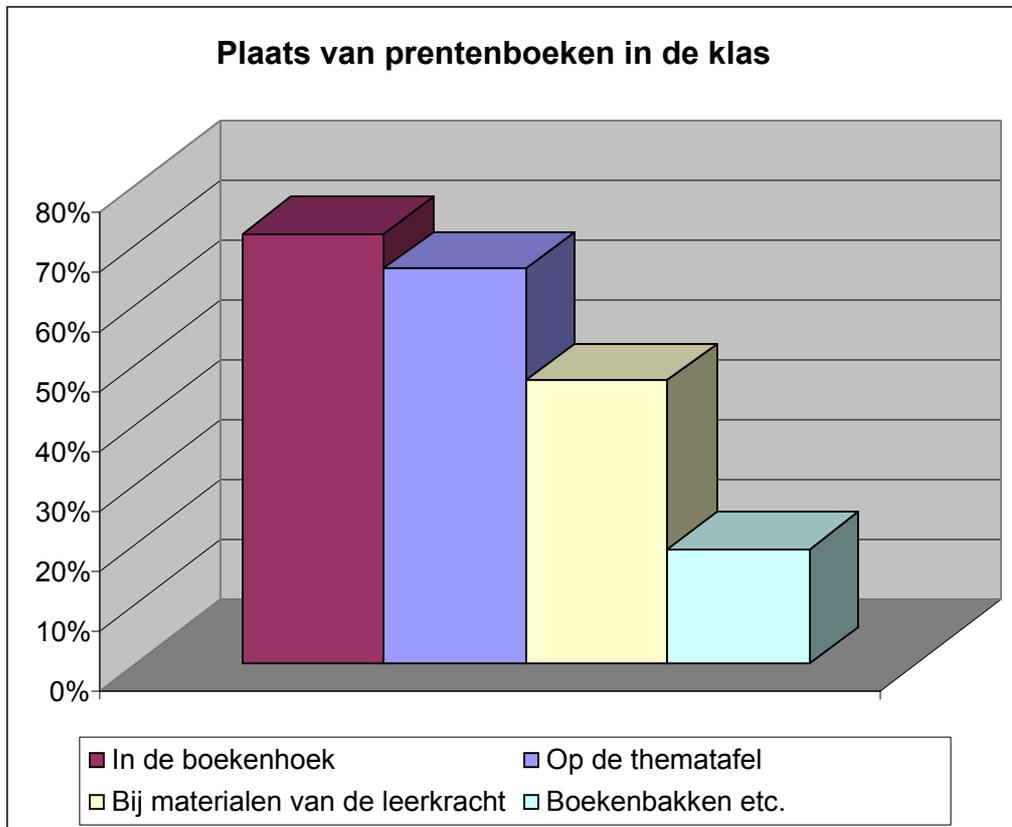
Tabel 10: aantal prentenboeken in de school

Op de vraag naar het aantal aanwezige prentenboeken in de klas, gaf het merendeel een antwoord dat ligt in de categorie 1 tot 50 exemplaren. Het laagste aantal boeken dat werd genoemd, is overigens 5.



Tabel 11: aantal prentenboeken in de klas

Bij de vraag naar waar de prentenboeken in de klas staan, konden meer antwoorden worden aangekruist. De boekenhoek blijkt de populairste plaats te zijn, gevolgd door de thematafel:



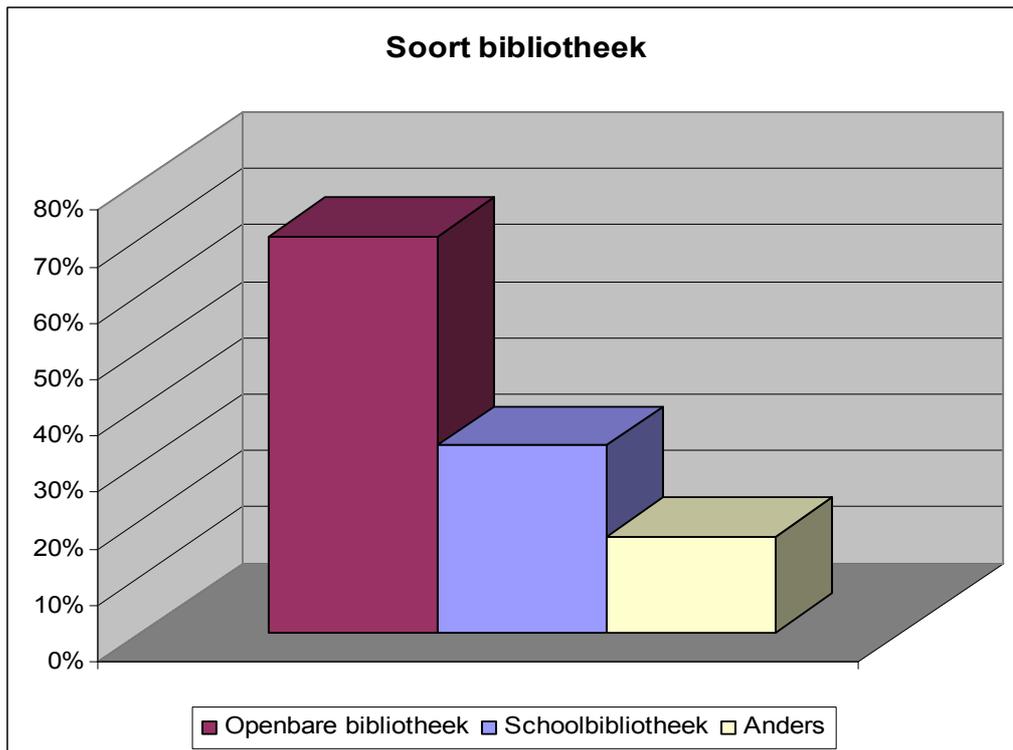
Tabel 12: plaats van prentenboeken in de klas

Onder 'Boekenbakken etc.' vallen allerlei plaatsen waar een voorraad boeken gehuisvest kan worden, zoals dus boekenbakken, maar ook boekenkasten, boekenkisten, boekenmanden, boekenkratten, boekentafels en boekentorens.

4.2 Gebruik van de bibliotheek

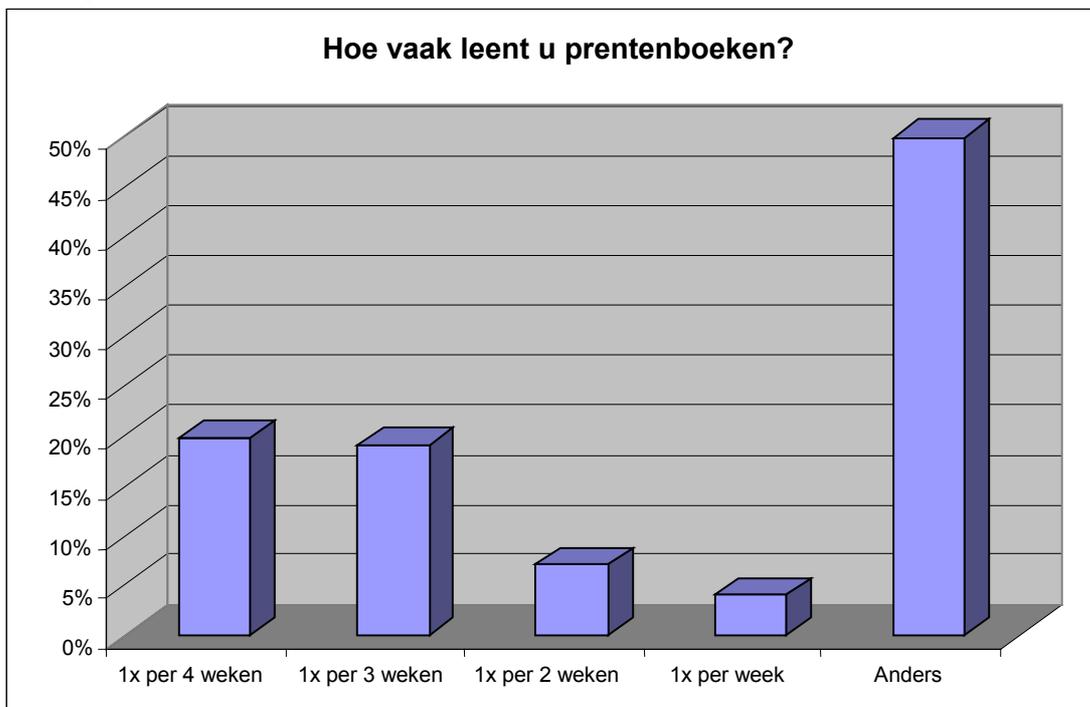
Met betrekking tot het gebruik van de bibliotheek werden de volgende vragen gesteld: bij welke bibliotheek worden er prentenboeken geleend?, hoe vaak gebeurt dat?, op wat voor manier gaat het lenen in zijn werk?, en om hoeveel boeken gaat het?.

De meeste leerkrachten, namelijk 70%, leent prentenboeken van de openbare bibliotheek. Dit sluit het gebruik van de schoolbibliotheek niet uit, want hierop antwoordde 33% bevestigend.



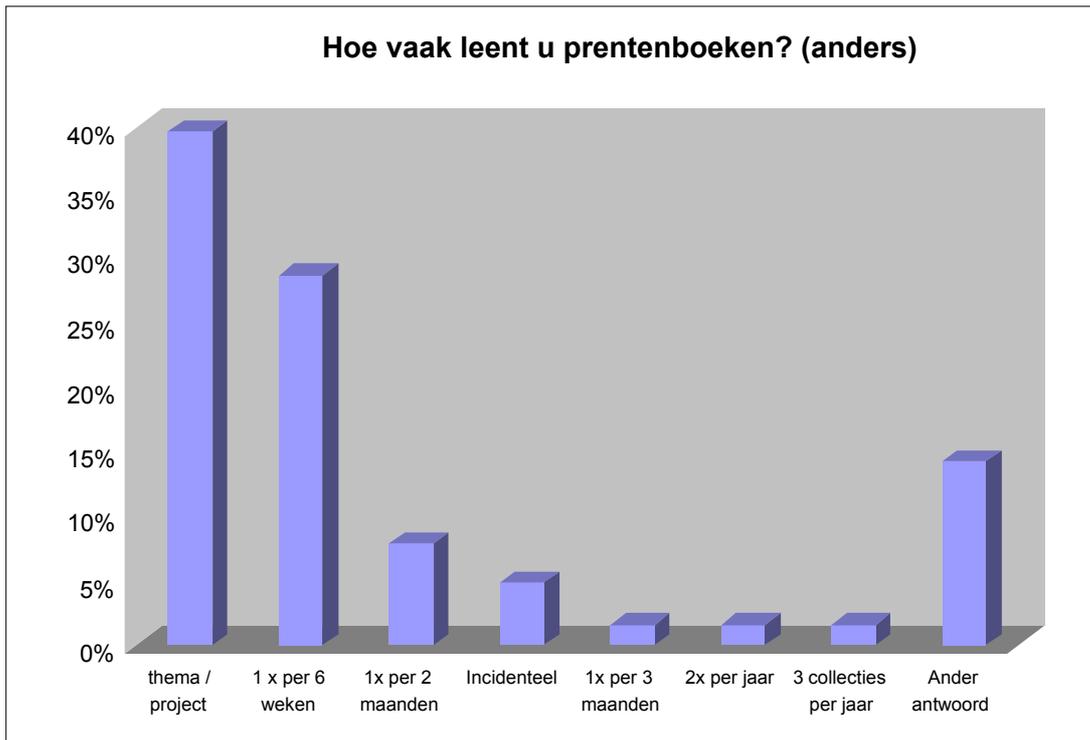
Tabel 13: soort bibliotheek

Daarnaast blijkt er ook geleend te worden van de bibliobus, namelijk door vier leerkrachten. Bij ‘anders’ werd ook vaak ingevuld dat men boeken uit eigen bezit gebruikt in de klas of boeken koopt. Zo’n 40% van de leerkrachten leent een keer per drie of vier weken prentenboeken van de bibliotheek:



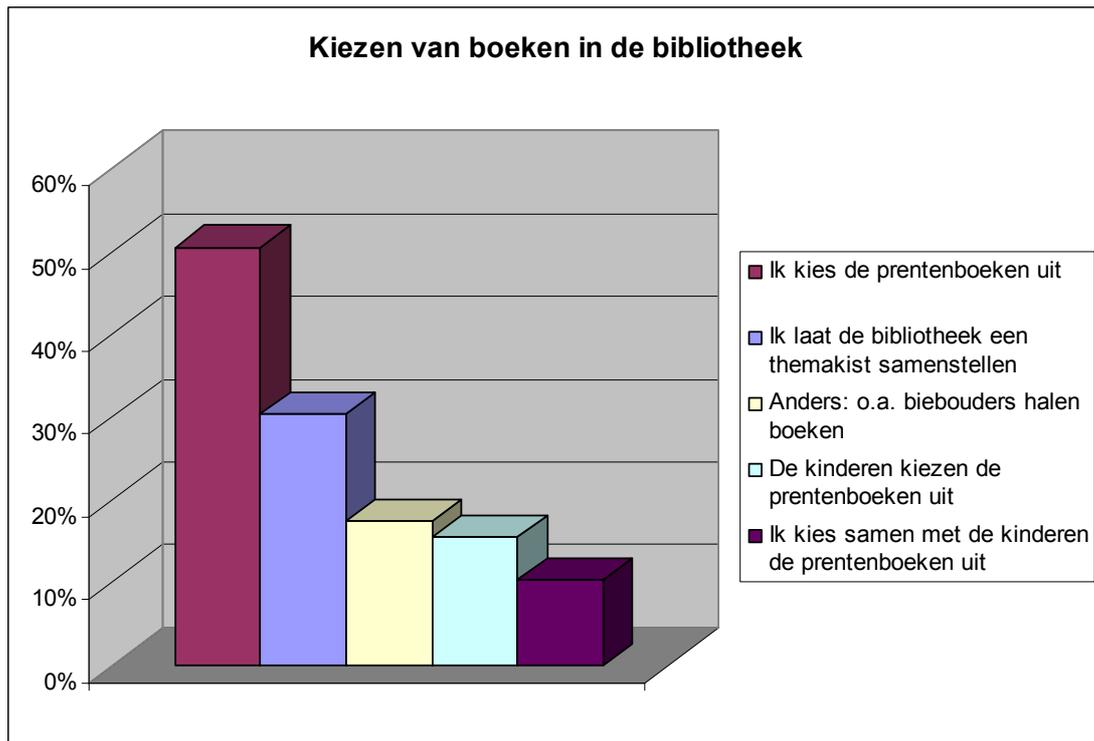
Tabel 14: leenfrequentie bij bibliotheek

De helft leent ‘anders’, dat wil zeggen met een andere frequentie, die opvallend vaak afhankelijk is van de periode waarin een bepaald thema dat in een methode aan bod komt, behandeld wordt. Dit is meestal een periode van 6 weken. Daarnaast noemen 25 leerkrachten geen frequentie, maar laten ze het lenen afhangen van het thema of het project waar ze op dat moment mee bezig zijn. Een paar leerkrachten geeft hierbij aan boeken te lenen bij thema’s waarover geen of weinig boeken op school aanwezig zijn. Hieronder zijn de antwoorden op deze vraag geclusterd weergegeven:



Tabel 15: lenen – anders

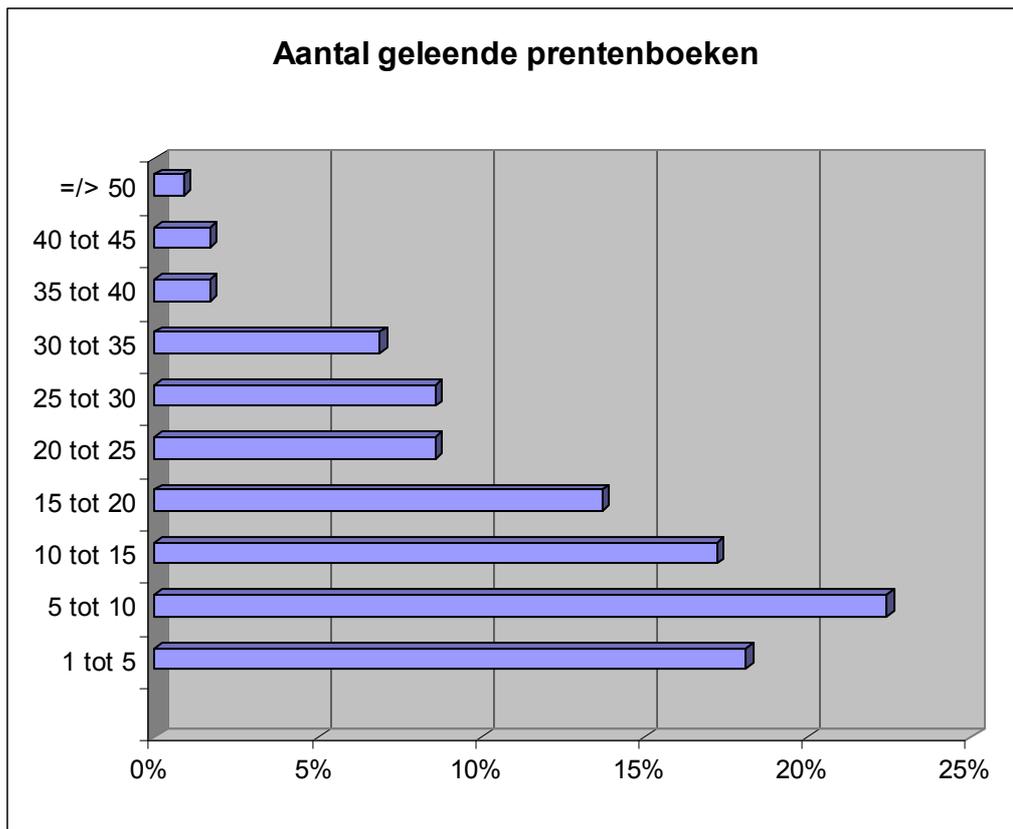
Bij de vraag over de manier waarop boeken gekozen worden, kon men verschillende mogelijkheden aankruisen, en ook zelf nog andere mogelijkheden invullen. Het zelf uitkiezen en het laten uitkiezen door de bibliotheek bleken de meest voorkomende manieren te zijn:



Tabel 16: *kiezen van boeken in de bibliotheek*

De ‘biebouders’ werden ook wel aangeduid met ‘bibliotheek-moeders’ of ‘docu-ouders’, ouders die er op uit werden gestuurd om bij de bibliotheek boeken te halen, meestal bij een bepaald thema.

