



Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd

Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar

SAMENVATTING

KAREN GHONEM-WOETS

Lezen

STICHTING LEZEN

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

Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd

Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire
conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar

SAMENVATTING

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

Het onderzoek 'Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd' is in opdracht van Stichting Lezen en de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg uitgevoerd door Karen Ghonem-Woets. Bij het onderzoek waren betrokken: drs. Roos Wolters namens Stichting Lezen en prof. dr. Helma van Lierop namens de Faculteit Geesteswetenschappen. Het verslag van het onderzoek verscheen in januari 2010, deze samenvatting in maart 2010.

© 2010 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

| | | |
|---|------------------------|----|
| 1 | Inleiding | 4 |
| 2 | Uitgangspunt: de tekst | 5 |
| 3 | Uitgangspunt: de lezer | 11 |
| 4 | Evaluatie | 17 |
| | Literatuurlijst | 19 |

1 Inleiding

Begin 2009 verscheen bij Stichting Lezen de rapportage Literaire competentie in groep 3 tot en met 8 (een samenvatting verscheen ook op www.lezen.nl). Het is een verslag van een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden voor de ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie voor deze groepen. Het onderzoek leverde onder meer een globaal overzicht op van de bij te brengen kennis en vaardigheden op het gebied van het kiezen, lezen en waarderen van literaire teksten. De interesse voor literaire competentie – waaruit ook het genoemde onderzoek is voortgekomen – heeft bij Stichting Lezen tot het voornemen geleid om rond dit onderwerp een website te ontwikkelen voor onder anderen leescoördinatoren.

Kennis van literaire conventies is een belangrijk onderdeel van literaire competentie. Om de website een inhoudelijke fundering te kunnen geven, is besloten om in kaart te brengen wat het wetenschappelijk onderzoek naar de kennis van literaire conventies heeft opgeleverd. Doel van dit onderzoeksproject is dan ook: het inventariseren en analyseren van de resultaten van onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar.

Hierbij is in eerste instantie gekeken naar empirisch onderzoek dat in de afgelopen twintig jaar in het Angelsaksisch taalgebied is verricht. Met ‘empirisch onderzoek’ wordt hier bedoeld: ‘onderzoek waarvan de bevindingen gebaseerd zijn op wat kinderen aan kennis van literaire conventies blijken te hebben’.

Om vast te stellen wat de verschillende literaire conventies inhouden, is daarnaast ‘hermeneutisch onderzoek’ nodig: ‘onderzoek waarin voornamelijk van de tekst zelf wordt uitgegaan’, en dus minder van wat een lezer hiermee doet of moet kunnen doen. Het gaat dan onder meer om onderzoek naar de structuur van narratieve (verhalende) teksten en naar de relatie tussen tekst en beeld in jeugdliteratuur. Ook dit hermeneutisch onderzoek komt in dit onderzoeksproject aan bod.

- In hoofdstuk 2 zijn de bevindingen van onderzoek samengevat waarin de tekst het uitgangspunt is. Dit onderzoek geeft een preciezer beeld van de literaire conventies waarmee kinderen kennismaken.
- In hoofdstuk 3 worden de bevindingen besproken uit onderzoek waarbij de lezer het uitgangspunt is. Hier gaat het om de kennis en vaardigheden van literaire conventies waarover kinderen beschikken.
- In beide hoofdstukken is een indeling gehanteerd in drie soorten conventies: boekconventies, tekstconventies en tekst-beeldconventies.
- In hoofdstuk 4 worden de resultaten uit hoofdstuk 2 en 3 geëvalueerd. De literatuurlijst bevat alle in de rapportage genoemde bronnen.

In deze samenvatting ligt de nadruk op resultaten die bruikbaar zijn voor de leespraktijk op school.

2. Uitgangspunt: de tekst

Binnen het onderzoek naar jeugdliteraire teksten is een onderscheid te maken in literaire en inhoudelijke analyses:

- Literaire analyses bestuderen individuele teksten en genres om te beschrijven wat de auteurs doen. Er is aandacht voor onder meer verhaalpatronen, de ontwikkeling van de personages, symbolisme en de functie van de setting. Literaire analyses worden vanuit vele invalshoeken verricht, bijvoorbeeld vanuit een structuralistische, feministische, historische of lezersgerichte invalshoek. De huidige analyses richten zich vaak op illustraties, genrekenmerken en stilistische kenmerken. Literaire analyses gaan zelden uit van de lezer en hoe hij of zij betekenis geeft aan de tekst. In plaats daarvan zijn ze gebaseerd op ‘close reading’ van teksten, met het doel de literaire en artistieke middelen te bestuderen: de betekenis wordt dus gezien als iets wat in de tekst zelf zit. Er wordt weinig aandacht besteed aan kinderen als lezers en aan het gebruik op school.
- Inhoudelijke analyses laten vooral tijdgebonden interesses zien. Zo richtten veel onderzoekers zich in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw op de verbeelding van Afro-Amerikanen in de jeugdliteratuur. Anderen hielden zich bezig met de sociale en culturele waarden in jeugdboeken of met oorlog, geweld en gender. Tegenwoordig wordt bij het onderzoek naar het begrijpen van teksten vaak de sociale, culturele en politieke context betrokken. Een belangrijke beperking van veel inhoudelijke analyses is dat zij weinig of geen rekening houden met het belang van de lezer in de totstandkoming van betekenis. Net als bij de literaire analyses wordt ervan uitgegaan dat de betekenis alleen in de tekst zit opgesloten.

Welke kennis ten aanzien van literaire conventies moeten kinderen zich eigen maken? Hieronder worden de resultaten van het onderzoek per soort conventie op een rijtje gezet.

Boekconventies

Boekconventies zijn conventies die betrekking hebben op de eigenschappen van boeken en wat je met boeken kunt doen. Deze conventies worden kinderen al vroeg met het lezen van de eerste prentenboeken bijgebracht. Het gaat dan vooral om het ontdekken van de aard van boeken: het feit dat in boeken een fictionele wereld is gecreëerd.

