



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Verhaalbegrip bij peuters en kleuters

Sikkema-de Jong, T.M.; Swart, E.K.

Citation

Sikkema-de Jong, T. M., & Swart, E. K. (2023). Verhaalbegrip bij peuters en kleuters. *Tijdschrift Voor Remedial Teaching*, 1, 10-13. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3571027>

Version: Publisher's Version

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3571027>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



Verhaalbegrip bij peuters en kleuters

Van jongs af aan komen kinderen met verschillende verhaalvormen in aanraking. Dat gebeurt bijvoorbeeld via gesprekken waarin een ouder aan een kind uitlegt wat er gaat gebeuren of wanneer het kind wordt gevraagd te vertellen wat het op school heeft gedaan. Ook via films en prentenboeken doen jonge kinderen ervaring op met verhalen. Het begrijpen van al die verschillende verhaalvormen is niet vanzelfsprekend en doet een beroep op cognitieve- en taalvaardigheden. Zo reageert Sophie (3 jaar) op de verhaalttekst 'Ze schoten overeind als door de bliksem getroffen' met: 'Maar er is helemaal geen onweer buiten toch?'

In deze bijdrage gaan we in op het begrijpen van verhalende teksten door peuters en kleuters. We bespreken dat de taal in boeken complexer is dan mondelinge taal, hoe het verhaalbegrip van peuters en kleuters zich ontwikkelt en hoe het voorlezen van (digitale) prentenboeken kan bijdragen aan de ontwikkeling van verhaalbegrip.

Tekst: dr. Maria T. Sikkema-de Jong¹ en dr. Elise K. Swart

¹ Voorheen De Jong

Vroege ervaring met verhalende teksten is belangrijk

Vroege ervaring met verhalende teksten is belangrijk voor alle kinderen. Het frequent voorlezen van prentenboeken werpt als het ware een buffer op tegen het ontwikkelen van leesproblemen. Dit geldt nog sterker voor kinderen met aanleg voor ernstige leesproblemen. Kinderen die veelvuldig worden voorgelezen ontwikkelen begrip van verhaalstructuren en een uitgebreide woordenschat. Deze achtergrondkennis helpt hen als ze zelf (leren) lezen. Dit is bijvoorbeeld het geval in de beginfase als kinderen moeite hebben met het herkennen van woorden, maar op basis van hun taalbegrip en woordenschat wel enigszins kunnen raden wat er staat. Zij leren dan sneller lezen en groeien met meer gemak uit tot goede lezers die begrijpen wat ze lezen. Kennis die peuters en kleuters via voorlezen opdoen is daarnaast een belangrijke basis voor begrijpende leesvaardigheid op latere leeftijd.

Complexe taal in boeken voor peuters en kleuters

De taal in boeken is complexer dan de taal die we gebruiken in alledaagse interacties. Dat geldt zelfs voor taal in prentenboeken voor jonge kinderen. Voorleesroutines zijn dan ook onmisbaar, omdat veel oefening nodig is om vertrouwd te raken met het speciale taalgebruik in boeken zoals zinswendingen, het woordgebruik en de opbouw van verhalen. De teksten zijn rijk aan uitdrukkingen, zoals 'op het eten aanvalen' (De beer en het varkentje, Max Velthuis) of 'over zijn woorden struikelen' (Beer is op vlinder, Annemarie van Haeringen) en beeldspraak zoals 'alsof Balotje vleugels heeft' (Balotje op vakantie, Yvonne Jagtenberg) en aan bijzondere of ingewikkelde woorden zoals 'opstijgen' (O, wat mooi is Panama!, Janosch), 'pensioen' (Woeste Willem, Ingrid en Dieter Schubert) of 'bezaaid' (De mooiste vis van de zee, Marcus Pfister). Boekentaal is daarnaast expliciet met formuleringen die heel precies zijn. Zie bijvoorbeeld wat er gezegd wordt over het brood in Circus Bollebrood (Kristien Aertssen): 'het brood is raar, het is rond, het is bol en het is hol'. Het taalaanbod in boeken is afwisselender dan in mondelinge taal. In geschreven taal bestaan veel meer verschillende woorden en uitdrukkingen dan in mondelinge taal. Het is daarom belangrijk deze taal tijdens voorlezen niet uit het oog te verliezen door zinnen te vervangen of woorden weg te laten waardoor de taal aan kracht verliest. Kinderen krijgen dan niet de gelegenheid boekentaal te leren begrijpen en dat is een gemiste kans.