Het aantal boeken dat per bibliotheekbezoek gemiddeld wordt geleend, liep erg uiteen, van 1 tot 50, zoals blijkt uit onderstaande samenvatting van de antwoorden:



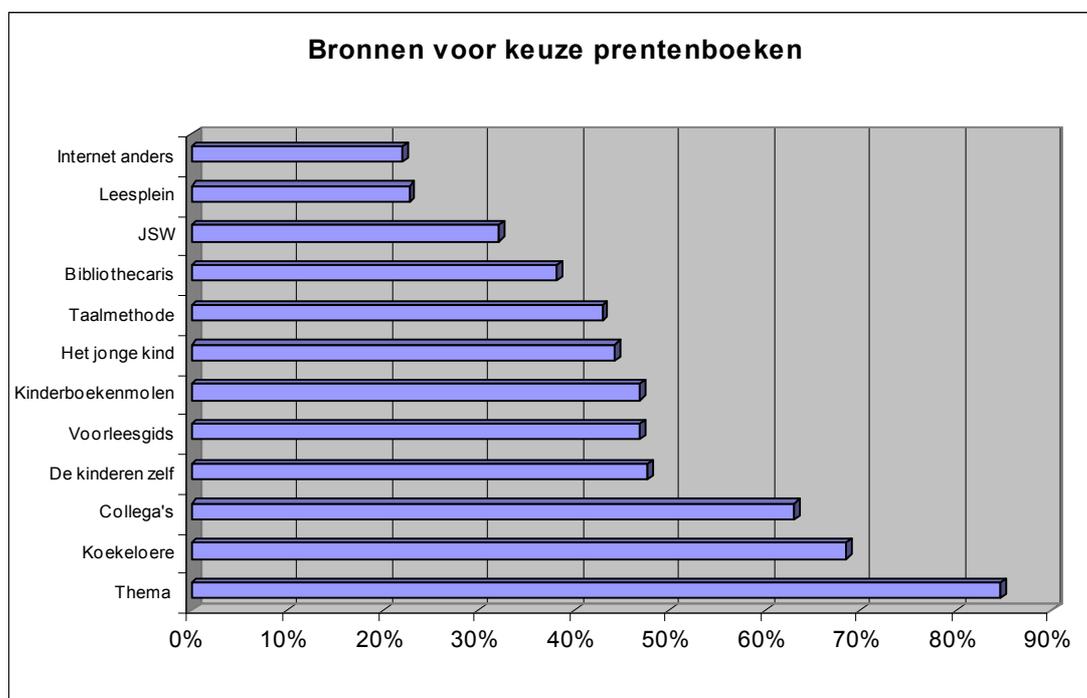
Tabel 17: aantal geleende prentenboeken

5 De keuze van prentenboeken

De keuze van prentenboeken werd bevraagd middels vijf vragen: waarop is de keuze van prentenboeken meestal gebaseerd?; waar let u bij uw uiteindelijke keuze in het bijzonder op?; welke drie prentenboeken leest u het liefste voor?; welke van de onderstaande prentenboeken heeft u wel eens voorgelezen?; en uit welke andere boeken dan prentenboeken leest u voor, en wat is de verhouding daartussen?

5.1 Bronnen

Bij de vraag naar datgene waarop de keuze voor prentenboeken meestal is gebaseerd, konden de leerkrachten uit vele mogelijke bronnen kiezen, en ook nog zelf andere bronnen invullen. In onderstaand overzicht zijn de bronnen gerangschikt naar populariteit, en worden alleen de bronnen opgenomen, die door 20% of meer van de leerkrachten werden aangekruist:



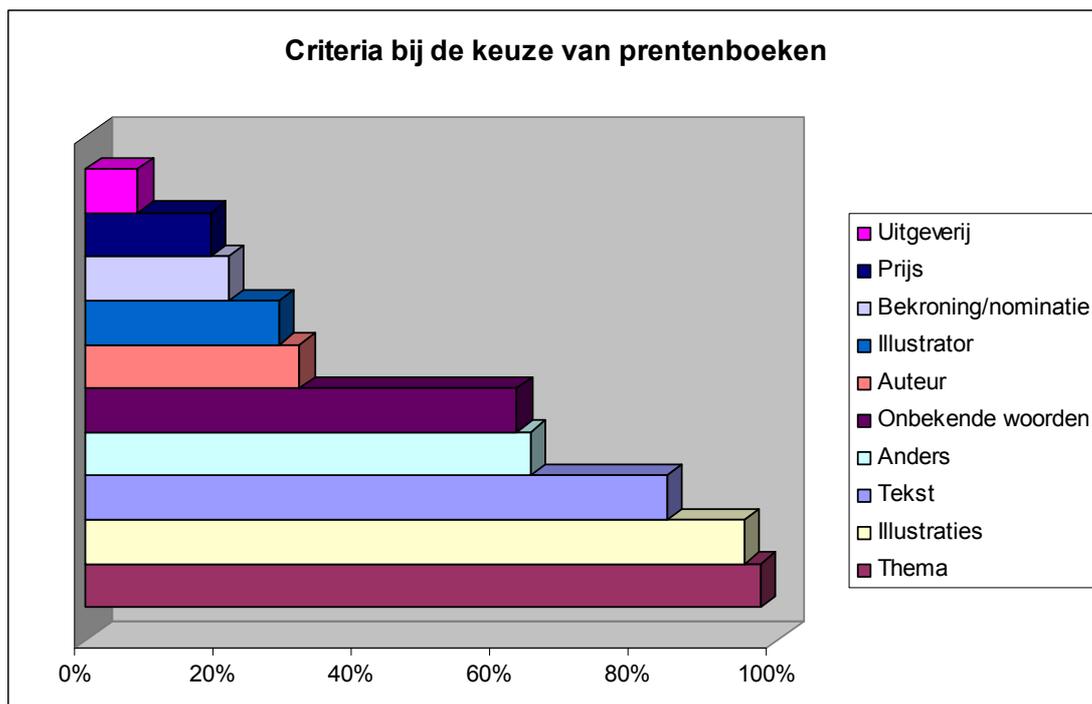
Tabel 18: bronnen voor de keuze van prentenboeken

Bij 'Internet - anders' werden de volgende specifieke sites ingevuld: kennisnet.nl, kleutergroep.nl, digijuf, bibliotheek en startpagina kinderboeken, boeken bereslim, bol.com, jufjanneke.nl, schatkist, schooltv.nl, onderwijs sites, pagina's voor kleuters, sites van de diverse uitgevers en schrijvers, sites voor lessuggesties, suggesties en recensies bij leerkracht.nl. Bij de vraag naar suggesties in methodes als bron op basis waarvan prentenboeken werden gekozen, konden de leerkrachten ook de naam van de gebruikte methode invullen. Bij taal leverde dat de volgende methodes op: *Idee* (1x), *Ik & Ko* (4x), *Interactief voorlezen* (1x), *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je boren* (1), *Ko totaal* (1x), *Leessleutel*

(2x), *Leeslijn* (2x), *Piramide* (2x), *Schatkist taal* (34x), *Doe meer met bas* (2x), *Taal op maat* (1x), *Taalfontein* (2x), *Taaljournaal* (1x), *Taalverhaal* (2x), *Warreltaal* (1x) en *Wat zeg je* (1x).

5.2 Wat is belangrijk bij de keuze?

Bij deze vraag konden de leerkrachten bij een aantal mogelijke kenmerken op een schaal van 1 tot en met 5 aangeven hoe belangrijk dit kenmerk voor hen was bij de uiteindelijke keuze voor een prentenboek. 1 stond hierbij voor ‘niet belangrijk’ en 5 voor ‘zeer belangrijk’. In onderstaande tabel zijn de antwoordmogelijkheden ‘belangrijk’ en ‘zeer belangrijk’ samengenomen.

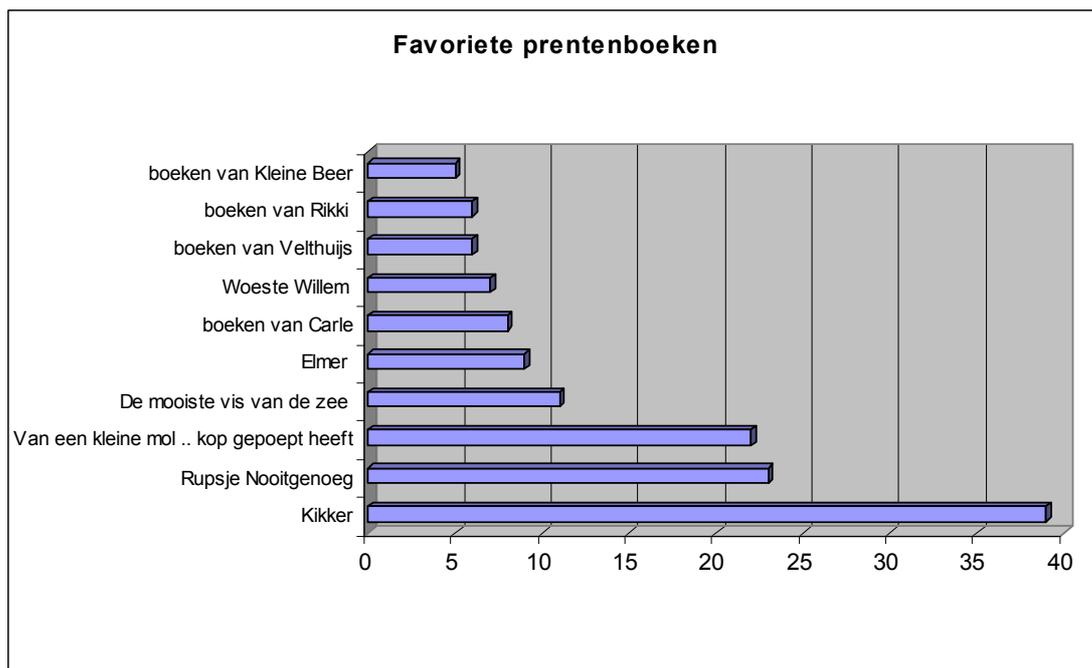


Tabel 19: kenmerken die belangrijk zijn bij de keuze van prentenboeken

Een groot gedeelte van de leerkrachten gaf aan dat ook andere dan de genoemde kenmerken belangrijk waren bij de keuze. Dit waren de volgende: aansluiten bij kind/groep, vormgeving/illustraties, de titel, taalgebruik/stijl en soort boek. Bij aansluiten bij kind/groep werd bijvoorbeeld geantwoord: “Aansluiten bij het leeftijdsniveau van het kind”, “Beleving van de kinderen”, “Geschiktheid voor de groep” en “Of het bij een thema past of als het een specifiek onderwerp is, dat aan de orde is in de groep”. Bij vormgeving/illustraties werd opgemerkt dat de illustraties groot en duidelijk genoeg moeten zijn voor een grote groep, dat ze aansprekend moeten zijn, uitdagend, de belangstelling wekkend, nieuwsgierig makend én origineel. Bij taalgebruik ging het om eenvoudig taalgebruik en taalgebruik zonder vloeken. En bij soort boek werd specifiek opgemerkt: “Of het boek van deze tijd is en voor welk soort kinderen het bedoeld is” en “soort boek, bijvoorbeeld boek op rijm of verhaal met herhalingen.”

5.3 Drie favoriete prentenboeken

Bij de open vraag naar de drie favoriete prentenboeken om uit voor lezen, werden niet alleen maar specifieke titels ingevuld. Op de eerste plaats kwamen namelijk de Kikkerboeken van Max Velthuijs, die 39 keer werden gekozen, waarvan 3 keer specifiek *Kikker is verliefd*, 2 keer *Kikker is kikker*, één keer *Kikker en de vreemdeling* en één keer *Kikker en het meesterwerk*. Daarna werd *Rupsje Nooitgenoeg* van Eric Carle het meeste aantal keren gekozen, op de voet gevolgd door *Van een kleine mol die wilde weten wie er op zijn kop gepoept heeft* van Werner Holzwarth en Wolf Erlbruch. Op enige afstand volgden *De mooiste vis van de zee* van Marcus Pfister en een aantal andere titels en auteurs.

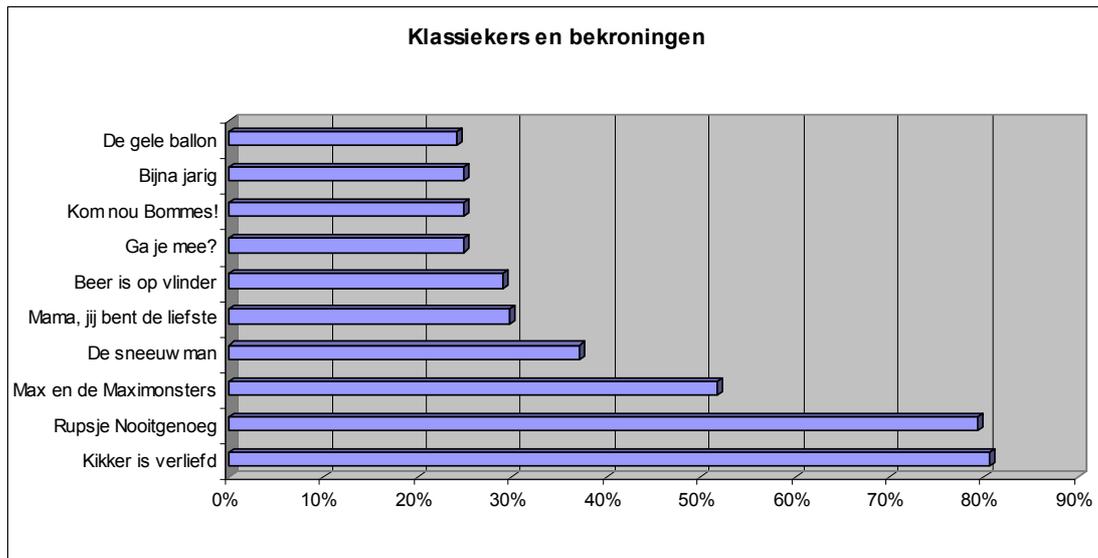


Tabel 20: favoriete prentenboeken

Daarnaast waren er nog 5 titels die 4 keer werden genoemd, 8 titels die 3 keer werden genoemd, 21 die 2 keer werden genoemd, en 89 titels die één keer werden genoemd.

5.4 Voorgelezen klassieke en bekroonde prentenboeken

Van de dertig titels, waarvan werd gevraagd of die waren voorgelezen, bleken de volgende tien het meest populair: *Kikker is verliefd* van Max Velthuijs, *Rupsje Nooitgenoeg* van Eric Carle, *Max en de Maximonsters* van Maurice Sendak, *De sneeuwman* van Raymond Briggs, *Mama, jij bent de liefste* van Komako Sakai, *Beer is op vlinder* van Annemarie van Haeringen, *Ga je mee?* van Charlotte Dematons, *Kom nou Bommen!* van Jane Simmons, *Bijna jarig* van Imme Dros en Harrie Geelen en *De gele ballon* van Charlotte Dematons.



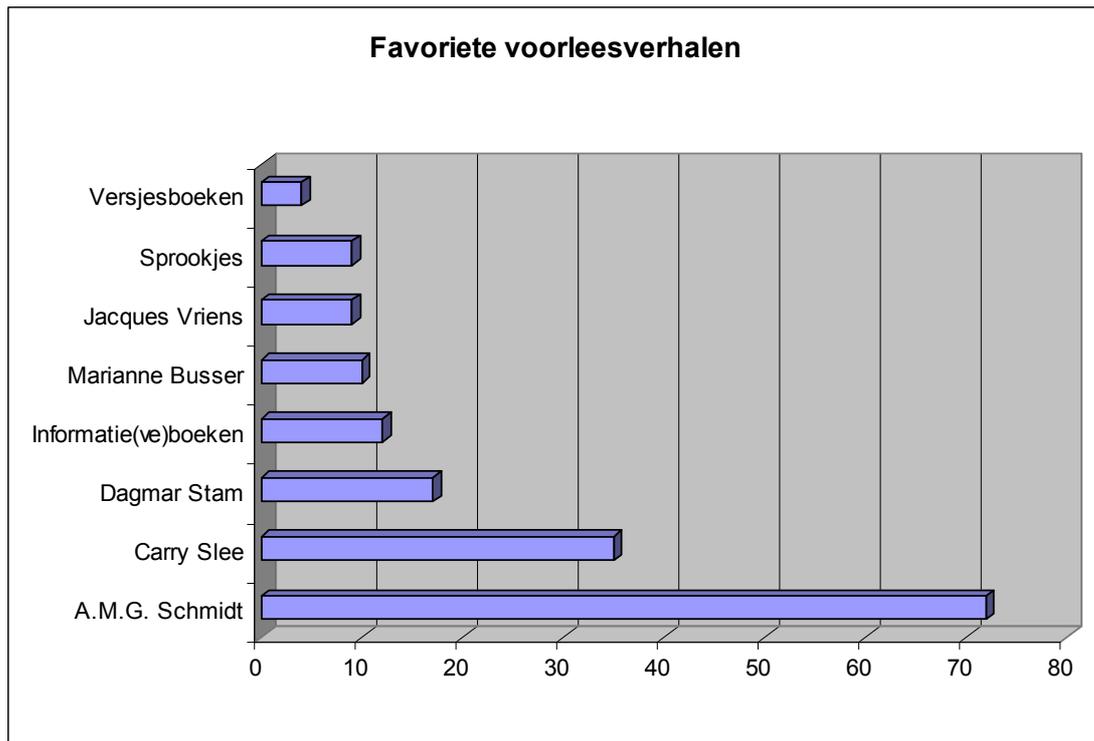
Tabel 21: voorgelezen klassieke en bekroonde prentenboeken

Dit is een opmerkelijk resultaat, omdat het laat zien hoe populair bepaalde klassiekers zijn en hoe populair met een Griffel of Penseel bekroonde prentenboeken zijn. De eerste vier zijn namelijk klassiekers, die in het geval van Carle en Sendak al decennia op de markt zijn en steeds herdrukt worden. De zes titels daarna zijn relatief nieuwe titels. Nummer 5, 6 en 9 zijn titels uit het lijstje met prentenboeken die met een literaire prijs (Griffel of Penseel) zijn bekroond. Nummer 7 en 8 zijn de wat nieuwere titels uit de selectie die voor het onderzoeksproject zijn geselecteerd, en nummer 10 komt uit het lijstje met prentenboeken die bekroond zijn met een literair-educatieve prijs (Pluim van de Maand, Leespluim of Kinderboekwinkelprijs).

5.5 Andere boeken dan prentenboeken

98,4% van de leerkrachten (121) gaven aan dat ze ook andere boeken dan prentenboeken voorlezen. Slechts 2 (1,6%) antwoordden dat ze dat niet doen. Op de vraag naar de verhouding tussen het aantal prentenboeken en andere boeken dat de leerkrachten voorlezen, waren vier antwoorden mogelijk: meer prentenboeken dan andere boeken, ongeveer gelijk, meer andere boeken dan prentenboeken, alleen andere boeken. De leerkrachten kruisten alleen de eerste twee mogelijkheden aan: 69,4% (84) van de leerkrachten lezen meer prentenboeken dan andere boeken voor, en bij 30,6% (37) is dat aantal ongeveer gelijk.

Bij de vraag naar de andere boeken waaruit regelmatig wordt voorgelezen, werd opvallend vaak met 'voorleesverhalen', 'voorleesboeken', 'boeken met korte verhalen' of 'boeken met losse verhalen' geantwoord. Annie M.G. Schmidt was de onbetwiste favoriet; zij werd 72 keer genoemd. Van de 72 keer werd 42 keer specifiek *Jip en Janneke* genoemd, 17 keer *Pluk van de Petteflet*, 4 keer *Floddertje* en 3 keer *Ziezo*.