Boekconventies zijn ook beschreven als ‘contracts of literacy’. Het lezen van een boek is dan een vorm van communicatie waarbij de lezer stilzwijgend een zevental ‘contracten’ aangaat met het boek:

- Boeken zijn om te lezen, niet om te ‘manipuleren’ (dus bijvoorbeeld niet om torens mee te bouwen).
- Tijdens het lezen leidt het boek en wordt de lezer geleid.
- Illustraties zijn zelf geen dingen maar representaties van dingen.
- Illustraties moeten worden gelezen. Dat wil zeggen: jonge kinderen leren dat ze als ze een illustratie zien, het bijbehorend woord moeten zeggen. Hetzelfde principe komt

later van pas als zij woorden gaan lezen: het gedrukte woord moet een gesproken woord oproepen.

- Illustraties kunnen gebeurtenissen weergeven, ook al zijn ze statisch (bijvoorbeeld: relaties, motieven en gevolgen).
- Gebeurtenissen in boeken vinden buiten de echte tijd plaats: wat er in het boek gebeurt, wordt niet beïnvloed door wat zich de werkelijke tijd afspeelt.
- Boeken vormen een op zichzelf staande fictionele wereld. Kinderen leren begrijpen dat het bestaan van die wereld helemaal afhankelijk is van taal.

Hier kunnen nog twee boekconventies aan worden toegevoegd die te maken hebben met de ‘peritext’, dat wil zeggen: ‘alles wat buiten het eigenlijke verhaal valt maar wel een rol kan spelen bij het lezen van het verhaal’:

- Elementen van de peritext maken deel uit van het verhaal. Hierbij valt te denken aan kaft, titelpagina, inhoudsopgave, voorwoord, nawoord en vooral illustraties.
-
- De peritext moet geïnterpreteerd worden. Bijvoorbeeld: boeken waarin gebruik wordt gemaakt van fysieke kenmerken kunnen de tekst voor de lezer tot leven brengen (in het prentenboek *Rupsje Nooitgenoeg* van Eric Carle kan de lezer de route van de rups volgen via echte gaatjes in de bladzijden).

Tekstconventies

Tekstconventies zijn conventies die betrekking hebben op de tekstuele elementen (en het samenspel daarvan) waarmee een verhaal kan worden verteld. Elementen van een verhaal zijn bijvoorbeeld: setting; personages en plot; gezichtspunten en perspectieven.

Tekstconventies kunnen op verschillende manieren worden onderzocht: door het bestuderen van de structuur van teksten / verhalen, van de verschillende verhaalelementen en van verschillende genres.

De structuur van teksten

Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie niveaus: de zin, de paragraaf (alinea) en de tekst als geheel. Elke soort tekst heeft een eigen, specifieke en typische structuur. De lezer doet kennis op over deze structuren en past deze kennis weer toe bij het lezen van nieuwe teksten. Het blijkt dat lezers die beter in staat zijn om de structuur van een tekst te doorzien, doorgaans ook beter in staat zijn om de ideeën uit die tekst te onthouden. Het kan echter ook juist de bedoeling van een schrijver zijn om de structuurverwachtingen van de lezer te doorbreken: de lezer wordt dan gestimuleerd om het geheel van het verhaal als het ware te herstellen of van de “scherven” van het verhaal een nieuw geheel te maken.

De elementen van een verhaal

De volgende verhaalelementen kunnen worden onderscheiden:

- **Setting**

Het verhaal speelt zich af in een bepaalde tijd en in een bepaalde ruimte. Informatie over de setting wordt vaak aan het begin van het verhaal gegeven, zodat de lezer zich een beeld kan vormen van bijvoorbeeld de sociale normen die in het verhaal een rol spelen.

- **Personages en plot**

Personages zijn levende wezens. De hoofdpersonages van het verhaal hebben allerlei doelen, motieven, opvattingen, houdingen en emoties. Ondersteunende personages vullen de sociale wereld van de hoofdpersonages; hun karakterisering is minimaal.

Het plot is een serie van episodes in het verhaal die uiteindelijk resulteert in de oplossing van het probleem of conflict waarmee het hoofdpersonage te maken heeft. Interessante verhalen bevatten een aantal drempels en uitdagingen op de weg naar de oplossing. De plotstructuur speelt een centrale rol bij het opwekken van verrassing, spanning of nieuwsgierigheid bij de lezer. Het plot van een verhaal heeft een bepaalde bedoeling, bijvoorbeeld het overbrengen van een morele deugd of waarde, zoals rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid, trouw, eer of eerlijkheid.

- **Gezichtspunten en perspectieven**

Er is een onderscheid tussen de structuur van gebeurtenissen en de vertelstructuur. De structuur van gebeurtenissen bestaat uit een reeks gebeurtenissen in een bepaalde tijdsvolgorde; de vertelstructuur bestaat uit de opeenvolgende reeks van gebeurtenissen in een vertelling. De auteur heeft de vrijheid om in de vertelling gebeurtenissen weg te laten, te verfraaien en te arrangeren door middel van ‘flashbacks’, ‘flashforwards’ en ‘raamvertellingen’. Dit betekent dat verschillende vertelstructuren dezelfde gebeurtenis kunnen weergeven. Elke vertelstructuur benadrukt een andere ‘waarheid’ of bedoeling door de vertelling vanuit een ander perspectief te belichten.

- **Verhaal en werkelijkheid**

Verhalen zijn fictie en toch zijn ze ook in een bepaalde mate trouw aan de werkelijkheid. Het is steeds de vraag waar precies de waarheid in de vertelling te vinden is. De lezer moet echter wel in staat worden gesteld om bijvoorbeeld de motieven van personages en de relatie tussen gebeurtenissen te volgen.

Genres

Er bestaat een groot aantal genres van verhalen in de jeugdliteratuur. Dat betekent echter niet dat elk verhaal eenduidig kan worden ondergebracht bij een bepaald genre. Ook combineren schrijvers in één verhaal vaak bewust kenmerken van verschillende genres.

De volgende zes genres zijn populair bij kinderen in de basisschoolleeftijd:

- **Sprookjes**

Dit zijn over het algemeen korte vertellingen over een “omkering van het geluk” (bijvoorbeeld: “van voddens tot rijkdom”) of een morele kwestie. Vaak spelen magische wezens een helpende rol.

- **Dierenverhalen**

Binnen dit genre is er grote diversiteit. De karakteristieken van dierenfiguren zijn cultureel bepaald. Een van de bijzonderheden van dierenverhalen is dat via een omweg (het gaat over dieren, niet over mensen) allerlei moeilijke kwesties aan de orde kunnen worden gesteld, met name voor jonge lezers.

- **Avonturenverhalen**

In dit genre wordt het gewone gecombineerd met het buitengewone. Er zijn binnen dit genre allerlei maatschappelijke ontwikkelingen te zien. In de negentiende eeuw, bijvoorbeeld, waren er veel zeeverhalen. In de twintigste eeuw, met oorlogen en diverse technische ontwikkelingen op vervoersgebied, werd het vliegverhaal populair. Na de Tweede Wereldoorlog kregen zowel kinderen als vrouwen een grotere rol in oorlogsverhalen. Meer recent zijn verhalen over ruimtereizen en verhalen die zich in de toekomst afspelen.

- **Fantasieverhalen**

Er wordt wel onderscheid gemaakt tussen ‘domestic fantasy’ (huiselijke fantasieverhalen) en ‘high fantasy’. Bij de eerste soort is er de realistische setting van het gezin, met een ‘touch of magic’ die niet het hele verhaal hoeft te domineren. De tweede soort heeft wortels in traditionele literaire genres als de mythe en de legende; hier wordt een nieuwe wereld gecreëerd.

- **Prentenboeken**

Een prentenboek is een boek waarin de geschreven tekst en de illustratieve tekst met elkaar in overeenstemming zijn en in afhankelijkheid van elkaar betekenis creëren.

- **Informatieve boeken**

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen drie soorten informatieve boeken: vroege non-fictie (zoals conceptboeken, ABC-boeken, telboeken en boeken over onderwerpen uit het dagelijks leven van peuters en kleuters), ‘reference texts’ (woordenboeken, encyclopedieën en atlanten) en boeken over bepaalde onderwerpen. Het belang van de kennismaking met informatieve boeken is groot, omdat leerkrachten de kinderen vertrouwd moeten maken met de volgende non-fictie-tekstsoorten: opsomming, verslag, uitleg, instructie, discussie en betoog.

- **Overige genres**

Om er enkele te noemen: mythen, legenden, drama, historische verhalen, poëzie, science fiction, horror, bijbelverhalen, schoolverhalen (hierop wordt in de rapportage niet verder ingegaan).

Tekst-beeldconventies

Tekst-beeldconventies zijn conventies die betrekking hebben op de relatie tussen tekst en beeld: de manier waarop tekst en beeld afzonderlijk en in combinatie betekenissen kunnen creëren. De onderzoeken die hiernaar gedaan zijn, richten zich vooral op prentenboeken. Hierin ligt de nadruk op alle verhaal- en beeldtechnische mogelijkheden die een prentenboekenmaker ten dienste staan om betekenissen over te dragen.

Prentenboeken zijn uniek vanwege de combinatie van twee niveaus van communicatie: het beeld en het woord. Vaak wordt gezegd dat beelden de betekenis van de tekst uitbreiden; een andere opvatting is echter dat beelden de tekst juist inperken, en dat de tekst ook de beelden

inperkt. Omdat ze verschillende soorten informatie overdragen, en omdat ze samenwerken door elkaars betekenis in te perken, hebben woorden en beelden noodzakelijkerwijs een “strijdlustige” relatie: de tegengestelden vullen elkaar aan dankzij hun verschillen.

De volgende elementen kunnen worden onderscheiden (voor een deel zijn dit elementen die al genoemd zijn bij boek- en tekstconventies, maar hier kunnen ze betrekking hebben op zowel tekst als beeld):

- Paratekst (bij boekconventies ‘peritext’ genoemd)

Alles wat buiten het eigenlijke verhaal valt maar wel een rol kan spelen in de interpretatie – deze elementen zijn in prentenboeken zeer belangrijk. De omslag van een prentenboek, bijvoorbeeld, is vaak een integraal deel van de vertelling.

- Verhouding tekst-beeld

De uitersten zijn: tekst zonder illustraties en het woordloze prentenboek. Bij prentenboeken zijn vijf typen tekst-beeldverhouding te onderscheiden:

- het symmetrische prentenboek: woorden en beelden overlappen of dekken elkaar;
- het complementaire prentenboek: woorden en beelden vullen elkaars gaten in;
- het uitbreidende prentenboek: de vertelling in beelden ondersteunt de vertelling in woorden, of de vertelling in woorden is afhankelijk van de vertelling in beelden;
- het ‘counterpointing’ prentenboek: hierbij zijn er twee onderling afhankelijke vertellingen;
- het ‘sylleptic’ prentenboek (met of zonder woorden): hier zijn er twee of meer onafhankelijke vertellingen.

- Setting

De setting bestaat uit de beschreven en/of verbeelde situatie en de aard van de wereld waarin de gebeurtenissen plaatsvinden. In een prentenboek kan de setting door woorden of beelden of door beide worden overgebracht. Op het meest eenvoudige niveau brengt de setting een besef van de tijd en plaats over waarin de gebeurtenissen plaatsvinden. Maar de setting kan ook een bepaalde genreverwachting oproepen, bijvoorbeeld door middel van een doordringend ‘affectief klimaat’ (grotesk, nostalgisch, alledaags...) dat de emotionele reactie van de lezer in een bepaalde richting stuurt. Tijd wordt in tekst anders weergegeven dan in beeld. En sommige verhaalaspecten kunnen niet met beelden alleen worden uitgedrukt: meestal legt de tekst het verband in tijd tussen illustraties.

- Personages en plot

Auteurs beschikken over allerlei middelen om de personages of karakters in een verhaal te schetsen. In prentenboeken zijn deze mogelijkheden nog ruimer omdat men hiervoor ook het beeld kan gebruiken. Toch zijn prentenboeken vanwege hun beperkte omvang over het algemeen eerder plot-georiënteerd dan personage-georiënteerd. Ook is het plot hier vaak te beperkt om veel ontwikkeling toe te staan, wat betekent dat de meeste personages eerder statisch dan dynamisch zijn, en eerder ‘flat’ dan ‘round’.