Tabel 22: favoriete voorleesverhalen

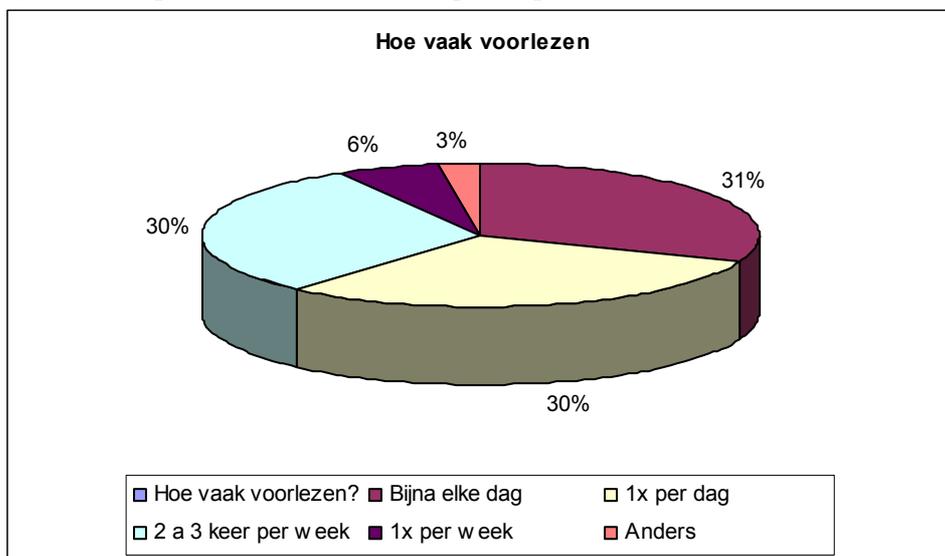
Voor Carry Slee gold dat *Lekker weertje koekepeertje* 10 keer werd genoemd, *Nog één nachtje slapen* en *Kinderen van de Grote Beer* (of delen van deze serie) 5 keer, en *Iris en Michiel* 3 keer. Bij Marianne Busser werd *Het grote verhaaltjesboek* 4 keer en *Het grote versjesboek* 2 keer genoemd. Van Jacques Vriens werden apart, en steeds twee keer, *Willem en dikke Teun*, *Grootmoeder, wat heb je grote oren*, en *Tommie en Lotje* genoemd. Opvallend is het relatief grote aantal keren dat informatieve boeken werden genoemd. Daarnaast werden de genres sprookjes en versjesboeken nog apart vermeld. Daarnaast waren er nog titels die twee of één keer werden genoemd.

6 Het voorlezen van prentenboeken

De vragen onder de titel ‘het voorlezen van prentenboeken’ vielen uiteen in vragen over de frequentie en tijdsduur van het voorlezen, de specifieke momenten die aan voorlezen worden besteed, de setting waarin wordt voorgelezen, hoe vaak een prentenboek wordt voorgelezen, de manier of stijl van voorlezen, en de activiteiten die voor, tijdens en na het voorlezen plaatsvinden.

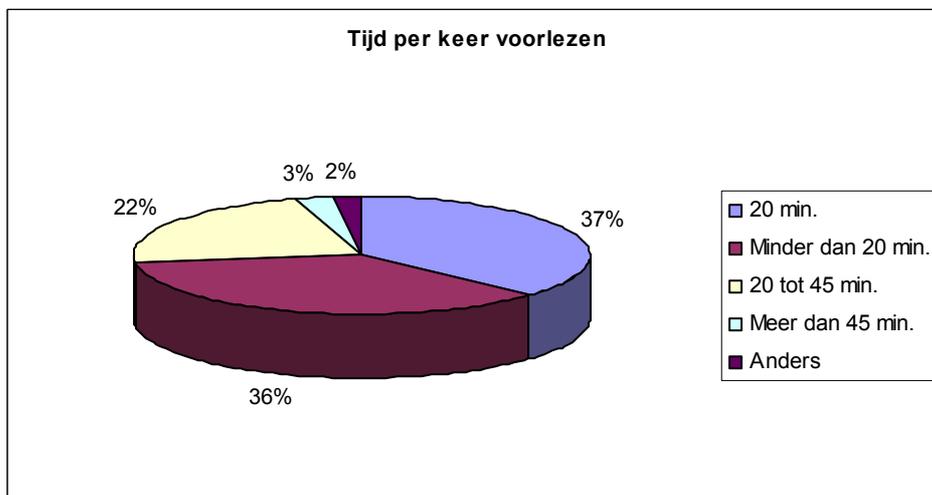
6.1 Frequentie en tijdsduur

Het overgrote deel van de leerkrachten, ruim 90%, bleek in ieder geval zo'n drie keer per week voor te lezen. Van deze groep leest een derde 2 tot 3 keer per week voor, een derde bijna elke dag en een derde een keer per dag.



Tabel 23: voorleesfrequentie

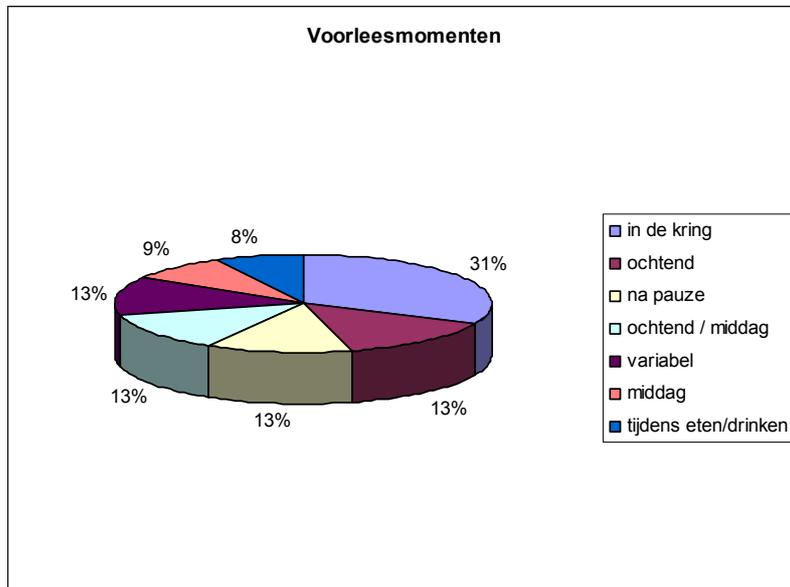
Op de vraag hoeveel tijd de leerkracht gemiddeld per keer aan het voorlezen van prentenboeken besteedt, liepen de antwoorden uiteen van 10 minuten tot een uur.



Tabel 24: duur van een voorleessessie

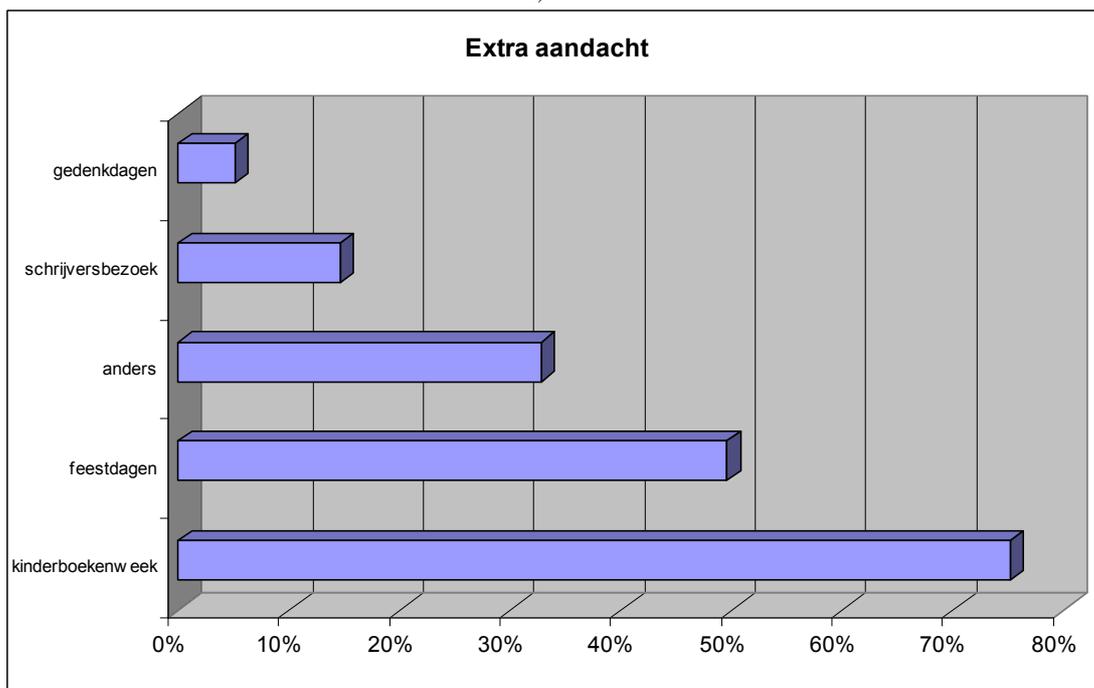
6.2 Voorleesmomenten

Het voorlezen bleek meestal op vaste momenten plaats te vinden: dit was in ieder geval voor 81,1% van de leerkrachten zo, voor 18,9% was dit niet het geval. Die vaste momenten blijken verschillende momenten, of soms situaties, te zijn. Opvallend vaak werd 'na het fruit eten' of na andere eet- en/of drinkmomenten ingevuld, en varianten op in de kring, zoals bij kringactiviteiten of tijdens kringmomenten.



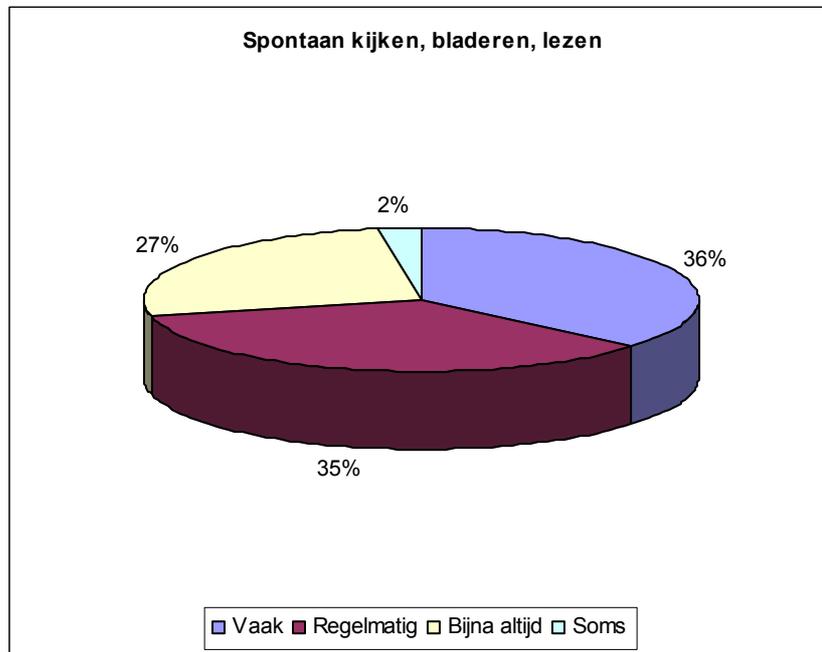
Tabel 25: voorleesmomenten

75% van de leerkrachten gaf aan dat er naast de vaste momenten nog andere momenten zijn waarop ze extra aandacht besteden aan het voorlezen van prentenboeken. Dit bleek met name rond de Kinderboekenweek te zijn:



Tabel 26: extra voorleesmomenten

Bij feestdagen en gedenkdagen konden de leerkrachten nog voorbeelden geven. Bij gedenkdagen gebeurde dit niet, bij feestdagen door 16 leerkrachten. Eén vulde daar “en rondom andere thema’s” in, 15 vulden ‘sint en kerst’, of ‘sint, kerst, Pasen’ in. Eén leerkracht voegde daar verjaardagen aan toe, een ander Carnaval, en nog een andere vader- en moederdag. Bij ‘anders’ werden diverse antwoorden ingevuld, die meestal te maken hadden met het voorkomen van projecten en thema’s. Er werd ook gerefereerd aan De Nationale Voorleesdagen, aan De Nationale Voorleeswedstrijd en aan het Voorleesontbijt en aan het *Rode Draad*-project. En voor drie leerkrachten was de aandacht voor prentenboeken op zich vanzelfsprekend, zoals blijkt uit hun antwoorden: “iedere dag”, “het is een leefregel! Altijd dus!” en “geen extra aandacht rond de bovenstaande items. Aandacht voor de taal, boeken, mooie illustraties, versjes, informatie is er altijd”. Ten slotte werd de leerkrachten gevraagd in welke mate kinderen zelf de gelegenheid krijgen om spontaan in prentenboeken te gaan kijken, bladeren en/of lezen. Dit gebeurt bij 71% regelmatig of vaak tot bijna altijd bij 27% van de leerkrachten.



Tabel 27: momenten van spontaan kijken/bladeren/lezen

Van de mogelijkheid tot het geven van een toelichting bij hun antwoord, maakten veel leerkrachten gebruik. Hun toelichtingen vielen grofweg uiteen in twee categorieën: 1. tijdens de inloop ’s morgens en/of ’s middags kunnen de kinderen zelf boeken inkijken; 2. er is een lees- en luisterhoek of boekenhoek waarin de kinderen regelmatig zelf kunnen kiezen. Variaties op het eerste antwoord betroffen bijvoorbeeld dat er zelf gelezen kon worden na de pauze, nadat er opgeruimd was of op momenten dat kinderen moesten wachten. Een leerkracht meldde dat het “na het fruit (...) min of meer verplicht” is. Veel leerkrachten meldden er ook bij dat het kiezen en lezen van een prentenboek bij het binnenkomen of tijdens wachten in de kring enthousiast gedaan werd, en dat de ouders vaak ’s morgens dan even blijven voorlezen. Een leerkracht had op woensdag ‘boekjesdag’: “De kinderen brengen van thuis een prentenboek mee waarin gelezen wordt”.

Voor de boekenhoek had een leerkracht zelf bandjes ingesproken bij de prentenboeken. Aan het zelf lezen in de boekenhoek kon ook een vervolg zitten: “Als ze in de leeshoek zijn en ze lezen een boek op hun manier, dan mogen ze het daarna in de kring ook nog eens ‘voorlezen’”. Aan dat voorlezen koppelde een andere leerkracht een beloning: “Ik stimuleer dat kinderen in de kring zelf een verhaaltje mogen vertellen bij een prentenboek van thuis of uit de boekjeshoek. Daarmee verdienen ze gelijk een sticker. Dat motiveert heel goed”. En een andere leerkracht meldde iets over een ander mogelijk gebruik van boeken: “Regelmatig zijn er kinderen die vragen of ze een boek mogen pakken om te gebruiken in hun spel. Ook gebruiken ze plaatjes van boeken uit zichzelf om dingen na te tekenen”. De boekenhoek heeft soms ook een psychologische functie: “Ik merk dat kinderen zich regelmatig met een prentenboek even terugtrekken”. En een andere leerkracht ten slotte relativeerde de populariteit van de boeken in de boekenhoek echter meteen, omdat daar ook kussens zijn: “De boekenhoek wordt altijd gekozen, maar hutten bouwen met de kussens is bij kleuters ook geliefd!”

6.3 Setting/groep

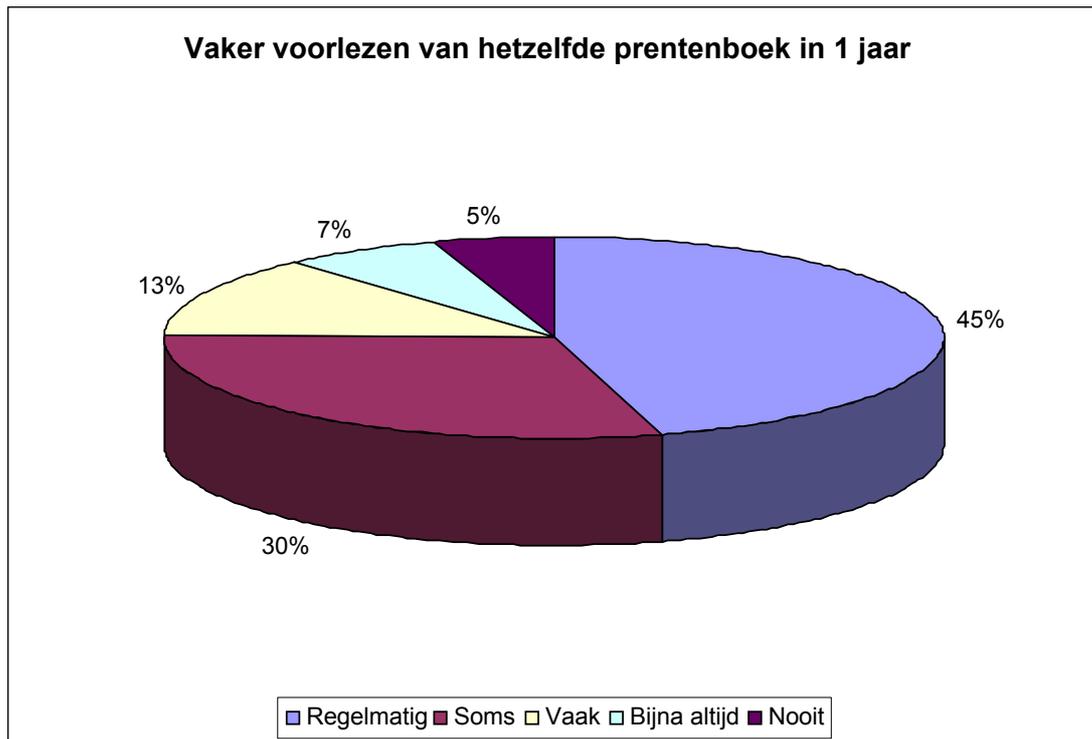
De overgrote meerderheid van de leerkrachten leest meestal klassikaal voor, namelijk zo’n 72%, gevolgd door 23% die dit in een andere setting doet – meestal een combinatie van een kleine groep en klassikaal - en 5% die dit in een groep van 6-10 kinderen doet.

Tijdens het voorlezen is er in 53,5 % van de gevallen sprake van een groep met zowel kinderen uit groep 1 als 2. 15 % van de leerkrachten heeft alleen groep 1-kinderen, en 8,5 % alleen groep 2-kinderen. 23 % van de leerkrachten geeft aan dat het om een andere samenstelling gaat, namelijk een variabele samenstelling of een groep(je) met specifieke kenmerken, zoals taalzwakke kinderen.

40% van de leerkrachten had kinderen in de klas die het Nederlands onvoldoende beheersen om het voorgelezen verhaal te kunnen volgen. Zij houden daar op verschillende manieren rekening mee. De eerste manier heeft te maken met de keuze: je kunt boeken kiezen met makkelijke, korte teksten. Een tweede manier heeft te maken met aanpassingen tijdens het voorlezen: je kunt het verhaal meerdere keren voorlezen, de tekst aanpassen, zaken herhalen, moeilijke woorden visueel ondersteunen, aanschouwelijk materiaal erbij gebruiken, het vertelde steeds op de illustraties aanwijzen (die dan dus wel goed zichtbaar moeten zijn) en veel mimiek gebruiken. Een derde manier heeft te maken met verwerking: vragen stellen ter controle, of – zoals een leerkracht opmerkt - veel naspelen. En een vierde manier is preteaching, het vooraf in een klein groepje voorlezen, en daarna al dan niet in de grote groep. Een leerkracht meldt in dit verband: “Ikzelf of de kinderen verklaren sommige woorden of laten de taalzwakke kinderen vertellen wat al voorverteld is in het B.O.V. groepje. Dat vergroot hun zelfvertrouwen”.

6.4 Hoe vaak één prentenboek wordt voorgelezen

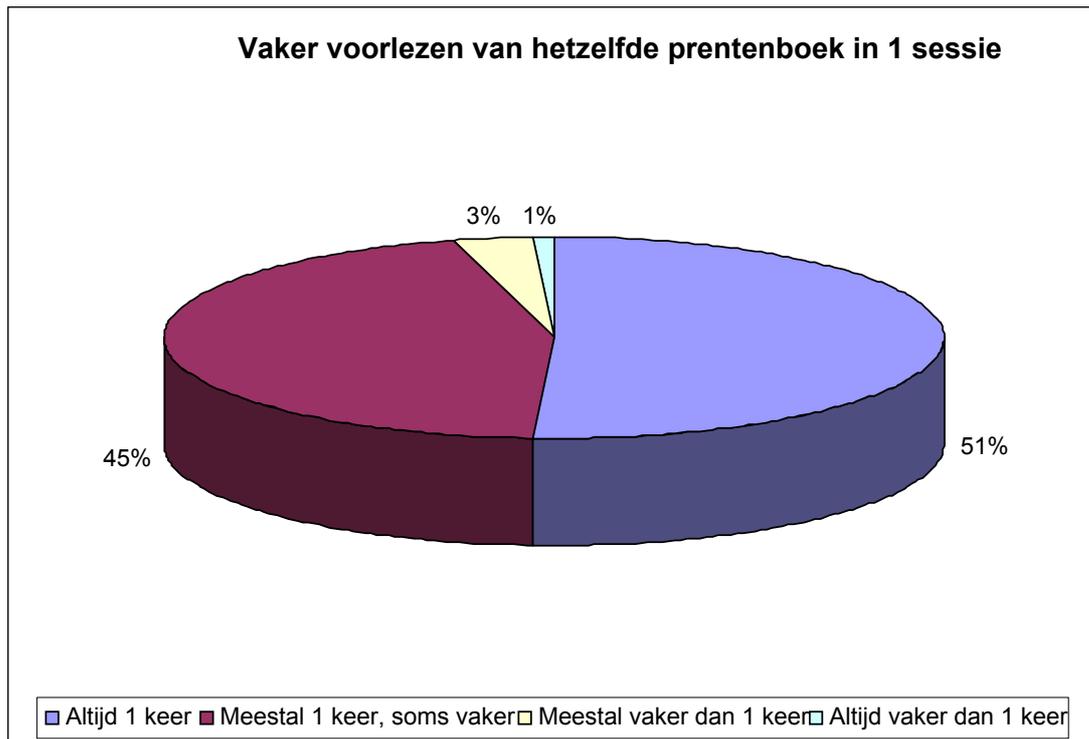
Er waren twee vragen die betrekking hadden op het meer dan een keer voorlezen van een en hetzelfde prentenboek. De eerste vraag was: Hoe vaak gebeurt het dat een prentenboek vaker dan een keer in een schooljaar wordt voorgelezen? Dit gebeurde bij het merendeel van de leerkrachten: regelmatig bij 45%, vaak bij 13% en bijna altijd bij 6%.



Tabel 28: frequentie van het voorlezen van één en hetzelfde prentenboek in één jaar

Uit de toelichting die de leerkrachten hierbij konden geven, bleek dat het bij herhaling voorlezen van één prentenboek in één schooljaar, vooral gebeurde op verzoek van de kinderen (er zijn favorieten, lievelingsboeken, sommige prentenboeken zijn “een tophit”), op basis van de opvatting dat herhaling leerzaam is (verdieping, verhaalbegrip, uitbreiding woordenschat, mee kunnen lezen), of op basis van de ervaring dat een bepaald boek goed bij verschillende thema’s kan passen. Andere geluiden kwamen van leerkrachten die vonden dat het aanbod zo groot is, dat je niet hoeft te herhalen.

De tweede vraag was of leerkrachten een prentenboek vaker dan één keer in één voorleessessie voorlezen. Voor 51% van de leerkrachten gold dat ze een prentenboek altijd één keer voorlezen in een sessie. 45% antwoordde dat het meestal één keer was, en soms vaker. Maar weinig leerkrachten gaven aan dat het meestal of altijd vaker dan één keer gebeurde.

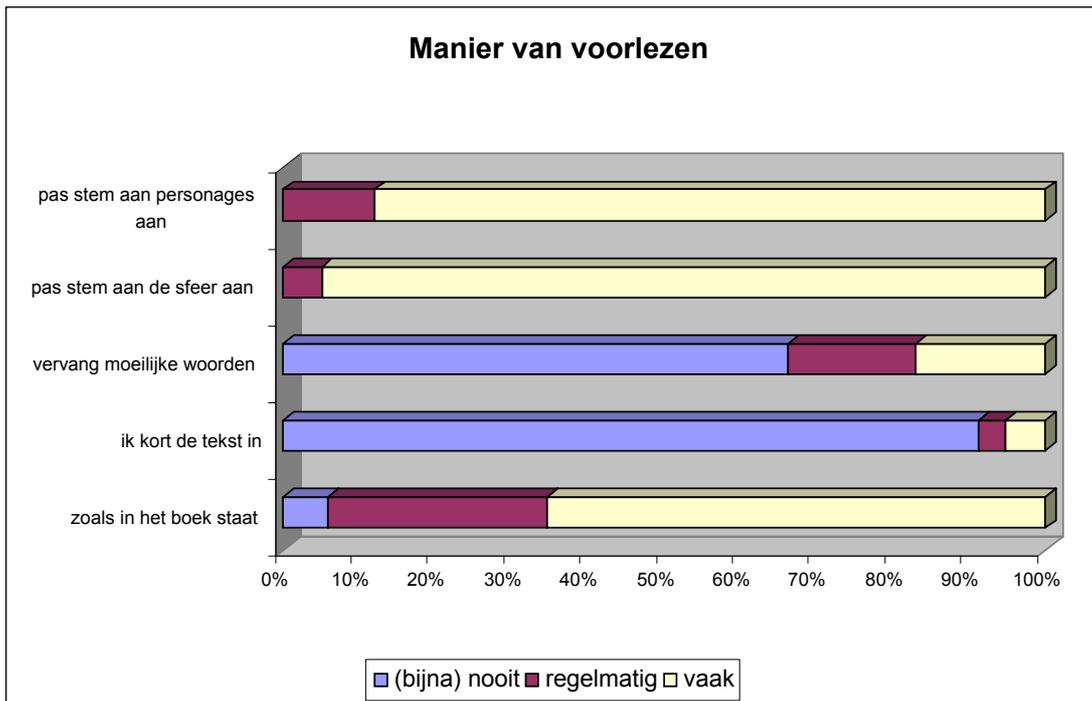


Tabel 29: frequentie van het voorlezen van één prentenboek in één voorleessessie

In het geval een prentenboek meer dan één keer werd voorgelezen in één sessie, werden daar met name argumenten voor gegeven die te maken hadden met het feit dat herhaling soms nodig is voor het begrip van de inhoud of het snappen van de clou, dat in een herhaling extra aandacht gegeven kan worden aan moeilijke woorden of dat in een herhaling vragen gesteld en beantwoord kunnen worden. Ook werd herhaaldelijk gewezen op het feit dat kinderen herhaling leuk vinden, om allerlei redenen, zoals: “Kinderen luisteren anders. Ze genieten van het verhaal, omdat ze weten wat er komt” of “omdat kleuters herhaling heerlijk vinden en het veilig voelt om al te weten wat er komen gaat”. Een argument om een boek niet nog een keer voor te lezen, was dat de concentratie van de kinderen dan op is, of de spanningsboog bij met name de jongste kleuters te kort is.

6.5 Manier van voorlezen

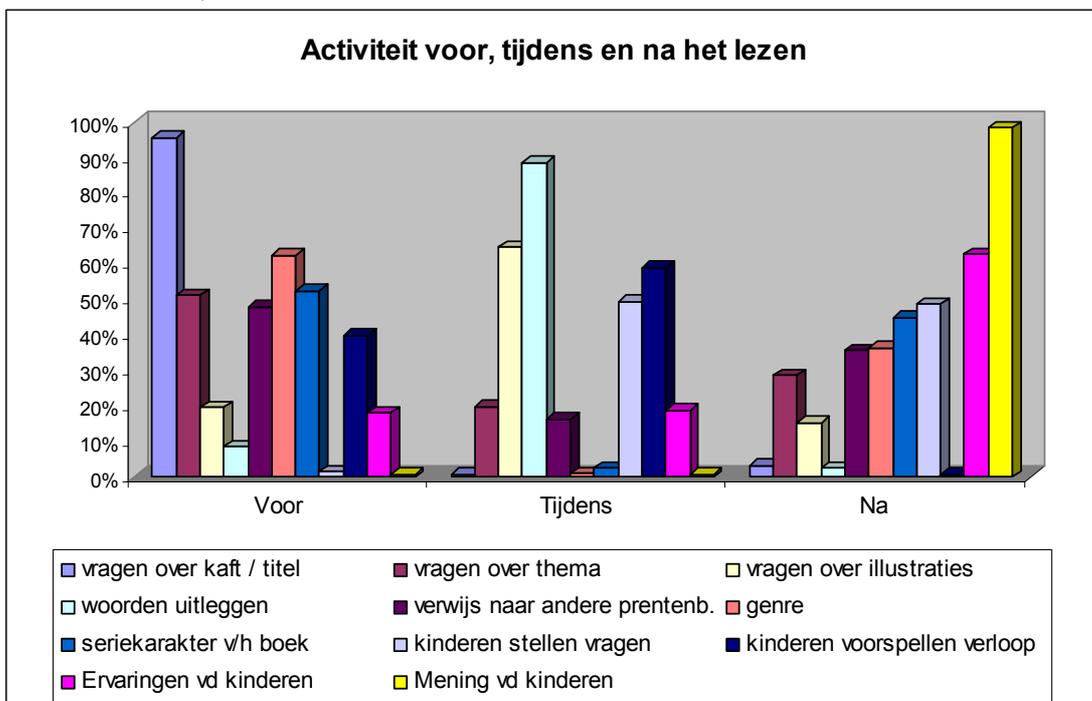
Als er wordt voorgelezen, kun je je aan de tekst houden of niet en kun je spelen met verschillende stemmen om sferen of personages te onderscheiden. In welke mate leerkrachten dit doen, was onderwerp van een vraag. Bij elke mogelijke manier van lezen kon men aangeven of men dit nooit, soms, regelmatig, vaak of bijna altijd deed. De mogelijkheden zijn in onderstaande grafiek geclusterd tot ‘(bijna) nooit’, ‘regelmatig’ en ‘vaak’.



Tabel 30: manier van voorlezen

6.6 Voor, tijdens en na het lezen

Interactief voorlezen is inmiddels een in het onderwijs gangbare praktijk. Maar wat houdt dat precies in voor leerkrachten? Om hier achter te komen, konden leerkrachten bij een aantal mogelijke activiteiten rond boeken en lezen aangeven op welk moment hier sprake van was: voor, tijdens of na het lezen.



Tabel 31: activiteiten voor, tijdens en na het lezen

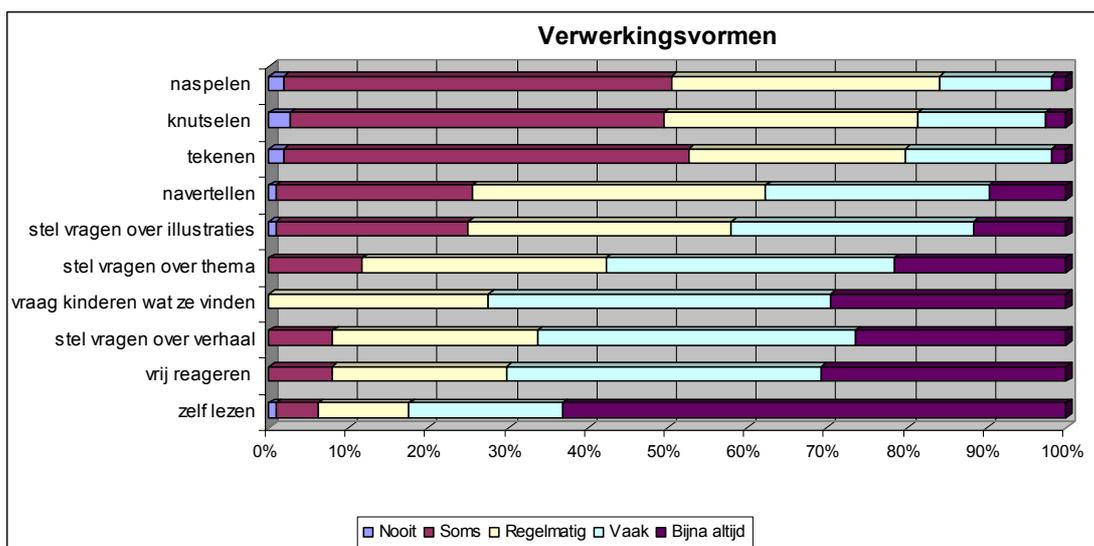
Hier blijkt dus uit dat voor het lezen met name het vragen stellen over de kaft en de titel, het aan de orde stellen van het genre en/of het seriekarakter, het vragen stellen over het thema, het verwijzen naar eerder gelezen prentenboeken én het laten voorspellen van gebeurtenissen, gangbare praktijken zijn. Dat laatste geldt zelfs nog meer tijdens het voorlezen. Dan mogen kinderen ook vragen stellen en/of opmerkingen maken. De leerkracht stelt ook vragen over de illustraties, maar wat hij of zij met name doet, is onbekende woorden uitleggen. Na het lezen mogen kinderen vooral hun mening geven, hun persoonlijke ervaringen met het thema inbrengen, vragen stellen en/of opmerkingen maken. En de leerkracht komt dan vaak weer terug op het genre, het seriekarakter en op eerdere gelezen prentenboeken, net zoals bij voor het lezen.

6.6.1 Verwerkingsvormen

Hierna volgde nog een vraag, die specifiek over verwerkingsvormen ging. 34,5% van de leerkrachten zegt het voorlezen meestal af te sluiten met een of meer verwerkingsvormen. Voor 60,2% geldt dat soms, en voor 5,3% niet. In het geval leerkrachten verwerkingsvormen gebruikten, konden ze van een aantal vormen aangeven in welke mate ze die gebruikten. Het gaat om de volgende vormen:

- De kinderen mogen het boek zelf lezen, b.v. in de boekenhoek
- De kinderen mogen vrij reageren n.a.v. het verhaal
- Ik stel vragen over het verhaal
- Ik vraag de kinderen wat ze van het verhaal vinden
- Ik stel vragen over het thema
- Ik stel vragen over de illustraties
- De kinderen mogen het verhaal navertellen
- De kinderen mogen tekenen n.a.v. het verhaal
- De kinderen mogen knutselen n.a.v. het verhaal
- De kinderen spelen het verhaal na

Hieronder is steeds aangegeven in welke mate welk percentage leerkrachten een bepaalde verwerkingsvorm gebruiken:



Tabel 32: verwerkingsvormen

Let je met name op de percentages bij ‘vaak’ en ‘bijna altijd’, dan blijkt de praktijk dat de kinderen het boek zelf nog eens mogen lezen in bijvoorbeeld de boekenhoek, de meest populaire praktijk te zijn. Deze wordt gevolgd door het vrij reageren door de kinderen, het vragen stellen over het verhaal door de leerkracht, het vragen naar de mening van kinderen over het verhaal en het vragen stellen over de illustraties. Hoewel de leerkrachten aangaven dat het thema zeer belangrijk was bij het voorlezen en ook bij de keuze voor prentenboeken, scoort het vragen stellen over het thema als verwerkingsvorm niet het hoogst.

Bij de vraag over de activiteiten voor, tijdens en na het lezen hoorde nog de vraag of deze manier van werken voor alle prentenboeken geldt, die de leerkracht voorleest. Dit bleek voor 78,1% van de leerkrachten zo te zijn. 21,9% gaf aan dat dit niet het geval was. Deze vraag stond echter na de vraag over de verwerkingsvormen, en in de digitale versie van de vragenlijst werd abusievelijk verwezen naar ‘de vorige vraag’, wat niet de vraag was over de activiteiten voor, tijdens en na het voorlezen, maar de vraag over de mogelijke verwerkingsvormen. Dit leidde bij de meeste leerkrachten tot een antwoord met een impliciete verwijzing naar verwerkingsvormen op de vraag waarom de manier van werken niet voor alle prentenboeken geldt. Toch leverde dit wel een aantal praktijken of opvattingen op rond het werken met prentenboeken. Zo lieten leerkrachten weten dat er wel over ‘themaboeken’ gewerkt werd, dat wil zeggen over het boek dat centraal staat bij de behandeling van een bepaald thema, maar niet over alle aanwezige boeken. Daarnaast antwoordde een aantal dat het niet altijd nodig of mogelijk is om meer met een boek te doen: “Een boek voorlezen kan genoeg zijn. Kan waardevol genoeg zijn. Er verder op ingaan kan de sfeer die er was zeg maar tenietdoen. Te veel is niet altijd goed”; “Soms is het gewoon heerlijk om een prentenboek te lezen, zonder verdieping/verwerking!”; “Soms is het gewoon lekker ontspannen een verhaal waar je even rustig bij kan zitten dromen”; “Soms leent het verhaal niet voor verwerken met tekenen of knutselen na afloop. Vragen stellen wij altijd na afloop. Ook voor het voorlezen praten we over het boek”; “Niet alle prentenboeken lenen zich hiervoor, naar mijn mening. En soms ook wel lekker om gewoon alleen voor te lezen en te luisteren”.