- Gezichtspunten en perspectieven

Hier gaat het onder andere om door wiens ogen de gebeurtenissen worden weergegeven. De vier belangrijkste elementen die de aanwezigheid van een verteller verraden, zijn de beschrijving van de setting, de beschrijving van de personages, de samenvatting van gebeurtenissen en het commentaar op gebeurtenissen of acties van de personages. Bij beelden kunnen we spreken van perspectief in de letterlijke betekenis: als lezers/kijkers zien we het

beeld vanuit een bepaald vast gezichtspunt. Tekst kan dus een ander perspectief hebben dan beeld. Mogelijkheden in tekst: de auctoriële (alwetende) verteller, de personale verteltrant (hij/zij), de ik-vorm, meervoudig perspectief (verschillende visies op één gebeurtenis). Mogelijkheden in beeld: vogelperspectief (alwetend), ik-perspectief, inzoomen op een bepaald personage.

- Verhaal en werkelijkheid

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen een ‘mimetische’ (letterlijke, nabootsende) en een ‘niet-mimetische’ (symbolische) weergave van de werkelijkheid in een verhaal. Mimetische interpretatie betekent dat we de ontvangen boodschap als waar zien; symbolische interpretatie spoort ons aan teksten te zien als uitdrukking van bijvoorbeeld een mogelijkheid (“het zou gebeurd kunnen zijn”) of een wens (“ik zou willen dat het gebeurd was”). Illustraties kunnen verwijzen naar werkelijke objecten maar ook naar abstracte zaken.

- Stijl

Enkele stijlkenmerken zijn bijvoorbeeld beeldspraak, humor en symboliek. Ze kunnen zowel door tekst als door beeld ontstaan. ‘Metafiction’ is een stijlkenmerk dat de fictionaliteit van een tekst benadrukt; een voorbeeld hiervan is het rechtstreeks aanspreken van de lezer. Een ander kenmerk is ‘intertextualiteit’. Hierbij gaat het om allerlei soorten verbanden tussen teksten: een tekst kan bijvoorbeeld een parodie zijn op een andere tekst; andere voorbeelden zijn citaten en indirecte verwijzingen naar andere teksten. Ook in prentenboeken is intertextualiteit aan te treffen, bijvoorbeeld wanneer delen van sprookjes worden gebruikt voor een nieuw verhaal. Intertextualiteit ontstaat als gevolg van een actieve deelname van de lezer: het is de lezer die de intertekstuele relatie legt.

3 Uitgangspunt: de lezer

De eerste onderzoeken naar voorkeuren en interesses van lezers werden eind negentiende eeuw gedaan. Sindsdien zijn de onderzoeksmethoden verfijnd en uitgebreid en is er steeds meer aandacht gekomen voor het hoe en waarom van individuele verschillen tussen lezers.

De leesvoorkeuren van jongens en meisjes verschillen in de bovenbouw van de basisschool: jongens ontwikkelen interesse in avonturenverhalen, meisjes in realistische fictie. Onderzoeken laten zien dat het lezen van en reageren op literatuur wordt bepaald door zowel individuele vaardigheden en interesses als culturele en sociale invloeden.

Heel belangrijk in het lezersgerichte onderzoek vanaf de jaren tachtig van de twintigste eeuw is het onderzoek naar de ontwikkeling van geletterdheid bij zeer jonge kinderen. Onderdeel van die ontwikkeling is niet alleen het herkennen van letters, maar ook het zelf schrijven (of krabbelen) en spelen.

Welke kennis van kinderen van literaire conventies is empirisch onderzocht? En wat hebben deze onderzoeken opgeleverd? Hieronder worden de resultaten per soort conventies op een rijtje gezet, waar mogelijk voorzien van de leeftijdscategorie van de lezers waar het om gaat. (Tussen haakjes wordt steeds verwezen naar de publicatie waarin dit resultaat is terug te vinden – zie de literatuurlijst.)

Boekconventies

| Kennis/vaardigheid | Leeftijd |
|---|-------------|
| Op 3-jarige leeftijd zien sommige kinderen elke bladzijde van een verhaal als een aparte eenheid; ze spreken over een bladzijde alsof die niets te maken heeft met de vorige of de volgende bladzijde. (Goodman 1986) | 3 jaar |
| Op 4-, 5- en 6-jarige leeftijd openen kinderen boeken op de juiste manier en weten ze dat een verhaal zich van de ene naar de andere bladzijde voortbeweegt; ze hebben een besef van de richting van gedrukte taal (van links naar rechts en van boven naar beneden); ze zijn zich nog niet bewust van de functie van gedrukte taal. Zodra ze meer ervaring hebben met geschreven taal beginnen ze te begrijpen dat gedrukte taal een communicatiemiddel is. (Goodman 1986) | 4-6 jaar |
| Tussen de 3 en 5 jaar leren kinderen dat de boodschap van een boek in de gedrukte taal zit. Jongere kinderen geloven dat de boodschap in de illustraties zit. (Goodman 1986) | 3-5 jaar |
| De kinderen begrijpen de juiste richting van boeken: het vasthouden en openen van het boek, het omslaan van de bladzijden. Ze zijn zich ervan bewust dat het boek een verhaal, vertelling of volgorde van gebeurtenissen bevat: een ontwikkeling van bladzijde naar bladzijde tot het eind van het boek. (Goodman 1986) | voorschools |
| De kinderen begrijpen algemene termen als 'lezen', 'bladzijde', 'verhaal' en | voorschools |

| | |
|--|-------------|
| 'boek', al kunnen ze van deze termen nog geen echte definities geven. (Goodman 1986) | |
| Onafhankelijk van de mate waarin zij met boeken om kunnen gaan, zeggen de meeste kinderen dat ze niet kunnen lezen, dat ze hulp nodig hebben om te leren lezen, dat ze niet zullen lezen voordat ze naar school gaan en dat leren lezen moeilijk zal zijn. (Goodman 1986) | voorschools |
| Bijna alle kinderen zeggen dat ze kunnen schrijven. (Goodman 1986) | voorschools |
| 50% van de 3-jarigen maakt letters of symbolen die op letters lijken, in aanvulling op gekrabbelde vormen. (Goodman 1986) | 3 jaar |
| De kinderen lijken verschillende soorten vormen te maken als hun wordt gevraagd om te tekenen of om te schrijven, hoewel het onderscheid tussen schrijven en tekenen hun nog niet zo duidelijk is. (Goodman 1986) | voorschools |
| De kinderen lijken beter over de functies van schrijven te kunnen praten dan over de functies van lezen. (Goodman 1986) | voorschools |
| De vaardigheid om over geschreven taal te praten, ontwikkelen de kinderen tijdens actieve ervaringen met geschreven taal. Ze ontwikkelen ideeën over de functies van geschreven taal, over de relaties tussen geschreven taal, mondelinge taal en ideeën, en over de organisatie (het linguïstisch systeem) van taal. (Goodman 1986) | voorschools |
| De kinderen kunnen termen als 'boek' en 'verhaal' op de juiste wijze gebruiken en ze doen beweringen over lezen en schrijven, ook als er geen geschreven taal te zien is ('metalinguïstische vaardigheden'). Er lijkt hier geen verband te zijn met de mate waarin zij al kunnen lezen of schrijven. (Goodman 1986) | voorschools |

Tekstconventies

Er is relatief veel onderzoek gedaan naar het begrijpen van teksten en verhalen. Opvallend is dat de verschillende tekstelementen nauwelijks apart vanuit het perspectief van de lezer empirisch zijn onderzocht, met uitzondering van personages, metaforisch (overdrachtelijk) taalgebruik en het onderscheid tussen werkelijkheid en verbeelding. Het ligt anders voor wat er aan de basis ligt van het onderscheiden van genres: verschil kunnen maken tussen fictie en non-fictie – hier zijn verschillende onderzoeken naar gedaan.

Hier volgen de belangrijkste resultaten per soort kennis/vaardigheid:

| Kennis/vaardigheid | Leeftijd |
|---|----------|
| Begrijpen van (de structuur van) teksten en verhalen Zelfs heel jonge kinderen hebben kennis van de 'story grammar' (structuur) van een tekst en gebruiken die ook. (Meyer & Rice 1984) | |
| Het opsporen van de belangrijkste elementen in een tekst is een vaardigheid die zich geleidelijk ontwikkelt. Hoewel kinderen op 6-jarige leeftijd al het hoofdpersoonage en de opeenvolging van gebeurtenissen in een eenvoudig verhaal kunnen aangeven, is het voor hen nog moeilijk om de centrale punten in meer ingewikkeld proza aan te geven. (Meyer & Rice 1984) | |
| Het kunnen inzetten van leesstrategieën is essentieel voor het begrijpen van teksten. Jongere en slechtere lezers hebben minder besef van wat ze moeten doen om een tekst te begrijpen; ze richten zich meer op het lezen als 'decodeerproces' | |

| | |
|--|-----------|
| dan op het lezen als een proces om betekenis te achterhalen. (Meyer & Rice 1984) | |
| Met het vorderen van de leeftijd is er een verbetering in het 'narratief begrip': een proces van betekenis geven dat onder meer afhankelijk is van de ontwikkeling van allerlei vaardigheden (onder andere: het gebruiken van de structuur van een tekst). (Paris & Paris 2003) | groep 1-2 |
| In de voorschoolse leeftijd ontwikkelen kinderen primitieve weergaven van verhaalschema's ('narratieve scripts'). Vervolgens ontwikkelen zij schema's van kennis van de belangrijkste elementen in verhalen (bijvoorbeeld personages, setting, problemen) en ideeën over de opeenvolging in tijd en over relaties tussen gebeurtenissen. (Paris & Paris 2003) | |
| Kinderen in de voorschoolse leeftijd verwerven begrip van de reacties en ervaringen van personages. Deze kennis is van groot belang voor het begrijpen van verhalen. (Paris & Paris 2003) | |
| Jonge kinderen verwerven 'narratieve denkvaardigheden' (weergavevaardigheden en 'perspectief innemen') en capaciteiten (onder andere: werkgeheugen) om externe en interne kenmerken van verhalen te kunnen begrijpen. (Paris & Paris 2003) | |
| Tussen de 4 en 8 jaar groeit het vermogen om de betekenis van illustraties met elkaar te verbinden, evenals het vermogen om flexibel over de opeenvolging van illustraties te redeneren, en het vermogen om gevolgtrekkingen te maken op basis van illustraties. (Paris & Paris 2003) | 4-8 jaar |
| Het literair begrip van jonge kinderen bestaat uit vijf aspecten: het analytische, het intertekstuele, het persoonlijke, het transparante (de wereld van de tekst is tijdelijk identiek aan en transparant voor de wereld van het kind) en het performatieve (het kind neemt een situatie of gebeurtenis uit het boek en gebruikt die als basis voor een vlucht van de eigen verbeelding). Elk aspect wordt gekenmerkt door verschillende houdingen, acties en functies. (Sipe 2000) | groep 3-4 |

| Kennis/vaardigheid | Leeftijd |
|--|-------------|
| De elementen van een verhaal | |
| Personages | |
| Zelfs jonge kinderen raken betrokken bij personages; ze vergelijken de handelingen en gevoelens van personages met die van henzelf. Kinderen in de voorschoolse leeftijd doen dit eerder bij fantastische prentenboeken dan bij realistische of informatieve prentenboeken. (Galda & Beach 2001) | |
| Niet alle lezers reageren positief op de personages over wie ze lezen. Lezers wijzen de acties van personages af wanneer deze niet overeenkomen met wat ze zelf hebben meegemaakt. De reactie hangt samen met de culturele omgeving van de lezer. (Galda & Beach 2001) | |
| 6-jarigen hebben een basisbegrip van de doelen die personages in een verhaal hebben; bij 8-jarigen is dit begrip meer verfijnd. (Lynch & Van den Broek 2007) | 6 en 8 jaar |
| Jonge kinderen zijn in staat om onderscheid te maken tussen historische en fictionele personages. (Corriveau e.a. 2009) | |
| Werkelijkheid-verbeelding | |
| Verbeelding maakt veel meer deel uit van de interpretatie van teksten dan van | |

| | |
|--|----------|
| het begrip ervan. Het is door interpretatie dat lezers iets met teksten doen en dat teksten zeggingskracht kunnen hebben. (Brice Heath 1986) | |
| Stijl/taalgebruik | |
| Bij kinderen van twee jaar is er al een vorm van ‘metaforische vaardigheid’ of ‘gevoeligheid’ aanwezig. Zij maken spontaan vergelijkingen die gebaseerd zijn op een zintuiglijke of fysieke ervaring: “die wolk is een kussen”. (Winner 1988) | 0-4 jaar |
| In de eerste jaren van het basisonderwijs leren kinderen woorden en zinnen met hun letterlijke betekenis. Dit staat op gespannen voet met figuurlijk taalgebruik, waarin juist wordt afgeweken van de letterlijke betekenis. (Gardner e.a. 1978) | 4+ |