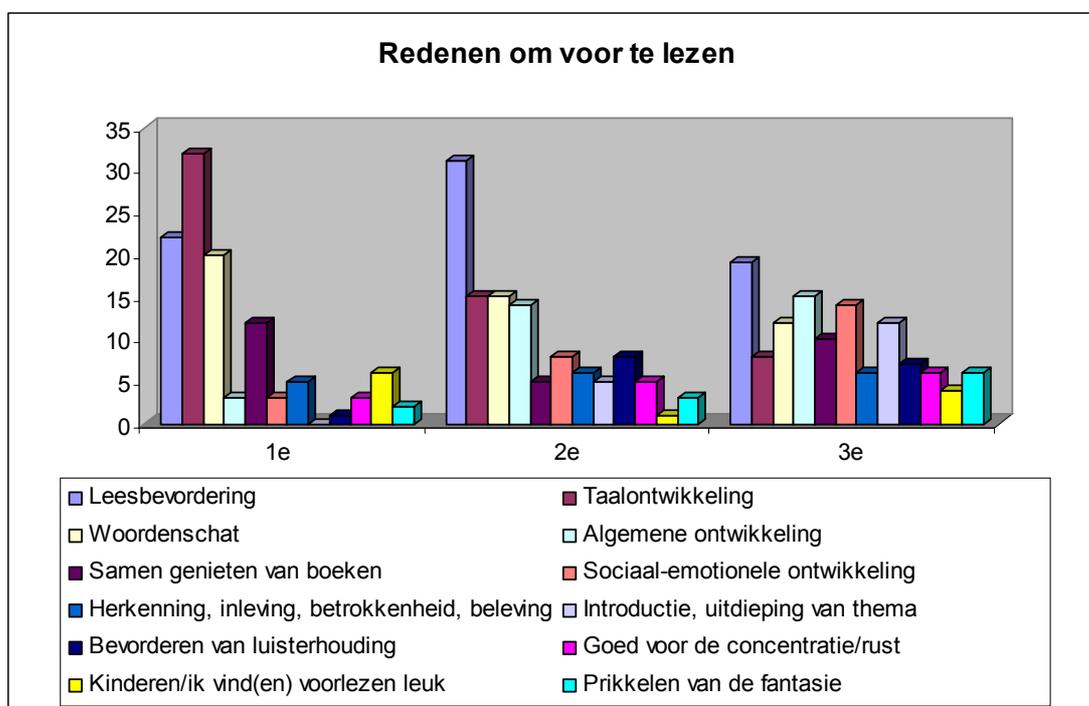
Twee leerkrachten antwoordden duidelijk wel op de bedoelde vraag, of ze de manier van werken zoals aangegeven onder ‘voor, tijdens en na het lezen’ op alle boeken toepasten. Voor twee leerkrachten bleek dit niet de praktijk te zijn bij informatieve prentenboeken: “Dan licht ik er vaak een of een paar pagina’s uit die we dan bekijken/bespreken. Prentenboeken zonder tekst laat ik de kinderen eerst vertellen en daarna vat ik het samen”. En: “Daar wil ik meer het initiatief van de kinderen en hun invloed op elkaar laten prevaleren. Door gerichte vragen hun taal- en denkontwikkeling stimuleren”.

7 Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken

De vragen onder ‘Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken’ gingen over drie onderwerpen: de drie belangrijkste redenen om voor te lezen, wat leerkrachten belangrijk vinden bij het voorlezen, en de mening van de leerkrachten over de mogelijke bijdrage van het voorlezen aan een aantal vak- en vormingsgebieden, namelijk: de taalontwikkeling, de literaire ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de wiskundige ontwikkeling.

7.1 De belangrijkste redenen om voor te lezen

De redenen die leerkrachten gaven om voor te lezen, zijn, voor zover mogelijk, samengevat en hieronder geclusterd weergegeven, samen met het aantal keren dat die als 1^e, 2^e of 3^e reden werden genoemd:

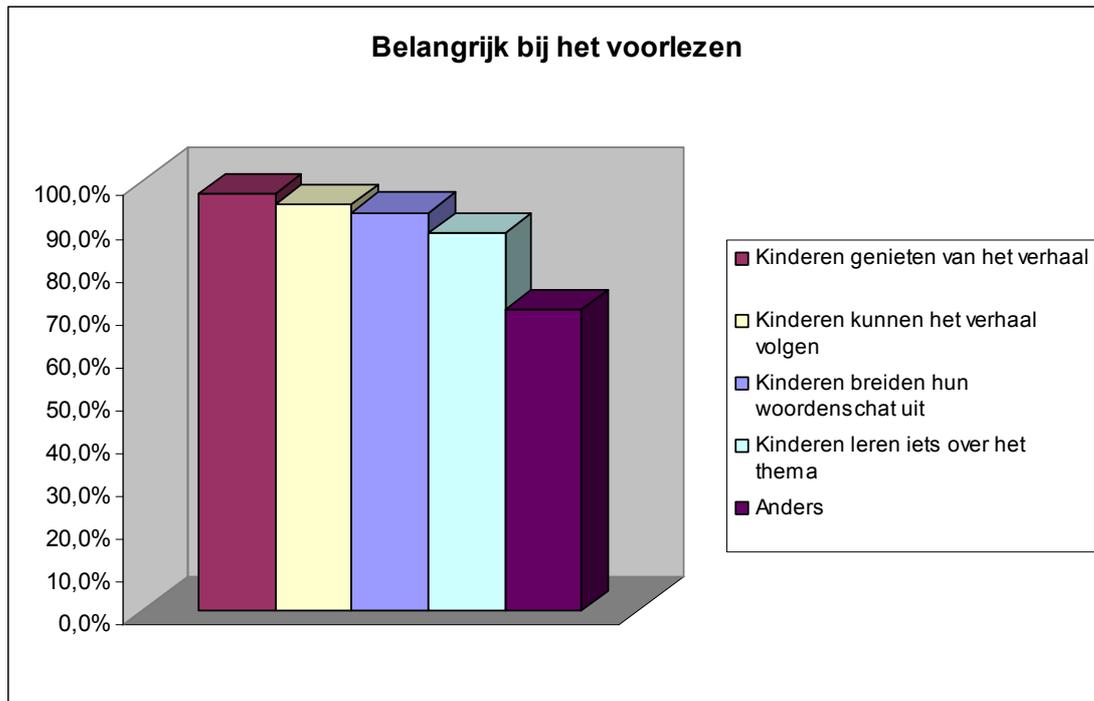


Tabel 33: belangrijkste redenen om voor te lezen

Wat niet opzienbarend is, is dat het bevorderen van de taalontwikkeling, boekpromotie en leesbevordering, en het uitbreiden van de woordenschat de belangrijkste eerste redenen zijn om voor te lezen. Wat wel opvallend is, is dat de drie redenen die in totaal het vaakst worden genoemd, vooral als eerste reden worden gegeven, maar ook nog een grote rol als tweede reden spelen. Dat voorlezen belangrijk kan zijn voor de algemene ontwikkeling, geldt voornamelijk als tweede of derde reden. Als derde reden wordt ook opvallend vaak de sociaal-emotionele ontwikkeling, de gezelligheid en de mogelijkheden van prentenboeken als introductie, ondersteuning en uitdieping van een thema genoemd.

7.2 Belangrijk bij voorlezen

Bij de vraag naar wat leerkrachten belangrijk vinden bij het voorlezen, konden ze van een aantal kenmerken aangeven in welke mate die voor hen belangrijk waren: van 1, niet belangrijk, tot 5, zeer belangrijk. In de onderstaande grafiek is alleen weergegeven welk percentage van de leerkrachten een kenmerk ‘belangrijk’ tot ‘zeer belangrijk’ vindt.

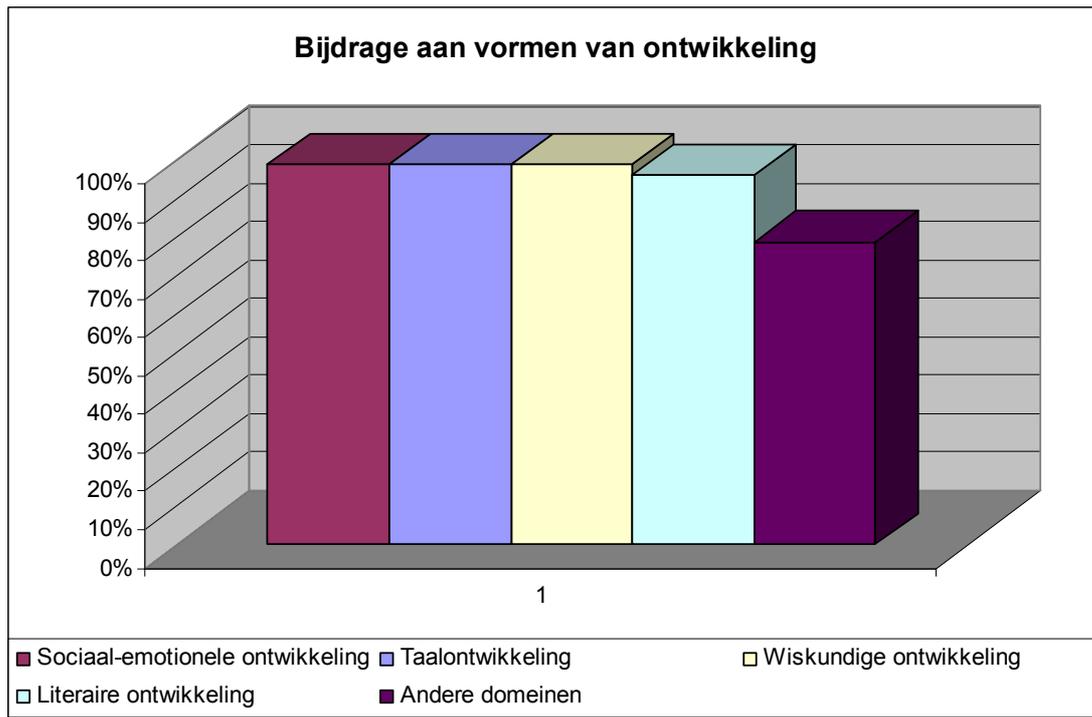


Tabel 34: kenmerken die belangrijk zijn bij voorlezen

Wat blijkt is dat ze de genoemde kenmerken inderdaad belangrijk vinden; met name het genieten van het verhaal en het uitbreiden van de woordenschat werden aangemerkt als zeer belangrijk. Deze kenmerken werden op de voet gevolgd door het volgen van het verhaal en iets leren over het thema. Door de meeste leerkrachten, namelijk zo'n 80%, werden ook nog andere kenmerken genoemd. Die zijn zeer divers, en vertonen een overlap met wat bij de drie belangrijkste redenen om voor te lezen werd gemeld, zoals het prikkelen van de fantasie, het bevorderen van de taal-/denkontwikkeling, het stimuleren van de interesse voor lezen, uitbreiding van de leefwereld van kinderen ("Lezen is een entree in een eindeloze wereld"), een luisterhouding creëren, het samen beleven van een verhaal, en het bevorderen van de interactie tussen kinderen.

7.3 De bijdrage van prentenboeken aan vak- en vormingsgebieden

De vraag of het voorlezen van prentenboeken een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling op vier vak- en vormingsgebieden, werd opvallend vaak instemmend beantwoord.



Tabel 35: opvattingen over de bijdrage van prentenboeken aan vormen van ontwikkeling

De bijdrage aan de literaire ontwikkeling werd door vier leerkrachten negatief beoordeeld, tegen steeds één leerkracht voor de andere gebieden. De motivatie hiervoor was “te hoog gegrepen” en “te jong”. De negatieve beoordeling werd bij taalontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling niet toegelicht, bij wiskundige ontwikkeling viel te lezen: “die boeken lees ik niet voor”.

7.3.1 Taalontwikkeling

In hun toelichting bij de taalontwikkeling gingen leerkrachten vooral in op wat ook in de vraagstelling tussen haakjes achter ‘taalontwikkeling’ was gegeven, namelijk “uitbreiding van de woordenschat”. Hierop werden genuanceerde antwoorden gegeven: “Kinderen leren hun woordweb uit te breiden, linken te leggen enz.”; kinderen komen in aanraking met moeilijke woorden en de uitleg daarvan; ze maken kennis met nieuwe woorden en uitdrukkingen, die – “spelenderwijs” - duidelijk worden vanwege de context van het verhaal en met behulp van ondersteunende illustraties; al bekende woorden worden herhaald en bekliven daardoor beter; kinderen komen in aanraking met een andere taal dan de spreektaal of de taal die ze van thuis kennen; en kinderen leren verschillende woorden met een zelfde betekenis én de verschillende betekenissen van één woord. De volgende antwoorden dienen nog ter illustratie van de diversiteit aan antwoorden:

- “Zelfs heel erg belangrijk. Ik hang er mijn hele interactieve taalprogramma aan op”.
- “Zeker, want de passief aangeboden woorden kunnen ze omzetten in actief taalgebruik! Ze leren nieuwe woorden omdat ze in een context geplaatst zijn. Er moet dan wel wat gebeuren met het boek en niet alleen 1 keer voorlezen!!”
- “Voorlezen verrijkt de woordenschat, leert kinderen hun eigen situaties en emoties onder woorden te brengen, leidt tot creatief taalgebruik, helpt verbanden te leggen”.

- “Kinderen leren dat je niet alleen gesproken maar ook geschreven taal hebt. Verder leren de kinderen nieuwe woorden maar ook zinnen vormen”.
- “Kinderen leren er nieuwe woorden en gaan woorden in andermans taalgebruik begrijpen. Ook het rijmen komt in prentenboeken regelmatig naar voren; kinderen ontdekken dit vaak zelf”.
- “Er komt zoveel aan bod en als je op een interactieve manier voorleest, kun je zoveel uit de kinderen zelf halen”.
- “Absoluut! Daarom moet je ook nieuwe woorden uitleggen en niet veranderen”.

7.3.2 Literaire ontwikkeling

Ter toelichting van het begrip literaire ontwikkeling was tussen haakjes “Inzicht in verhaalopbouw, kennis van genres” toegevoegd. De leerkrachten antwoordden meestal ofwel op inzicht in verhaalopbouw ofwel op kennis van genres. Soms ook op beide in één antwoord. Hieronder zijn een aantal veelzeggende antwoorden opgenomen:

Over inzicht in verhaalopbouw werd het volgende opgemerkt:

- “Kinderen herkennen de opbouw van een verhaal”.
- “Ja, bespreek met de kleuters waar het boek uit bestaat en hoe een verhaal is opgebouwd/hoofdstukken e.d.”.
- “Ja, door terug vertellen en hervertellen komt de chronologie naar voren”.
- “Kinderen leren dat er aan het eind van een verhaal altijd een ontknoping komt. Ook horen de meeste boeken bij een bepaald onderwerp. Dat kunnen ze verwoorden”.
- “De kinderen weten dat een verhaal een opbouw heeft naarmate ze vaak een verhaal voorgelezen krijgen. Ze kunnen het verhaal voorspellen, etc.”
- “Ik merk dat kinderen bij het "voorlezen" van een boek veelvoorkomende opbouwen gebruiken”.

Over de kennis van genres werden ook diverse opmerkingen gemaakt:

- “In de klas bespreek ik bijvoorbeeld ook het verschil tussen prentenboek, informatieboek, woordenboek. Kinderen zijn hier in geïnteresseerd”.
- “Als je alle types aanbiedt, zullen de kinderen er meer open voor staan”.
- “Regelmatig worden de verschillende soorten boeken besproken. Zo leren ze van jongs af aan hoe fijn boeken kunnen zijn en hoeveel info je eruit kunt halen”.
- “Ja zeker, het benoemen van: dit is een prentenboek / dit is een voorleesboek, sprookje, poëzieboek etc. zal zeker bijdragen aan de literaire ontwikkeling van kleuters.

De volgende opmerkingen betroffen zowel verhaalopbouw als genres:

- “Door regelmatig prentenboeken voor te lezen en de uitleg erbij voor, tijdens of na het voorlezen leren de kinderen dat een verhaal een begin, een tussenstuk en een eind heeft. Wat de genres betreft zal dat iets moeilijker zijn”.
- “Bij kleuters is dit een begin, ik weet dat ik zelf vaak voorgelezen ben op de kleuterschool en ben (misschien daardoor?) op de lagere school veel zelf gaan lezen. Ik doe dit nu nog steeds en vind het een verrijking”.
- “Verhalen uit een prentenboek hebben ook een opbouw en hebben ook verhalen in verschillende genres/ thema's. Daar komen kinderen op deze manier mee in aanraking en leren ervan”.

- “De kleuters weten dat er altijd wat gebeurt in een boek en dat het uiteindelijk toch weer goed komt, kennis van genres komt vooral door hoe de illustraties zijn, dat het grappig is, spannend enzovoorts”.
- “In ieder boek wijs ik op de opbouw en genres. Ze herkennen ook de schrijver en illustrator”.
- “Ja, natuurlijk. Prentenboeken zijn literatuur voor de kleuters”.
- “Ze komen met verschillende soorten boeken in aanraking en ontdekken wat zij zelf prettig vinden om te horen”.
- “Door de routines, gesprekken en het voorlezen zelf, leren de kinderen daar veel over en draagt dat dus bij aan de literaire ontwikkeling”.

Enkele leerkrachten maakten een voorbehoud ten aanzien van de mogelijkheid prentenboeken in te zetten voor de literaire ontwikkeling:

- “Als kinderen al iets verder zijn wel”
- “Dan moet de leerkracht daar zelf wel actief in zijn”.
- “Maar ik vind de taalontwikkeling voor kleuters van groter belang”
- “Bij kleuters is dat nog lastig, bij de oudste kleuters begint het te komen”.

En ten slotte werden nog een paar andere aspecten benadrukt:

- “Kinderen 'ervaren' een verhaal, ze verplaatsen zich in verschillende situaties en leren dat er verschil in is (bijv. fantasie en werkelijkheid)”.
- “Kinderen kunnen nu al aangeven als een verhaal grappig, spannend of verdrietig is”.
- “Voorlezen prikkelt de fantasie, daagt uit tot nadenken, leidt tot creatief taalgebruik, helpt verbanden te leggen tussen het verhaal en de eigen ervaringen”.

7.3.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Achter sociaal-emotionele ontwikkeling stond “Herkennen van gevoelens, inzicht in relaties tussen mensen” tussen haakjes vermeld. In de reacties werd vooral ingegaan op het feit dat in eigenlijk alle prentenboeken sociaal-emotionele aspecten voorkomen. Als er verschillende soorten gevoelens in voorkomen, kunnen kinderen die herkennen. Ook kunnen ze zich herkennen in en identificeren met verhaalpersonages. Leerkrachten benadrukten ook regelmatig het leereffect wat hiervan uitging: kinderen leren van de reacties van de personages op bepaalde gebeurtenissen, in bepaalde situaties op zich, maar leren ook om de gevoelens te herkennen en te benoemen.

De functie of bijzondere rol van prentenboeken werd bijvoorbeeld als volgt onder woorden gebracht:

- “In prentenboeken komen al deze zaken aan de orde. De schaamte verdwijnt omdat anderen (evt. dieren in boeken) ook bepaalde gevoelens hebben (verdriet, bang, blij, verlegen etc.)”.
- “Kinderen identificeren zich met de personen in het boek en kunnen zo gevoelens herkennen, er makkelijker over praten en zich leren verplaatsen in een ander”.
- “Voorlezen leert kleuters hun eigen situaties en emoties onder woorden te brengen, het schept een band tussen voorlezer en kind”.
- “Kinderen horen hoe gevoelens onder woorden worden gebracht. Leren wanneer welke gevoelens een rol kunnen spelen en vanuit daar kun je veel problemen bespreken. Een boek is een goed hulpmiddel om deze problemen te kunnen bespreken”.