| Kennis/vaardigheid | Leeftijd |
|--|-----------|
| Genres | |
| Onderscheid verhalende en informatieve teksten | |
| Verschillende genres stellen verschillende eisen aan kinderen. Dit heeft te maken met verschillen in structuur, in ordening van het thematisch materiaal en in ideeën over de kennis van de lezer. Het leren begrijpen van de ‘tekstuele organisatie’ staat centraal in het proces van het leren schrijven. (Kamberelis 1999) | |
| Kinderen beschikken over behoorlijk wat kennis van de conventies van verhalende genres, maar over veel minder kennis van de conventies van informatieve genres. (Kamberelis & Bovino 1999) | groep 1-4 |
| Culturele kunstproducten kunnen de genreontwikkeling bij kinderen ondersteunen. (Kamberelis & Bovino 1999) | groep 1-4 |
| De wetenschappelijke verslagen van kinderen in alle groepen bevatten meer structurele elementen die typisch zijn voor informatieve teksten dan hun verhalen. (Kamberelis & Bovino 1999) | groep 1-4 |
| Genre-kennis duikt op zodra kinderen zich bezighouden met het schrijven voor doelen die voor hen betekenis hebben. (Donovan & Smolkin 2002) | |
| Naarmate ze ouder worden en meer ervaring krijgen met verhalen, ontwikkelen kinderen het vermogen om meer ingewikkelde verhalen te vertellen. (Donovan & Smolkin 2002) | |
| Jonge kinderen zijn in staat om zowel de taal in een informatief boek als de taal in een verhalend boek te benaderen, en ze doen dat met meer nauwkeurigheid bij elke herlezing van het boek. (Donovan & Smolkin 2002) | |
| Rol en invloed van leeshouding | |
| Goede lezers lezen fictie en poëzie op een andere manier dan waarop ze non-fictie lezen. Dit verschil wordt verklaard door hun leeshouding. Leeshouding heeft te maken met verwachtingen van de lezer: de manier waarop hij/zij de tekst benadert (een esthetische houding of een afstandelijke houding). (Galda & Liang 2003) | |
| Rol en invloed van het lezen van informatieve teksten | |
| Informatieve teksten brengen kinderen kennis van de wereld bij. Die kennis hebben ze weer nodig bij het begrijpend lezen. (Saul & Dieckman 2005) | |
| Het onderwijzen van ‘begripsstrategieën’ verbetert het leesbegrip. Mensen uit de | |

| | |
|--|--|
| praktijk zouden aangespoord moeten worden om strategieën te ontwerpen die leerlingen helpen literatuur te lezen. Bijvoorbeeld: hoe bestaande kennis te gebruiken om teksten betekenis te geven; hoe vragen te stellen voor, tijdens en na het lezen; hoe te bepalen wat belangrijk is in de tekst. (Saul & Dieckman 2005) | |
| Vaardigheden die leiden tot een kritische houding bij het lezen van informatieve teksten zijn onder andere: het activeren van eerder opgedane kennis over het onderwerp en genre; het analyseren en samenvatten van nieuwe informatie; het evalueren van de nieuwe informatie; het integreren van de boodschap uit de tekst met eerdere gedachten over het onderwerp. (Saul & Dieckman 2005) | |
| Informatieve boeken sluiten aan bij de interesses van kinderen en hun nieuwsgierigheid; die nieuwsgierigheid is vervolgens weer een belangrijke motivatie om te lezen. (Saul & Dieckman 2005) | |

Tekst-beeldconventies

De belangrijkste resultaten van onderzoek in deze categorie:

| Kennis/vaardigheid | Leeftijd |
|---|----------|
| Om te leren een boek te lezen, moet een jonge lezer zowel de verteller worden (met de blik en stem van de auteur) als het vertelde (de ontvanger van het verhaal, degene die interpreteert). Deze 'symbolische interactie' wordt vroeg geleerd. (Meek 1990) | |
| De lezer moet leren welke van de verbeelde gebeurtenissen de verhaallijn draagt. Langzaamaan leert de lezer dat de vertelling bestaat uit een samenspel van woorden en beelden. (Meek 1990) | |
| De belangrijkste les die kinderen van teksten leren, is de aard en variëteit van geschreven 'discourse': de verschillende manieren waarop een schrijver kan vertellen, en de vele en verschillende manieren waarop lezers kunnen lezen. (Meek 1990) | |
| Wanneer de structuur van een verhaal bekend is, kunnen lezers naar andere mogelijke lessen kijken die geleerd kunnen worden van gebeurtenissen die ze zelf misschien nooit meemaken en van soorten mensen die misschien nooit hun pad kruisen. Hier beginnen de ontdekkingen: van het waardesysteem in de echte wereld en het systeem dat in de tekst wordt geopenbaard, en ook van de manier waarop vertellingen hiermee omgaan. (Meek 1990) | |
| Als we leren lezen, leren we verbanden te leggen tussen woorden en de dingen of ideeën waarnaar deze woorden verwijzen. De relatie tussen het teken en datgene waar het teken voor staat in een prentenboek kan eenvoudig zijn, zoals in ABC-boeken en beeldwoordenboeken, of ingewikkelder, maar prentenboeken bieden een uitstekende training in die relatie op zich. (Nikolajeva 2003) | |
| Lezers die weten hoe je beelden moet gebruiken, ervaren deze beelden vaak als hulp in het proces van het 'decoderen' en begrijpen van een prentenboek. (Nodelman 1988) | |

| | |
|---|---------|
| Het begrijpen van ironie – en daarmee van het onderscheid tussen ironie en onwaarheid, vergissing of kwade opzet – begint niet voor het begin van de schooljaren. (Kümmerling-Meibauer 1999) | |
| De vergelijking tussen tekst als de uitgesproken betekenis en beeld als een vervanging van een onuitgesproken betekenis, kan zelfs kinderen in de voorschoolse leeftijd in staat stellen om plezier te beleven aan ironie. (Kümmerling-Meibauer 1999) | |
| Kinderen aanleren om mentale beelden te construeren terwijl ze lezen, vergroot hun vermogen om onder meer voorspellingen te doen over het verloop van het verhaal en om te onthouden wat ze hebben gelezen. (Gambrell & Brooks Jawitz 1993) | groep 6 |

4 Evaluatie

Tekstgericht en lezersgericht onderzoek

De geschiedenis van elke lezer begint met het besef dat een boek niet iets is om op te eten maar om te lezen; dan volgt het besef dat er een onderscheid is tussen verhalende en informatieve teksten, dan dat er verschillende genres zijn en dan dat teksten en beelden verschillende verhalen kunnen vertellen die je moet zien te combineren tot een passend geheel.