- “Sommige kinderen kunnen de emoties nog niet goed verwoorden, een boek helpt hen daarbij”.
- “Spreekt voor zich. Boeken bieden steun/troost. Fijn te zien/horen dat je niet de enige bent die..... Geeft soms opening voor (persoonlijk) gesprekje”.
- “Boeken benoemen de emoties vaak zo mooi en de kinderen zien de verschillende emoties van verschillende figuren”.
- “Door de keuze van boeken kan de leerkracht op een goede manier de kleuters benaderen en de ontwikkeling sturen”.

Leerkrachten gingen ook in op de manier waarop ze de sociaal-emotionele inhoud aan de orde stelden:

- “Dit kan op verschillende manieren. Door het thema van het boek. Door interactief voor te lezen. Door kinderen (eenvoudige) boekpresentaties te laten houden en op elkaar te reageren. Door eigen boeken te maken en hiermee succeservaringen te krijgen”.
- “N.a.v. de gesprekjes die je daarna hebt”.
- “Door dramaspel nadien en prenten maken veel los bij kinderen, dus willen ze altijd wel reageren”.
- “Vooral wanneer je niet sec voorleest maar de boeken gebruikt in bredere context zoals projecten, er verder over praat met de kinderen en relaties legt naar andere gebeurtenissen op school of in hun leven”.
- “Ja zeker. Door stemmetjes te gebruiken en te luisteren naar het verhaal leren de kinderen onder andere hoe zich te uiten als ze blij of bijvoorbeeld verdrietig zijn”.
- “Door de illustraties herkennen de kinderen hun eigen gevoelens zeker als je middels het prentenboek nog een rollenspel speelt”.

7.3.4 Wiskundige ontwikkeling

Achter wiskundige ontwikkeling stond “Tellen, ordenen, ruimtelijke oriëntatie” tussen haakjes ter toelichting. Met name op het tellen werd regelmatig ingegaan. Zo meldden leerkrachten dat ze zeker telboeken hiervoor geschikt vonden, maar dat er ook verhalen zijn die uitnodigen tot tellen, en er vaak speelse telactiviteiten zijn ingebouwd, ook al is het niet expliciet een telboek. Opvallend vaak gaven leerkrachten iets aan in de trant van “ligt aan de inhoud” of “afhankelijk van de inhoud van het boek” of “in mindere mate dan de taalontwikkeling”. Aan de andere kant was er ook de volgende opmerking: “Je kunt dit bewust inzetten”. Een boek als *Rupsje Nooitgenoeg*, maar ook het werk van Carle in het algemeen, werd diverse malen genoemd als bij uitstek geschikt om wiskundige thema’s aan de orde te stellen. Hieronder volgen nog een aantal illustratieve antwoorden ten aanzien van de gebruiksmogelijkheden van prentenboeken. De volgende opmerkingen wijzen op een beperking of voorwaarde wanneer je prentenboeken in wil zetten voor de wiskundige ontwikkeling:

- “Met de platen wel, waar zie je een boom veraf of dichtbij. Hoeveel kinderen zie je? Enz”
- “Ja, als er rekenkundige begrippen in verwerkt zitten zoals meer, minder, ver, dichtbij enz.”

- “Indien het soort boek het toelaat. Dan is het wel nodig dat er interactief wordt voorgelezen, dus dat de kinderen moeten reageren op vragen en opdrachten die gesteld worden naar aanleiding van het boek”.
- “Met name door het naspelen van situaties (hoeveel kinderen hebben we nodig? Waar moeten we gaan staan?)”

En uit de volgende opmerkingen blijkt hoe vanzelfsprekend de aanwezigheid van wiskundige elementen in prentenboeken en/of het gebruik van prentenboeken voor de wiskundige ontwikkeling is:

- “Ja zeker. Er zijn vele boekjes waarbij er iets weg gaat (-) of dat er iets steeds bij komt (+). Dit zie je vooral in de boekjes van Eric Carle. Ze zijn dus al echt bezig met voorbereidend rekenen”.
- “Je hebt heel veel prentenboeken die tellen, ordenen als thema hebben. Wel belangrijk om te kijken of het kind er aan toe is”
- Een beeld bij een begrip is veel concreter”.
- “Kinderen kijken graag naar de prenten en gaan automatisch tellen en ordenen en dingen ontdekken. De wiskundige ontwikkeling wordt zeker gestimuleerd omdat ze er met elkaar over praten en door de leerkracht gestuurd worden d.m.v. vragen en opdrachten”.
- “Voorlezen daagt uit na te denken over gebeurtenissen, los van het 'hier en nu'. Vele prentenboeken hebben ook een wiskundig aspect in zich”.
- “Je hebt prentenboeken die erop gericht zijn, maar eigenlijk kun je alle prentenboeken hiervoor gebruiken, een beetje creatief denken en je hebt met behulp van het boekje een rekenkring waarbij allerlei rekenopdrachten aan gekoppeld zitten”.
- “Ja, ze wijzen regelmatig iets aan en tellen dit hardop in de klas, of ze beginnen eigen verzamelingen aan te leggen bijv. bij de herfst”.
- “Telboeken, onthouden van volgordes, afbeeldingen. Kinderen gaan na het voorlezen vaak zelf nog een keer lezen en checken of het wel klopt wat juf zei...!”
- “Er zijn natuurlijk genoeg telboeken te noemen, maar er zit van alles in boeken (ordenen van dieren bijvoorbeeld, perspectieven)”.
- “Herhaling in taal, het ritme, verder gaan, tijdslijnen. Het komt allemaal samen. Of het woorden zijn of cijfers”.

7.3.5 Andere ontwikkelingsdomeinen

Een groot aantal leerkrachten, namelijk 74 (78,7%) antwoordt bevestigend op de vraag of er naast de hiervoor genoemde domeinen nog andere ontwikkelingsdomeinen zijn waarop het voorlezen van prentenboeken een positieve invloed kan hebben. 20 leerkrachten (21,3%) antwoordt ontkennend. Van deze leerkrachten waren er weinig die dat antwoord toelichtten. Degenen die dat wel deden, merkten op dat ze het niet weten of niet zo gauw iets anders kunnen bedenken. Twee leerkrachten antwoordden iets explicieter: “taal is wel het belangrijkste” en “taal, rekenen en het sociaal-emotionele aspect komen al aan bod. 66 van de 74 leerkrachten lichtten hun bevestigende antwoord toe. Deze antwoorden zijn samengevat in de onderstaande tabel. Omdat veel leerkrachten meer dan één domein aangaven, is het totaal van de reacties groter dan het totaal aantal leerkrachten.

Andere ontwikkelingsdomeinen	Frequentie
Algemene ontwikkeling, met name verbreding wereldbeeld, andere culturen, informatie/kennis opdoen	12
Gezellig, leuk, samen beleven, groepsgevoel, positieve invloed op sfeer	7
Luister- en spreekhouding aanleren, auditieve vaardigheden	7
Alle / meerdere domeinen	6
Beginnende geletterdheid, boekoriëntatie	6
Concentratie, geheugentraining	6
Creativiteit / creatieve ontwikkeling	6
Sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden, zich durven uiten, gevoelens en ervaringen, verwerken	4
Lichamelijke / motorische ontwikkeling	3
Muziek / muzikale ontwikkeling	3
Dramatische vorming / expressie	2
Geschiedenis, tijdsbeleving	2
Identificatie / inleven	2
Dyslexie voorkomen	1
Esthetische ontwikkeling	1
Fantasie bevorderen	1
Gezondheid	1
Inspiratie, rolvoorbeeld	1
Klankgevoelig maken (bij rijm)	1
Kunst	1
Leren van oorzaak en gevolg	1
Natuur / biologie	1
Spelen leren	1
Woordenschat	1
Zintuigen (voelboeken, luisterboeken)	1

Tabel 36: andere ontwikkelingsdomeinen waarop het voorlezen van prentenboeken volgens leerkrachten een positieve invloed heeft

Wat het vaakst werd genoemd, namelijk algemene ontwikkeling/wereldoriëntatie, gevolgd door het samen genieten en het aanleren van een luisterhouding, zijn ook zaken die werden genoemd bij de belangrijkste redenen om voor te lezen. Bij algemene ontwikkeling werd expliciet het leren over andere landen en culturen genoemd. Wereldoriëntatie is echter ook heel dichtbij:

- “Ja, wereldoriëntatie. Aan het begin van het jaar heeft het hard gestormd. Daar kan je dus een boekje aan het nieuws koppelen bijvoorbeeld!!!”

En in het kader van wereldoriënterend leren neemt een leerkracht het op voor boeken:

- “Ja informatie kun je ook uit boeken halen en niet alleen van een computer, want die tendens is er wel”.

Het samen beleven van een verhaal, geeft een groepsgevoel:

- “Het samen lachen en schrikken, het samen de woorden zeggen, geeft een groepsgevoel”.

En dit gevoel heeft weer een functie:

- “Het samen beleven van verhalen en genieten van de prentenboeken, waardoor het plezier in lezen zeker gestimuleerd wordt!”

Beginnende geletterdheid en creativiteit werden ook relatief vaak genoemd. Onder beginnende geletterdheid valt de volgende reactie:

- “Het herkennen en spellen van letters en woorden, het zelf bedenken van verhaaltjes, het lezen van het verhaal aan de hand van illustraties”

En creativiteit werd op verschillende manieren opgevat:

- “Creatieve ontwikkeling. Dikwijls tekenen we of schilderen we een verhaal na of prent”.
- “Creativiteit, laat de kinderen een introductie horen en laat ze een oplossing bedenken. Bijvoorbeeld de mol die wilde weten wie er op zijn kop had gepoept, hoe kan hij hier achter komen?”

De volgende reacties getuigen van een bijzondere missie:

- “Voorlezen is leuk. Voorgelezen worden ook. Een dierbare herinnering voor later. Ook heeft het een aantoonbaar gunstig effect op het voorkomen van dyslexie”.
- “Leren spelen, ik gebruik regelmatig een boek om situaties duidelijk te maken en kinderen die moeizaam tot spelen komen laat ik een verhaal naspelen, zo hoeven ze niet alles zelf te bedenken en komen ze tot bijzonder spel”.
- “Motorische ontwikkeling: schrijfmethode en boeken die te maken hebben met bewegingen: springen als een kikker, rollen als een hond etc.”

Daarnaast betroffen de antwoorden andere vak- en vormingsgebieden, zoals muziek natuur, geschiedenis, esthetische ontwikkeling en dramatische expressie.

- “Je kunt over alles muziek maken en zingen”
- “Tijdsbeleving met bijvoorbeeld ridderverhalen”.

Dat prentenboeken op allerlei domeinen een positieve invloed kunnen hebben, werd onder andere als volgt toegelicht:

- “Eigenlijk heeft het voor meerdere domeinen zin. Bijvoorbeeld als een kind een eetstoornis heeft, kan het via een prentenboek gestimuleerd worden om te eten, etc.”

En een andere leerkracht voegde hier een groot bereik qua leeftijd aan toe:

- “Eigenlijk voor alle vakgebieden en alle leeftijden. Ook prentenboeken op gebied van geschiedenis of wereldoriëntatie, tevens geschikt voor bovenbouwkinderen”.

8 Conclusies

Nadat de vragenlijst was ingevuld, merkte een leerkracht het volgende op: “Je weet gelijk weer waarom lezen voor kinderen zo ontzettend belangrijk is maar ook vooral leuk!!!!” Zoiets ‘weet’ je als leerkracht natuurlijk niet alleen door het invullen van een vragenlijst. Dit antwoord typeert dan misschien ook wel de vanzelfsprekendheid waarmee voorgelezen wordt, in ieder geval bij de leerkrachten die deze vragenlijst hebben ingevuld. Zij vormen in die zin het meest enthousiaste deel van de aangeschreven leerkrachten, wat kan worden afgeleid uit het feit dat zij er voor hebben gekozen de vragenlijst ingevuld terug te sturen en hun antwoorden in het algemeen duiden op een stevige verankerde voorleespraktijk, waarin het voorlezen zowel belangrijk als leuk wordt gevonden.

Hieronder worden een aantal opmerkelijke bevindingen ten aanzien van de beschikbaarheid en keuze van prentenboeken, de gewoontes rond het voorlezen en de opvattingen over het voorlezen van prentenboeken nogmaals voor het voetlicht gebracht.

8.1 De beschikbaarheid en keuze van prentenboeken

Hoewel de op school en/of in de klas aanwezige aantallen prentenboeken per school varieerden, hebben die boeken wel een duidelijke, vaste plaats in de school en/of de klas. Ook valt op te maken dat dit plaatsen zijn, die voor kinderen goed bereikbaar zijn. Opvallend veel leerkrachten maken ook minstens een keer in de zes weken gebruik van de mogelijkheid om boeken uit de bibliotheek te lenen, en dit gebeurt vaak in het kader van een bepaald thema.

8.1.1 Budget

Voor de leerkracht staat er echter slechts in 60% van de gevallen een budget ter beschikking voor het kopen en/of lenen van prentenboeken. En kennis van het budget voor zowel het kopen als het lenen van prentenboeken is nog minder aanwezig. Een leerkracht merkte op dat hij of zij hoopte dat de uitkomsten van de vragenlijst behalve “leerzame punten” ook “een beter budget” zouden opleveren. Een deel van het door de overheid ter beschikking gestelde bedrag per leerling was altijd bedoeld voor de aanschaf van ontwikkelingsmateriaal, waaronder boeken. Met de huidige ‘lumpsum’-aanpak kan elke school echter eigen prioriteiten stellen. Het is dus aan de leerkracht om te pleiten voor een budget dan wel een groter budget voor het lenen en/of kopen van boeken.⁷ Uit de antwoorden in het onderdeel ‘De keuze van prentenboeken’ bleek dat leerkrachten redelijk goed op de hoogte zijn van het voor hun kleuters relevante actuele én herdrukte, klassieke aanbod, en dat ze zich bij de keuze voor prentenboeken sterk laten leiden door thema’s. De jaarlijks terugkerende, thematisch-cursorische aanpak in de kleutergroepen rechtvaardigt dan op zijn minst de aanwezigheid van het relevante klassieke aanbod aan prentenboeken, zoals de *Kikker*-prentenboeken van Velthuijs en het werk van Eric Carle. Ervan uitgaande dat de meeste scholen meer dan één kleutergroep hebben, kan een aangeschafte collectie prentenboeken binnen de school circuleren, waardoor de gebruikswaarde wordt vergroot.

⁷ Hoewel de bedragen niet meer up-to-date zijn, is in hoofdstuk 7 van *Prentenboeken in de school. Een handreiking* (s-Gravenhage: NBLC, 1983) een overzicht te vinden van wat er praktisch en financieel nodig is voor een eigen bibliotheek op school.

8.1.2 De keuze van prentenboeken

Voor de keuze van prentenboeken blijkt het thema van doorslaggevend belang te zijn. Dit komt er in de praktijk op neer dat het thema dat in de groep aan de orde is of komt, bepaalt welke prentenboeken in de groep worden gehaald. De thema's worden vaak aangereikt door methodes, zoals *Schatkist taal*, de methode die het vaakst werd genoemd en waarin suggesties worden gegeven voor geschikte prentenboeken. Een andere belangrijke bron voor de keuze van prentenboeken blijkt vervolgens het televisieprogramma *Koekeloere* te zijn, een programma van Teleac/NOT met een thematische insteek en in elke uitzending aandacht voor een prentenboek. De adviezen van collega-leerkrachten en de wensen van kinderen zijn ook uitermate belangrijk, gevolgd door de twee publicaties die tijdens de Kinderboekenweek worden verspreid, namelijk de *Voorleesgids* en de *Kinderboekenmolen*. Ook bladen als *Het jonge kind* en *JSW* en een site als *Leesplein* blijken belangrijke informatiebronnen te zijn. Advies van de bibliothecaris staat op de negende plaats, terwijl het onderzoek van Sanders & Gilling aantoonde dat het merendeel van de leerkrachten, namelijk 58%, via de bibliotheek op de hoogte blijft van het actuele aanbod van kinder- en jeugdliteratuur.⁸ Als je leerkrachten in de vraagstelling meer specifieke bronnen aanbiedt, krijg je automatisch een specifiek beeld. Hoewel de vraagstellingen in dit geval niet precies overeenkwamen, impliceert het feit dat leerkrachten bijvoorbeeld voor hun keuze van prentenboeken afgaan op bronnen als de *Voorleesgids* of *JSW* natuurlijk ook dat ze middels deze bronnen op de hoogte blijven van het aanbod.

8.1.3 Rol van een leescoördinator

Behalve een budget en kennis van bronnen, kan ook de aanwezigheid van een taal- en/of leescoördinator van groot belang zijn. Nu gaf 40% van de leerkrachten aan een taal- en/of leescoördinator op school te hebben. Om echter een lees- en boekenbeleid op school te kunnen ontwikkelen, structureren en coördineren, is de aanwezigheid van een leescoördinator noodzakelijk, volgens Paul Vierboom van de Rotterdamse Oscar Romeroschool, één van de scholen uit het inspectierapport waarin 'good practises' worden beschreven: "Een goede leescoördinator kan het team namelijk veel werk uit handen nemen waardoor de drempel om met activiteiten mee te doen voor veel leerkrachten een stuk lager komt te liggen."⁹ Op de Oscar Romeroschool is de leescoördinator gemiddeld een halve tot één dag per week vrijgeroosterd voor (lees)coördinerende taken. Die taken zijn zeer divers:

"Ik doe eigenlijk alles wat met leesbevordering te maken heeft. Ik koop de boeken voor de schoolbibliotheek en maak ze klaar voor gebruik. Ik houd het aanbod van culturele instellingen in de gaten en onderhoud contacten met leescoördinatoren van andere scholen en met bijvoorbeeld de openbare bibliotheek. Ook leg ik contacten met uit te nodigen schrijvers en illustratoren, werf ik fondsen en plan ik alle leesbevorderingsactiviteiten aan het begin van het jaar in. Deze activiteiten worden ook door mij georganiseerd en

⁸ *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs*, p. 13.

⁹ *Drie schoolportretten*, p. 16.

gecoördineerd. Verder werk ik de leerkrachten in de activiteiten in zodat zij op een eenvoudige manier met de activiteiten aan de slag kunnen”.¹⁰

Verder houdt deze leescoördinator voor elke leerkracht een leesbevorderingsmap up-to-date, met daarin de planning van de leesbevorderende activiteiten op school, een draaiboek voor alle activiteiten en lessuggesties uit tijdschriften als *Leesgoed*.