De hier genoemde elementen van verhalen en prentenboeken vormen samen een staalkaart: auteurs en illustratoren kunnen hun keuze maken uit al deze elementen om een verhaal te vertellen.

Enkele opvallende zaken in hoofdstuk 2 en 3:

- Ten eerste valt op dat de indeling in elementen, zoals gegeven in hoofdstuk 2, behoorlijk uitgebreid is, en dat deze niet alleen tekstuele bevat maar ook elementen die iets zeggen over de relatie tussen de tekst en de lezer. Verder gaat het hier over de verbanden tussen de elementen en de bedoelingen van verhalen.
- Ten tweede valt op dat de staalkaart van elementen in tekst en beeld (hoofdstuk 2) niet helemaal terug te vinden is in het empirisch onderzoek (hoofdstuk 3). Een belangrijk verschil: de staalkaart is vooral van toepassing op verhalende teksten, terwijl uit het empirisch onderzoek blijkt dat lezers op jonge leeftijd ook geconfronteerd worden met informatieve teksten en de eisen die dit genre stelt. Bovendien komt uit dat onderzoek naar voren dat het voor de lezer van wezenlijk belang is om onderscheid te kunnen maken tussen fictie en non-fictie.
- Ten derde valt zowel in de tekstgerichte als in de lezersgerichte publicaties op dat er vaak een pleidooi wordt gehouden voor een zo breed en gevarieerd mogelijk boekenaanbod voor jonge lezers. Prentenboeken, bijvoorbeeld, zijn van belang voor het opbouwen van genrekennis; informatieve boeken zijn van belang voor zowel begrijpend lezen als leesmotivatie.

De ontwikkeling van literaire competentie

De ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie voor de groepen 3 tot en met 8 staat niet op zichzelf, maar is ingebed in de ontwikkeling van geletterdheid in het algemeen. Het empirisch onderzoek dat hier is genoemd, maakt bijvoorbeeld al duidelijk hoezeer kennis en vaardigheden op de verschillende gebieden van geletterdheid – lezen, luisteren, schrijven en spreken – met elkaar samenhangen. Ook hier komt weer naar voren hoe belangrijk al deze vaardigheden zijn voor de ontwikkeling van geletterdheid en hoe jong kinderen zich deze vaardigheden al eigen maken.

Hart én hoofd

De leerkracht speelt voor de leerling een belangrijke rol als het gaat om:

- het leren herkennen van de structuur van teksten;
- het leren van leesstrategieën;
- het leren onderscheid maken tussen fictieve en niet-fictieve genres en personages;
- het leren onderscheiden van genres en hun specifieke kenmerken;
- de kennismaking met een breed aanbod van jeugdliteratuur.

Het kan namelijk wel zo zijn dat kinderen in hun ontwikkeling aan een bepaalde vaardigheid toe zijn, maar als het om het leren van conventies gaat, zijn zij grotendeels afhankelijk van wat hun wordt aangeboden én van de manier waarop dat gebeurt.

Het aanleren van kennis van literaire conventies lijkt in eerste instantie een wat ‘technische’ aangelegenheid. Toch hebben diverse hier genoemde auteurs erop gewezen dat de invloed van houding, interesse en betrokkenheid van de leerkracht en van de leerling niet moet worden onderschat: we leren het best wanneer hart en hoofd met elkaar verbonden zijn.

Literatuurlijst

Baker, Linda, en Ann L. Brown: 'Metacognitive skills and reading'. In: Handbook of Reading Research, Volume I, p. 353-394.

Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal en P. David Pearson (eds): Handbook of Reading Research, Volume II. New York & London: Longman, 1991.

Cadden, Mike: 'Simultaneous Emotions: Entwining Modes in Children's Books'. In: Children's Literature in Education, Vol. 36, No. 3, September 2005, p. 285-298

Corriveau, K.H., Kim, A.L., Schwalen, C.E. en Harris, P.L.: 'Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters'. In: Cognition, 113, nr. 2 (2009), p. 213-225.

DiYanni, Robert: 'The Expectations of Genre'. In: Children's Literature Association Quarterly, Volume 8, Number 3, Fall 1983, p. 32-33.

Donovan, Carol A., en Laura B. Smolkin: 'Children's genre knowledge: An examination of K-5 students' performance on multiple tasks providing differing levels of scaffolding'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 37, No. 4 (October/November/December 2002), p. 428-465.

Galda, Lee, Gwynne Ellen Ash and Bernice E. Cullinan: 'Children's literature'. In: Michael L. Kamil et al (eds): Handbook of Reading Research, Volume III. New York: Lawrence Erlbaum, 2000, p. 361-379.

Galda, Lee, en Richard Beach: 'Response to literature as a cultural activity'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 36, No. 1 (January/February/March 2001), p. 64-73.

Galda, Lee, en Lauren Aimonette Liang: 'Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 38, No. 2 (April/May/June 2003), p. 268-275.

Gambrell, Linda B., en Paul Brooks Jawitz: 'Mental imagery, text illustrations and children's story comprehension and recall'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 28, No. 3 (July/August/September 1993), p. 264-276.

Gardner, Howard e.a.: 'The development of figurative language'. In: K. Wilson: Children's Language. New York, 1978, p. 1-38.

Gardner, Howard en Ellen Winner: 'The Development of Metaphoric Competence. Implications for Humanistic Disciplines'. In: S. Sacks: On Metaphor. Chicago: UP, 1979.

Ghonem-Woets, Karen: De taal van om de hoek. Verslag van een exploratief onderzoek naar het lezen en begrijpen van figuurlijk taalgebruik. Tilburg: KUB, 1993, doctoraalscriptie (ongepubliceerd).