Ook op een andere school uit het rapport, Het Palet in Hapert (Noord-Brabant), is de leescoördinator de spil van alle leesbevorderende activiteiten en onderhoudt deze contacten met buitenschoolse instellingen, zoals de bibliotheek. Structurele samenwerking met de bibliotheek, zoals op Het Palet gebeurt door afname van het leesbevorderingsproject *De Rode Draad*, neemt leerkrachten werk uit handen. Daarnaast sluit het aanbod goed aan bij het leesonderwijs “omdat de te bereiken doelen aansluiten bij de kerndoelen voor Nederlandse taal” en volgens coördinator Frank Schippers is het leuke van dit project “dat elke activiteit past bij het groepsthema dat aansluit bij de belevingswereld en het leesniveau van de verschillende groepen”.¹¹ Op deze school stuurt de coördinator ook een Werkgroep Documentatiecentrum aan. Dit documentatiecentrum beschikte ten tijde van het rapport (2003) over een collectie van zo’n 8000 boeken, tijdschriften voor kinderen en naslagwerken en tijdschriften voor leerkrachten. De Werkgroep zorgt niet alleen voor het aanschaffen, inwerken, uitlenen en saneren van de boeken van het documentatiecentrum, maar ze werkt ook aan boek- en leespromotie door extra aandacht te vestigen op boeken middels het inrichten van vitrines en het houden van tentoonstellingen. Zo richtte de Werkgroep voor kleuters een tentoonstellingstafel in met kikkerspellen, waaronder ook de *Kikker*-prentenboeken van Max Velthuis. De Werkgroep organiseert daarnaast diverse leesbevorderende activiteiten, al dan niet overeenkomend met landelijke activiteiten als de Kinderboekenweek en De Nationale Voorleesdagen.

8.2 Het voorlezen van prentenboeken

De uitkomsten van de vragen naar de frequentie en duur van het voorlezen, en de activiteiten rond het voorlezen, tonen aan dat het voorlezen in de kleutergroepen een sterk aanwezige praktijk is, met een aantal gangbare activiteiten voor, tijdens en na het lezen. Zo blijkt ten eerste dat het overgrote deel van de leerkrachten, ruim 90%, in ieder geval zo’n drie keer per week voorleest. Van deze groep leest een derde 2 tot 3 keer per week voor, een derde bijna elke dag en een derde dagelijks.

Ten tweede blijkt het moment van voorlezen veelal vast te liggen. Dat was bij 75% van de leerkrachten in ieder geval zo. Zij gaven als vaste momenten in de kring, ’s ochtends, ’s middags, na de buitenspeelpauze of eet- en/of drinkpauze, en tijdens het eten/drinken aan. En ten derde blijken er een aantal gangbare praktijken voor, tijdens en na het voorlezen te zijn. Voor het lezen bestaan die uit: het vragen stellen over de kaft en de titel, het aan de orde stellen van het genre en/of het seriekarakter, het vragen stellen over het thema, het verwijzen naar eerder gelezen prentenboeken én het laten voorspellen van gebeurtenissen. Deze activiteiten sluiten mooi aan bij wat Annerieke Freeman-Smulders ooit bepleitte in het kader van het meer gebruikmaken van de al aanwezige verhaalkennis bij kinderen. Die

¹⁰ *Drie schoolportretten*, p. 16.

¹¹ *Drie schoolportretten*, p. 35-36.

voorkennis kan feitelijke en emotionele voorkennis zijn ten aanzien van de inhoud van het boek, en het kan om kennis van verhaalpatronen gaan: “Feitelijke en emotionele voorkennis kan o.a. bestaan uit: levenservaring, kennis van de wereld, kennis van de eigen taal en ervaring met andere boeken. Als deze voorkennis tevoren of aan het begin van het lezen opgeroepen wordt, krijgt zij het karakter van een verwachtingspatroon, dat maakt het lezen makkelijker, er kan sneller gelezen worden en het leesplezier wordt verhoogd”.¹² Tijdens het voorlezen krijgen de kinderen blijkens de antwoorden van de leerkrachten nog meer de gelegenheid om gebeurtenissen te voorspellen, en daarnaast mogen ze ook vragen stellen en/of opmerkingen maken. De leerkracht stelt ook vragen over de illustraties, maar wat hij of zij met name doet, is onbekende woorden uitleggen. Na het lezen mogen kinderen vooral hun mening geven, hun persoonlijke ervaringen met het thema inbrengen, vragen stellen en/of opmerkingen maken. En de leerkracht komt dan vaak weer terug op het genre, het seriekarakter en op eerder gelezen prentenboeken, net zoals bij voor het lezen.

Gevraagd naar het voorkomen van bepaalde verwerkingsvormen, blijkt de praktijk dat de kinderen het boek zelf nog eens mogen lezen in bijvoorbeeld de boekenhoek, de meest populaire praktijk te zijn. Deze wordt gevolgd door het vrij reageren door de kinderen, het vragen stellen over het verhaal door de leerkracht, het vragen naar de mening van kinderen over het verhaal en het vragen stellen over de illustraties. Hoewel de leerkrachten aangaven dat het thema zeer belangrijk was bij het voorlezen en ook bij de keuze voor prentenboeken, scoort het vragen stellen over het thema als verwerkingsvorm dus niet het hoogst, hoewel het vragen stellen door de leerkracht natuurlijk het aan de orde stellen van het thema niet uitsluit. Wat de verwerkingsactiviteiten achteraf betreft, laten leerkrachten hun aanpak ook afhangen van het feit of een boek al dan niet centraal staat bij een thema of van de mogelijkheden die het boek zelf biedt bijvoorbeeld.

8.2.1 Interactief voorlezen

Hoewel de leerkrachten zich wel duidelijk uitspraken over de tijd die ze aan voorlezen besteedden, over het moment waarop en over de activiteiten die voor, tijdens en na het voorlezen plaats konden vinden, bleek niet uit hun antwoorden dat ze bepaalde activiteiten stevast op elk boek toepassen of dat er een vast voorleespatroon is. Een leerkracht gaf wel precies aan hoe een voorleessessie was verdeeld: “vooraf bespreken 5 min, voorlezen (interactief) 15 minuten en nabespreken 10 minuten. Ongeveer half uur”. De toevoeging ‘interactief’ werd vaker gegeven, maar zonder verdere uitleg. In welke mate het voorlezen interactief was, is wel enigszins op te maken uit de net genoemde activiteiten voor, tijdens en na het lezen, waaruit bleek dat er op alle drie de momenten ruimte is voor inbreng van zowel leerkracht als leerling, met de nadruk op inbreng vooraf en achteraf. In hoeverre de leerkrachten bij het interactief voorlezen gebruikmaakten van de vaste vragen van het ‘verhaalschema’ of de ‘betekenisvolle verwerkingsactiviteiten’ die door het Expertisecentrum Nederlands worden voorgesteld in het kader van interactief voorlezen, werd niet bevraagd, maar ook niet spontaan opgemerkt.¹³

¹² Annerieke Freeman-Smulders: ‘Voorkennis als stimulans bij het lezen. Wie wat verwacht die krijgt wat’. In: P. Mooren en H. Verdaasdonk (red.): *Kinderen tot lezen stimuleren*. Tilburg: Zwijsen, 1983, p. 122-133, hier p.125.

¹³ Zie deel 2 in Margareth van Kleef en Marieke Tomesen: *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 2002.

Dat interactie op zich positieve effecten heeft, bijvoorbeeld op het gebied van taalontwikkeling, hebben diverse studies laten zien. Deze effecten gelden zowel voor voorlezen in de thuissituatie als op school. Zo is volgens Morrow en Smith voorlezen het meest effectief “wanneer volwassenen en kind interactief betekenissen vormen op basis van de tekst. Die interactie blijkt zowel de verwerving van leesvaardigheid als van kennis en attitudes te beïnvloeden”.¹⁴ Van belang is ook een bevinding van Dickinson en Smith op basis van een analyse van voorleessessies in de klas. Zij vonden dat er drie typen interacties zijn: de ‘co-constructive’ benadering, met veel interactie tijdens het lezen, maar relatief weinig vooraf en achteraf; de ‘didactisch-interactionele’ benadering, met over de hele linie weinig interactie; en de zogenaamde ‘performance-orientated’ benadering, met relatief veel interactie voor- en achteraf, maar weinig tijdens het voorlezen. De laatste benadering bleek voor kinderen de meest effectieve benadering, dat wil zeggen de benadering waar ze het meest van leerden met betrekking tot woord- en verhaalbegrip. Dickinson en Smith concluderen, zo stelt Piet Mooren, “dat leerkrachten kennelijk op uiteenlopende wijzen succesvol kunnen omgaan met boeken in de klas, zolang ze de kinderen er maar actief bij betrekken” én ze ontslaan leerkrachten “als het ware van de verplichting om het voorlezen steeds bij elk fragment voor een discussie te onderbreken”.¹⁵

8.3 Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken

Margriet Chorus schrijft in haar boek *Spelen met prentenboeken* het volgende:

“Al spelend krijgen peuters en kleuters zo steeds meer plezier in het lezen en ontwikkelen ze vaardigheden die ze nodig hebben bij het ontdekken van zichzelf en de wereld om hen heen. Daarbij valt te denken aan de ontwikkeling van taal, denken en leren, van waarneming en motoriek, van de sociale en emotionele ontwikkeling. Muzikaliteit, creativiteit en lichamelijke vaardigheden, en ook de fantasie spelen een grote rol”.¹⁶

Dat de leerkrachten van groep 1 en 2 hiervan doordrongen zijn, blijkt heel duidelijk uit wat ze aanmerken als de belangrijkste redenen om voor te lezen, uit wat ze bij het voorlezen belangrijk vinden, en uit hun opvattingen over de mogelijke bijdrage van prentenboeken aan verschillende vak- en vormingsgebieden. In het onderzoek van Sanders & Gilling gaven basisschoolleerkrachten het bevorderen van het lezen in het algemeen en van het leesplezier van de leerlingen vooral als de eerste twee redenen, en “voorlezen is goed voor de taalontwikkeling van mijn kinderen” als derde reden op.¹⁷ Wat uit het onderzoek naar het voorlezen in groep 1 en 2 is gebleken, is dat met name het bevorderen van de taalontwikkeling en het uitbreiden van de woordenschat meestal als eerste reden, maar ook nog als tweede en derde worden aangemerkt. Het bevorderen van het leesplezier speelt wel een rol, maar in iets mindere mate. Dat kinderen genieten van het verhaal, scoort overigens wel het hoogst als het gaat om kenmerken die leerkrachten belangrijk vinden bij het voorlezen. Daarnaast valt er een grote diversiteit aan redenen af te lezen aan de

¹⁴ Zie Piet Mooren: *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN, 2000, p. 360.

¹⁵ Zie *Het prentenboek als springplank*, p. 361.

¹⁶ Margriet Chorus: *Spelen met prentenboeken*. Met illustraties van Sandra Klaassen. Rotterdam: Lemniscaat, 2000, p. 9.

¹⁷ *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs*, p. 9.

antwoorden die leerkrachten geheel zelf konden invullen. Zo wordt als derde reden opvallend vaak de sociaal-emotionele ontwikkeling genoemd. Hierbij gaat het zowel om het bevorderen van het inlevingsvermogen van een kind als het bevorderen van de interactie en het goed leren omgaan met elkaar. En verder wordt ook het samen genieten van boeken, het bevorderen van de rust en concentratie, de kennismaking met gedrukte taal, het prikkelen van de fantasie en het bevorderen van een luisterhouding als belangrijke redenen om voor te lezen genoemd.

8.3.1 Bijdrage aan vak- en vormingsgebieden

De vraag naar de bijdrage van prentenboeken aan verschillende vak- en vormingsgebieden was gestuurd, in die zin dat expliciet werd gevraagd naar de bijdrage aan de talige, literaire, sociaal-emotionele en wiskundige ontwikkeling en andere vak- en vormingsgebieden niet expliciet werden genoemd. Dit leverde een opmerkelijk positief oordeel op over de bijdrage aan de genoemde gebieden. Toch gaf 75% van de leerkrachten nog diverse andere gebieden aan als gebieden waaraan prentenboeken een positieve bijdrage kunnen leveren, zoals muziek, natuur, geschiedenis, wereldoriëntatie, sociale vaardigheden, esthetische ontwikkeling en dramatische expressie. Precies die gebieden dus, waar Margriet Chorus in het citaat hierboven ook naar verwees. Dat leerkrachten de waarde van het voorlezen van prentenboeken benoemen en dagelijks ervaren is niet iets waar het onderzoek naar de effecten van voorlezen aan kan tornen, ook al toont dat onderzoek niet altijd dezelfde of even grote effecten aan.¹⁸

De bijdrage van prentenboeken aan alle vak- en vormingsgebieden, of ontwikkelingsdomeinen, werd door één leerkracht als volgt kernachtig samengevat: “Prentenboeken zijn essentieel. Ze raken alle ontwikkelingsdomeinen”. Dit hangt samen met het feit dat het prentenboek een ‘paraplugenre’ is, waarbinnen vele genres een plaats hebben gekregen, van abecedarium via fabel en sprookje tot zoekboek. Omdat prentenboeken zo mooi aansluiten bij de verschillende ontwikkelingsdomeinen, passen ze goed in onderwijs dat adaptief wil zijn en ruimte wil geven aan de verschillende interesses, intelligenties en vaardigheden van individuele kinderen. Howard Gardner onderscheidde binnen wat hij de meervoudige intelligentie noemde, de verbale, muzische, logisch-mathematische, ruimtelijke, fysiek-motorische, sociale en persoonlijke intelligentie. Hoewel in het onderwijs de nadruk ligt op de talige en de logisch-mathematische intelligentie, kunnen met de vak- en vormingsgebieden en met een gevarieerd aanbod van prentenboeken in het verlengde hiervan, alle intelligenties aangesproken worden.¹⁹ Daarnaast bieden prentenboeken de leerkracht die te maken heeft met een grote groep kleuters van verschillend niveau, de mogelijkheid om prentenboeken op maat aan te bieden binnen het thema dat voor de hele groep centraal staat. En omdat de meeste prentenboeken een rijke inhoud hebben, is het mogelijk om meer vak- en vormingsgebieden tegelijkertijd aan de orde te stellen. Christiane Nieuwmeijer werkte dit uit voor prentenboeken als *Woeste Willem*, *Ga je mee?* en *Bang mannetje*, en liet hiermee zien dat het

¹⁸ Zie voor een overzicht van onderzoeken naar voorlezen onder andere hoofdstuk 9 in *Het prentenboek als springplank..*

¹⁹ Zie: Karen Ghonem-Woets en Piet Mooren: ‘Sesam open u met Boekwijzer. Achtergrond van een project’. In: Piet Mooren: *Langs de Lange Lindelaan. Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*. Den Haag: Biblion Uitgeverij, 2001 (2^e herziene druk), p. 351-364.

mogelijk is “prentenboeken uit te werken in projectvorm waarin een leraar veel meer vakinhouden kan aanbieden”.²⁰

8.4 Toekomst

Met het oog op de toekomst zijn er ten slotte opmerkingen van zowel onderzoeksmatige als praktische aard te maken. Met betrekking tot het eerste: de focus in deze vragenlijst lag op prentenboeken. In de praktijk van het onderwijs nemen andersoortige verhalen, zoals *Jip en Janneke* en andere serieverhalen, echter een belangrijke plaats in. Deze verhalen volgen namelijk de seizoenen en feesten van het jaar, sluiten aan op wat jonge kinderen bezighoudt, en zijn dus uitermate geschikt om elke dag uit voor te lezen. Het zou dus interessant zijn om ook de routines rond het voorlezen van andere boeken dan prentenboeken op het spoor te komen.

Een opmerking van praktische aard is dat leerkrachten, ook al weten ze waarom ze voorlezen en hoe ze aan geschikte prentenboeken moeten komen, behoefte hebben aan het uitwisselen van kennis en praktijken, zoals blijkt uit de volgende vraag van een leerkracht: “Kunt u ons op de hoogte houden van wat andere scholen doen aan boeken, zodat we ervan kunnen leren?” Dat leerkrachten op de hoogte zijn van wat andere leerkrachten met boeken doen, zou heel goed zijn, ook al is het wel zo dat bladen als *Het jonge kind*, *JSW* en *Leesgoed* of de eerder genoemde publicatie *Drie schoolportretten literatuureducatie/ leesbevordering* (2003) van de inspectie hiervoor natuurlijk al goede bronnen zijn. De basis van de kennis van jeugdliteratuur en van de gebruiksmogelijkheden hiervan moet echter al eerder worden gelegd, namelijk in de opleidingen. Op basis van een recent onderzoek naar de plaats van en aandacht voor jeugdliteratuur in het curriculum van de pabo’s en roc’s, concludeerde Margriet Chorus dat er aan de kennis en de leeservaring van toekomstige leerkrachten in het competentiegericht onderwijs van de opleidingen het nodige schort, en dat het goed zou zijn om de leeslijst weer in te voeren op de opleidingen. Het invoeren van een leeslijst suggereert dat er één canon zou zijn, maar de praktijk laat al zien dat er meer canons zijn. Deze worden mede bepaald door wat de thema’s zijn die in methodes gekozen zijn, door de seizoenen en de feesten van het jaar, door de Kinderboekenweek et cetera. Hierdoor zijn bepaalde prentenboeken, zoals die van Carle bijvoorbeeld, ook als vanzelfsprekend gecanoniseerd geraakt. De andere kant is dat bepaalde prentenboeken, die thematisch hier wat buiten vallen, niet zo gemakkelijk in een canon terechtkomen. Van belang lijkt dus op de eerste plaats kennis van de canon van het onderwijs te zijn, gevolgd door kennis van de mogelijkheden met prentenboeken, los van specifieke titels.

Het uitwisselen van kennis en praktijken, van ‘good practises,’ zou wellicht iets van de zorg van leerkrachten kunnen wegnemen over de ontwikkeling van kinderen en de plaats van boeken daarin. Zo spraken leerkrachten hun zorg uit over de tekortschietende taalontwikkeling van jonge kinderen en de groeiende rol van de computer ten koste van die van boeken “terwijl boeken lezen ook juist zo leuk en informatief kan zijn”. En het laatste woord is aan een leerkracht die ook zorgen had, maar vanwege die zorgen al een eigen offensief was begonnen: “Ik geef door voor te lezen graag een beetje tegengas tegen deze snelle tv- en computerwereld!”

²⁰ Christiane Nieuwmeijer: *Het prentenboek als invalsoek. Werken met prentenboeken in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum, 2008, p. VII.

9 Bijlage: Vragenlijst

De vragenlijst is verdeeld in zes blokken met vragen. Het invullen hiervan neemt ongeveer een half uur in beslag.

A De beschikbaarheid van prentenboeken

De vragen in dit blok gaan over de aanwezigheid van prentenboeken in uw school en klas en over het gebruik van de openbare bibliotheek.

1. Waar staan de prentenboeken die uw school bezit?
 1. in de klassen
 2. in de schoolbibliotheek/-mediatheek
 3. in de klassen en in de schoolbibliotheek/-mediatheek
 4. ergens anders, namelijk.....

2. Om hoeveel prentenboeken gaat het in totaal?
.....

3. Hoeveel prentenboeken staan er in uw klas?
.....

4. Waar staan de prentenboeken in uw klas? U kunt meer dan één antwoord omcirkelen.
 1. in de boekenhoek
 2. op de thematafel
 3. bij de materialen van de leerkracht
 4. ergens anders, namelijk.....

5. Van welke bibliotheek leent u prentenboeken om in uw klas te gebruiken?
 1. openbare bibliotheek
 2. schoolbibliotheek
 3. anders, namelijk:.....

6. Hoe vaak leent u prentenboeken van de bibliotheek?
 1. 1 x per week
 2. 1 x per 2 weken
 3. 1 x per 3 weken
 4. 1 x per 4 weken
 5. anders, namelijk

7. Hoe leent u meestal prentenboeken van de bibliotheek?
 1. Ik kies de prentenboeken uit.
 2. De kinderen kiezen de prentenboeken uit.
 3. Ik kies samen met de kinderen de prentenboeken uit.
 4. Ik laat de bibliotheek een themakist samenstellen.

5. anders, namelijk:.....
8. Hoeveel prentenboeken leent u gemiddeld per bibliotheekbezoek?
.....

B De keuze van prentenboeken

De vragen in dit blok gaan over de manier waarop u prentenboeken kiest en over welke prentenboeken u voorleest.

9. Waarop is uw keuze voor prentenboeken om voor te lezen meestal gebaseerd? U kunt meer dan één antwoord omcirkelen.

Klas

- 1 thema dat op dat moment aan de orde is in de klas
- 2 wensen van de kinderen

Persoonlijk advies van:

- 3 collega-leerkrachten
- 4 medewerkers van de algemene boekhandel
- 5 medewerkers van de kinderboekwinkel
- 6 medewerkers van de openbare bibliotheek
- 7 ouders
- 8 taal- en/of leescoördinator op school

Boeken en brochures

- 9 fondscatalogi en/of aanbiedingsfolders van uitgeverijen
- 10 *Gids Boek en Jeugd*
- 11 *Kinderboekenmolen* (tijdens kinderboekenweek)
- 12 *Spelen met prentenboeken* van Margriet Chorus
- 13 *Vijftig wereldboeken voor peuters en kleuters* van Hannie Humme
- 14 *Voorleesgids* (tijdens de Kinderboekenweek)
- 15

Advertenties en/of recensies in dag-, week- en maandbladen

- 16 *De groene Amsterdammer*
- 17 *De Volkskrant*
- 18 *Margriet / Libelle*
- 19 *NRC Handelsblad*
- 20 *Ouders van nu / Kinderen/ J/M*
- 21 *Trouw*
- 22 *Leesgoed*
- 23 *Literatuur zonder leeftijd*
- 24 *Didaktief*

- 25 *JSW*
 26 *Het jonge kind*
 27

Internet

- 28 *Jeugdliterom*
 29 *Leesplein*
 30

Televisieprogramma's

- 31 *De Teletubbies*
 32 *De Tweenies*
 33 *Het Zandkasteel*
 34 *Koekeloere*
 35 *Mijn mooiste prentenboek*
 36 [Z@ppelin](#) logeerboek: *Meneer Logeer*
 37

Suggesties in:

- 38 methode taal, namelijk:
 39 methode wereldoriëntatie, namelijk:
 40 methode rekenen, namelijk:
 41 methode levensbeschouwing, namelijk:
 42 VVE-programma's, namelijk:
 43 leesbevorderingsprogramma's, namelijk:
 44 anders, namelijk

10. Waar let u bij uw uiteindelijke keuze voor een prentenboek in het bijzonder op?
 Omcirkel bij elk kenmerk op de onderstaande schaal hoe belangrijk dit voor u is. 1
 betekent niet belangrijk, 5 zeer belangrijk.

a. naam auteur	1	2	3	4	5
b. naam illustrator	1	2	3	4	5
c. naam uitgeverij	1	2	3	4	5
d. thema	1	2	3	4	5
e. soort illustraties	1	2	3	4	5
f. hoeveelheid tekst	1	2	3	4	5
g. hoeveelheid onbekende woorden	1	2	3	4	5
h. vermelding van een bekroning of nominatie	1	2	3	4	5
i. prijs van het boek	1	2	3	4	5
j. anders, namelijk	1	2	3	4	5

11. Welke drie prentenboeken leest u het liefste voor?

- 1
- 2
- 3

12. Van de onderstaande boeken willen we graag weten of u ze in uw klas in de afgelopen drie jaar heeft voorgelezen. U kunt de door u voorgelezen titels omcirkelen.

- 1 *Bang Mannetje* van Mathilde Stein en Mies van Hout
- 2 *Beer is op vlinder* van Annemarie van Haeringen
- 3 *Bijna jarig* van Imme Dros en Harrie Geelen
- 4 *De gele ballon* van Charlotte Dematons
- 5 *De jongen die altijd te laat kwam* van John Burningham
- 6 *De Schepping* van Bart Moeyaert en Wolf Erlbruch
- 7 *De sneeuwman* van Raymond Briggs
- 8 *Een muts voor de maan* van Sjoerd Kuyper en Jan Jutte
- 9 *Ga je mee?* van Charlotte Dematons
- 10 *Heksenfee* van Brigitte Minne en Carl Cneut
- 11 *Het mooiste boek van de wereld* van Imme Dros en Harrie Geelen
- 12 *Kikker is verliefd* van Max Velthuis
- 13 *Kleine ezel en de oppas* van Rindert Kromhout en Annemarie van Haeringen
- 14 *Kom nou Bommies!* van Jane Simmons
- 15 *Mama, jij bent de liefste* van Komako Sakai
- 16 *Max en de Maximonsters* van Maurice Sendak
- 17 *Mijn held* van Ingrid en Dieter Schubert
- 18 *O, wat mooi is Panama* van Janosch
- 19 *Pikkubenki* van Toon Tellegen en Marit Törnqvist
- 20 *Prinses Arabella is jarig* van Mylo Freeman
- 21 *Rupsje Nooitgenoeg* van Eric Carle
- 22 *Schattig* van Lida Dijkstra en Marije Tolman
- 23 *Slimme Lotje* van Lieve Baeten
- 24 *Tim op de tegels* van Tjibbe Veldkamp en Kees de Boer
- 25 *Vijfde zijn* van Ernst Jandl en Wolf Erlbruch
- 26 *Vos en Haas en de dief van lek* van Sylvia van den Heede en Thé Tjong-Khing
- 27 *Vosjesmuziek* van Helme Heine
- 28 *Waar is de taart?* van Thé Tjong-Khing
- 29 *Waarom jij er bent* van Wolf Erlbruch
- 30 *Zonnige zomer* van Rotraut Susanne Berner

13. Leest u behalve prentenboeken ook andere boeken voor?

- 1 ja
- 2 nee

Zo ja, wat is de verhouding tussen het aantal prentenboeken en het aantal andere boeken dat u voorleest?

- 1 meer prentenboeken dan andere boeken
- 2 ongeveer gelijk
- 3 meer andere boeken dan prentenboeken
- 4 alleen andere boeken

Uit welke andere boeken leest u regelmatig voor?

.....

C Het voorlezen van prentenboeken

De vragen in dit blok gaan over de tijd die u aan het voorlezen van prentenboeken besteedt, de momenten waarop u voorleest, en de manier waarop het voorlezen plaatsvindt.

14. Hoe vaak leest u uit een prentenboek voor?

- 1 1 keer per dag
- 2 bijna elke dag
- 3 2 à 3 keer per week
- 4 1 keer per week
- 5 eens in de twee weken
- 6 anders, namelijk

15. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per keer aan het voorlezen van prentenboeken?

.....

16. Zijn er vaste momenten waarop u voorleest?

- 1 ja
- 2 nee

Zo ja, geeft u aan om welke momenten het gaat:

.....

17. Op welke momenten in het jaar besteedt u extra aandacht aan het voorlezen van prentenboeken? U kunt meer dan één antwoord omcirkelen.

- 1 rond de kinderboekenweek
- 2 rond een schrijversbezoek
- 3 rond feestdagen:
- 4 rond gedenkdagen:
- 5 anders, namelijk

18. Hoe vaak gebeurt het dat kinderen in uw klas zelf spontaan in prentenboeken gaan kijken, bladeren en/of lezen?

- 1 nooit
- 2 soms
- 3 regelmatig
- 4 vaak
- 3 bijna altijd

Licht uw antwoord toe:

.....

19. In welke setting leest u meestal voor?

- 1 in een groep van 1-5 kinderen
- 2 in een groep van 6-10 kinderen
- 3 klassikaal
- 4 anders, namelijk

20. Als u aan een groepje kinderen voorleest, hoe is de groep dan samengesteld?

- 1 kinderen uit groep 1
- 2 kinderen uit groep 2
- 3 kinderen uit groep 1 en 2
- 4 anders, namelijk

21. Heeft u kinderen in uw klas die het Nederlands onvoldoende beheersen om het voorgelezen verhaal te kunnen volgen?

- 1 ja
- 2 nee

Zo ja, hoe houdt u daar rekening mee?

.....

22. Hoe vaak gebeurt het dat u een prentenboek vaker dan één keer in één schooljaar voorleest?

- 1 nooit
- 2 soms
- 3 regelmatig
- 4 vaak
- 5 bijna altijd

Licht uw antwoord toe:

.....

23. Wat gebeurt er meestal voor, tijdens en na het lezen? Omcirkel per activiteit wat van toepassing is.

	voor	tijdens	na
a. Ik stel vragen over de kaft en/of de titel.	1	2	3
b. Ik stel vragen over het thema.	1	2	3
c. Ik stel vragen over de illustraties.	1	2	3
d. Ik leg onbekende woorden uit.	1	2	3
e. Ik verwijst naar prentenboeken die ik eerder heb voorgelezen.	1	2	3
f. Ik stel het genre aan de orde, waartoe het boek behoort.	1	2	3
g. Indien van toepassing, wijs ik op het seriekarakter van het boek.	1	2	3
h. De kinderen mogen vragen stellen en/of opmerkingen maken.	1	2	3
i. Ik vraag de kinderen te voorspellen wat er gaat gebeuren.			
j. De kinderen mogen hun persoonlijke ervaringen met het thema inbrengen.	1	2	3
k. De kinderen mogen hun mening over het boek geven.	1	2	3

24. Op welke manier leest u voor? Omcirkel hoe vaak de onderstaande manieren voor u van toepassing is.

	nooit	soms	regelmatig	vaak	bijna altijd
a. Ik lees het verhaal voor zoals het in het boek staat.	0	1	2	3	4
b. Ik kort de tekst in	0	1	2	3	4
c. Ik vervang moeilijke en/of onbekende woorden door bekende woorden	0	1	2	3	4
d. Ik pas mijn stem aan de sfeer in het verhaal aan.	0	1	2	3	4
e. Ik pas mijn stem aan de verschillende personages in het verhaal aan.	0	1	2	3	4

25. Hoe vaak leest u een prentenboek voor in één voorleessessie?

- 1 altijd 1 keer
- 2 meestal 1 keer, soms vaker
- 3 meestal vaker dan 1 keer
- 4 altijd vaker dan 1 keer

Als u een prentenboek meer dan 1 keer voorleest, waarom doet u dat dan?

.....

26. Sluit u het voorlezen af met één of meer verwerkingsvormen?

- 1 ja, meestal
- 2 ja, soms
- 3 nee

Zo ja, in welke mate gebruikt u de volgende vormen? Omcirkel het antwoord dat van toepassing is.

	nooit	soms	regel- matig	vaak	bijna altijd
a. De kinderen mogen het verhaal navertellen.	0	1	2	3	4
b. Ik stel vragen over het verhaal.	0	1	2	3	4
c. Ik stel vragen over het thema.	0	1	2	3	4
d. Ik stel vragen over de illustraties.	0	1	2	3	4
e. Ik vraag de kinderen wat ze van het verhaal vinden	0	1	2	3	4
f. De kinderen mogen vrij reageren naar aanleiding van het verhaal.	0	1	2	3	4
g. De kinderen spelen het verhaal na.	0	1	2	3	4
h. De kinderen mogen tekenen naar aanleiding van het verhaal.	0	1	2	3	4
i. De kinderen mogen knutselen naar aanleiding van het verhaal.	0	1	2	3	4
j. De kinderen mogen het boek zelf lezen, bijvoorbeeld in de boekenhoek.	0	1	2	3	4

27. Hierboven heeft u aan kunnen geven wat u voor, tijdens en na het voorlezen van prentenboeken doet. Geldt deze manier van werken voor alle prentenboeken die u voorleest?

- 1 ja
- 2 nee

Zo nee, met welke prentenboeken werkt u op een andere manier, en waarom?

.....

D Opvattingen over het voorlezen van prentenboeken

De vragen in dit blok gaan over uw opvattingen over voorlezen en over de bijdrage die prentenboeken kunnen leveren aan de ontwikkeling van kleuters.

28. Wat zijn voor u de drie belangrijkste redenen om voor te lezen?

- 1
- 2
- 3

29. Wat vindt u het belangrijk bij het voorlezen van prentenboeken? Omcirkel op de onderstaande schaal bij elk kenmerk hoe belangrijk u dit vindt. 1 betekent niet belangrijk, 5 betekent zeer belangrijk.

a. Kinderen genieten van het verhaal.	1	2	3	4	5
b. Kinderen kunnen het verhaal volgen.	1	2	3	4	5
c. Kinderen breiden hun woordenschat uit.	1	2	3	4	5
d. Kinderen leren iets over het thema.	1	2	3	4	5
e. Iets anders, namelijk	1	2	3	4	5

Licht uw antwoord toe:

.....
.....

30. Vindt u dat het voorlezen van prentenboeken bij kan dragen aan de taalontwikkeling (uitbreiding woordenschat) van kleuters?

- 1 ja
- 2 nee

Licht uw mening toe:

.....
.....
.....

31. Vindt u dat het voorlezen van prentenboeken bij kan dragen aan de literaire ontwikkeling (inzicht in verhaalopbouw, kennis van genres) van kleuters?

- 1 ja
- 2 nee

Licht uw mening toe:

.....
.....
.....

32. Vindt u dat het voorlezen van prentenboeken bij kan dragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (herkennen van gevoelens, inzicht in relaties tussen mensen) van kleuters?

- 1 ja
- 2 nee

Licht uw mening toe:

.....
.....
.....

33. Vindt u dat het voorlezen van prentenboeken bij kan dragen aan de wiskundige ontwikkeling (tellen, ordenen, ruimtelijke oriëntatie) van kleuters?

- 1 ja
- 2 nee

Licht uw mening toe:

.....
.....
.....

34. Zijn er naast de bovengenoemde domeinen nog andere ontwikkelingsdomeinen waarop het voorlezen van prentenboeken volgens u een positieve invloed kan hebben?

- 1 ja
- 2 nee

Licht uw antwoord toe:

.....
.....
.....

E Kenmerken van uw school

Hieronder volgen een paar vragen over kenmerken van uw school en de kleuterklassen.

35. Hoeveel leerlingen heeft uw school?

.....

36. Hoeveel kleutergroepen en kleuters zijn er in totaal op uw school?

- 1 ... groep(en) 1 met in totaal ... kleuters
- 2 ... groep(en) 2 met in totaal ... kleuters
- 3 ... groep(en) 1-2 met in totaal ... kleuters
- 4 ... groep(en) 2-3 met in totaal ... kleuters

37. Wat is de signatuur van de school?

- 1 islamitisch
- 2 katholiek
- 3 openbaar

- 4 protestants-christelijk
 5 anders, namelijk.....
38. Van welke specifieke pedagogische oriëntatie is sprake?
 1 Dalton
 2 Jenaplan
 3 Montessori
 4 anders, namelijk
 5 niet van toepassing
39. Van welke visie op kleuteronderwijs is in uw school sprake?
 1 ervaringsgericht onderwijs
 2 ontwikkelingsgericht onderwijs
 3 programmagericht onderwijs
 4 anders, namelijk
40. Heeft uw school een bepaald aandachtspunt in het beleid waarbij prentenboeken een rol spelen?
 1 ja
 2 nee
 Licht uw antwoord toe:

41. Heeft uw school een taal- en of leescoördinator?
 1 ja, een taalcoördinator
 2 ja, een leescoördinator
 3 ja, een taal-/leescoördinator
 4 nee
42. Hoe worden ouders bij het voorlezen betrokken? U kunt meer dan één antwoord omcirkelen.
 1 Ik vraag ouders naar de boeken die ze thuis voorlezen.
 2 Ik informeer ouders over wat ik in de groep heb voorgelezen.
 3 Ouders krijgen informatie over voorlezen en geschikte boeken via een nieuwsbrief of via een schoolkrant.
 4 Ouders krijgen folders over voorlezen en geschikte boeken mee tijdens de Kinderboekenweek en/of de Nationale Voorleesdagen
 5 Ouders krijgen folders mee van uitgevers over boekenabonnementen.
 6 Ouders kunnen via school boeken lenen.
 7 Ik vraag ouders om in de klas voor te lezen.
 8 Ik vraag ouders en/of kinderen om boeken van thuis mee te nemen.
 9 Anders, namelijk

43. Heeft u een budget voor het gebruik van de bibliotheek voor het lenen van boeken, boekenkisten en/of wisselcollecties voor uw kleutergroep?

- 1 ja
- 2 nee

Zo ja, om wat voor bedrag gaat het per schooljaar?

.....

44. Heeft u een budget voor de aanschaf van boeken voor uw kleutergroep?

- 1 ja
- 2 nee

Zo ja, om wat voor bedrag gaat het per schooljaar?

.....

F Persoonlijk

Ten slotte vindt u hieronder een paar vragen die over uzelf gaan.

45. In welke groep geeft u les?

- 1 groep 1
- 2 groep 2
- 3 groep 1-2
- 4 groep 2-3

46. Wat is uw geslacht?

- 1 man
- 2 vrouw

47. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?

... jaar

48. Hoeveel jaar bent u werkzaam in de kleutergroep(en)?

... jaar

49. Hoeveel boeken (geen studieboeken) leest u gemiddeld in uw vrije tijd?

- 1 1 tot 6 boeken per jaar
- 2 7 tot 12 boeken per jaar
- 3 1 of 2 boeken per maand
- 4 meer dan 2 boeken per maand

50. Wat voor boeken leest u vooral in uw vrije tijd? Vult u per soort boeken een percentage in.

- ... % verhalende boeken voor volwassenen
- ... % informatieve boeken voor volwassenen
- ... % verhalende boeken voor kinderen

... % informatieve boeken voor kinderen

100 %

51. Heeft u in de afgelopen drie jaar deelgenomen aan cursussen, conferenties of studiedagen over voorlezen of over het gebruik van prentenboeken in de kleuterklas?

1 ja

2 nee

Zo ja, om wat voor cursussen, conferenties of studiedagen ging het?

.....
.....
.....

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Ruimte voor uw vragen en/of opmerkingen:

.....
.....
.....
.....
.....

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003
Guldemon, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*, 2006
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?*, 2007
Chorus, Margriet, *Lezen graag!*, 2007
Hermans, Marianne, *Wereldliteratuur in het curriculum*, 2007
DUO Market Research, *Positie jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs*, 2009
Oberon, *Leesbevordering in het basisonderwijs*, 2009