Ghonem-Woets, Karen: 'De taal van om de hoek. Het leren en begrijpen van figuurlijk taalgebruik in de context van een leesserie'. In: Helma van Lierop-Debrauwer, Piet Mooren, Pieter Quelle en Herman Verschuren (red.): De kunst van het lezen. Den Haag: NBLC Uitgeverij, 1994, p. 128-148.

Ghonem-Woets, Karen en Coosje van der Pol: 'Een spannend verhaal. Over prentenboeken en interacties tussen tekst, beeld en de jonge lezer'. In: Helma van Lierop-Debrauwer en Karen Ghonem-Woets (red.): Oordelen op maat. Een kwestie van vraag en aanbod. Over het beoordelen van jeugdliteratuur. Leidschendam: Biblion Uitgeverij, 2009, p. 23-41.

Goodman, Yetta M.: 'Children Coming to Know Literacy'. In: William H. Teale and Elizabeth Sulzby' (eds): Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986, p. 1-14.

Graesser, Arthur, Jonathan M. Golding and Debra L. Long: 'Narrative representation and comprehension'. In: Handbook of Reading Research, Volume II. New York & London: Longman, 1991, p. 171-205.

Guthrie, John T., en Vincent Greaney: 'Literacy acts'. In: Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal en P. David Pearson (eds): Handbook of Reading Research, Volume, II. New York & London: Longman, 1991, p. 68-96.

Heath, Shirley Brice: 'Separating "Things of the Imagination" from Life: Learning to Read and Write'. In: William H. Teale and Elizabeth Sulzby' (eds): Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986, p. 156-172.

Higonnet, Margaret R.: 'Narrative Fractures and Fragments'. In: Children's Literature, Volume 15, 1987, p. 37-54.

Higonnet, Margaret R.: 'The Playground of the Peritext'. In: Children's Literature Association Quarterly, Volume 15, Number 2, Summer 1990, p. 47-49.

Peter Hunt (ed.): International Companion Encyclopedia of Children's Literature, Volume I. Oxon: Routledge, 2004, second edition.

Kamberelis, George: 'Genre Development and Learning. Children Writing Stories, Science Reports, and Poems'. In: Research into the Teaching of English, Volume 33, May 1999, p. 402-460.

Kamberelis, George, en Thomas D. Bovino: 'Cultural artifacts as scaffolds for genre development'. In: Reading Research Quarterly, vol. 34, No. 2 (April/May/June 1999), p. 138-170.

Kamil, Michael et al (eds): Handbook of Reading Research, Volume III. New York: Lawrence Erlbaum, 2000.

Kümmerling-Meibauer, B.: 'Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony. The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books'. In: *The Lion and the Unicorn*, 23.3 (1999), p. 157-183.

Kurvers, Jeanne en Piet Mooren: 'Van Nijntje tot Nabokov. Stadia in de leesontwikkeling'. In: Piet Mooren, Anne Vermeer en Herman Verschuren (red.): *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*. Den Haag: NBLC, 1989, p. 22-36.

Lynch, Julie S., en Paul van den Broek: 'Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals'. In: *Cognitive development* 22 (2007), p. 323-340.

Meek, Margaret: *How texts teach what readers learn*. Lockwood: The Timble Press, 1990, 1e druk 1988.

Meyer, Bonnie J.F. and G. Elizabeth Rice: 'The structure of text'. In: Rebecca Barr, Michael L. Kamil en Peter Mosenthal (ed): *Handbook of Reading Research, Volume I*. New York & London: Longman, 1984, p. 319-351.

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

Mooren, Piet: 'Ter inleiding'. In: Piet Mooren, Jeanne Kurvers en Helma van Lierop-Debrauwer: *Bijna klassiek. Spraakmakende teksten uit de Tilburgse symposia*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij, 2003, p. 9-11.

Mooren, Piet en Karen Ghonem-Woets: 'Dwaallichten en engelbewaarders onder de paraplu van het prentenboek. Over maatschappelijke, literaire en visuele emancipatie'. In: Helma van Lierop (red.): *Jeugdliteratuur en andere media. Cultuureducatie in woord en beeld*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij, 2008, p. 90-109.

Nikolejeva, Maria en Carole Scott: *How picturebooks work*. London: Garland Publishing, 2001.

Nikolajeva, Maria: 'Verbal and Visual literacy: the Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children'. In: Nigel Hall, Joanne Larson, Jackie Marsh (eds): *Handbook of early childhood literacy*. London etc.: Sage, 2003, p. 235-248.

Nodelman, Perry: *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens/Georgia: The University of Georgia Press, 1988.

Ortony, Andrew: 'The development of figurative language'. In: Pearson, P. David (ed.): Handbook of Reading Research, Volume I, p. 453-470.

Paris, Alison H., en Scott G. Paris: 'Assessing narrative comprehension in young children'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 38, No. 1 (January/February/March 2003), p. 36-76.

Pearson, P. David (ed.): Handbook of Reading Research, Volume I. New York & London: Longman, 1984.

Saul, E. Wendy, en Donna Dieckman: 'Choosing and using information trade books'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 40, No. 4 (October/November/December 2005), p. 502-513.

Sipe, Lawrence R.: 'The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds'. In: Reading Research Quarterly, Vol. 35, No. 2 (April/May/June 2000), p. 252-275.

Snow, Catherine E. en Anat Ninio: 'The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books'. In: William H. Teale and Elizabeth Sulzby (eds): Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986, p. 116-138.

Teale, William H.: 'Home Background and Literacy Development'. In: William H. Teale and Elizabeth Sulzby (eds): Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986.

Verouden, Inge: 'Zullen we vadertje en moedertje spelen? Het symbolisch spel in Jip en Janneke en de ontwikkeling van geletterdheid'. In: Helma van Lierop: (red.): Jeugdliteratuur en andere media. Cultuureducatie in woord en beeld. Leidschendam: Biblion Uitgeverij, 2008, p. 78-89.

Winner, Ellen: The Point of Words. Children's Understanding of Metaphor and Irony. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press, 1988.

Zecker, Liliane B: 'Early development in written language: Children's emergent knowledge of genre-specific characteristics'. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 8 (February 1996), p. 5-25.

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
Ghonem-Woets, Karen, *Elke dag boekendag!*, 2009
Ghonem-Woets, Karen, *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*, 2009
Bakker, Niels, *Help de woorden en zinnen ontglippen me!*, 2009