Verhaalttekst in prentenboeken leren begrijpen

Het voorlezen van prentenboeken helpt jonge kinderen om geschreven taal te leren onderscheiden van mondelinge taal. In haar onderzoek maakte Sulzby (1985) dat leerproces zichtbaar. Zij vroeg peuters en kleuters van 2 tot 6 jaar hun favoriete prentenboek 'voor te lezen' aan een volwassene. De meeste kinderen in haar onderzoek konden nog niet conventioneel lezen, maar Sulzby vroeg hen om te doen alsof. De vertellingen van de kinderen weerspiegelden hun ontluikende begrip van de taal en het verhaal in het prentenboek. Het onderzoek toonde een duidelijk patroon dat niet afhankelijk was van het specifieke prentenboek dat werd voorgelezen en



zich ontwikkelde naarmate kinderen ouder werden. Ook in ons eigen onderzoek zagen we in de respons van kleuters en peuters op de 'voorleestaak' de patronen die Sulzby in 1985 beschreef.

Aanvankelijk laten kinderen zich vooral leiden door wat ze in de illustraties zien en minder door de informatie in de verhaalttekst die ze tijdens het (herhaald) voorlezen hebben gehoord. Ze labelen onderdelen van illustraties (bijvoorbeeld: 'huis', 'de poes', 'Rupsje', 'slapen') of geven commentaar bij de plaatjes ('is bang', 'kan niet slapen', 'hij valt'), maar er wordt nog geen verhaal gevormd. Als het begrip van de verhaalttekst verder ontwikkelt, krijgen de vertellingen een meer narratief karakter. Formuleringen komen eerst nog overwegend overeen met kenmerken van mondelinge taal. Dialogen worden bijvoorbeeld weergegeven met weglating van de context ('neehee', 'wat is er', 'ik ben zo bang'). Alleen als de luisteraar de inhoud van het prentenboek kent, is het verhaal dat het kind vertelt te volgen omdat het 'cement' tussen de dialogen en opmerkingen grotendeels wordt weggelaten.

Geleidelijk aan wordt het verhaal completer en is de inhoud ook te begrijpen voor een luisteraar die de inhoud van het prentenboek nog niet kent. Formuleringen bevatten steeds meer kenmerken van geschreven taal ('Hij ging naar Eend'). Kinderen kijken tijdens het 'voorlezen' nog hoofdzakelijk naar de illustraties in het prentenboek en lijken zich nog niet te realiseren dat de tekst betekenis heeft. De vertellingen bevatten wel steeds meer fragmenten die letterlijk uit de oorspronkelijke verhaalttekst komen ('Stijf van angst lag Kikker in zijn bed' of 'Ik ruim hun kranten op'). Sommige kinderen slagen er zelfs in om de volledige verhaalttekst letterlijk te citeren alsof ze de geschreven tekst echt voorlezen. Ze hebben de verhaalttekst volledig gememoriseerd.



Zodra kinderen begrijpen dat geschreven tekst in prentenboeken de belangrijkste informatiebron is en de illustraties de tekst ondersteunen, zullen ze die niet langer negeren en ook naar de tekst kijken. Dit leidt er soms toe dat kinderen tijdens het 'voorlezen' met hun vinger langs de tekst bewegen, alsof ze echt lezen. Sommige kinderen zijn op dit niveau niet langer bereid te doen alsof ze het prentenboek voorlezen. Sulzby spreekt dan van 'print gerelateerde weigering'. Het is alsof het kind snapt dat het de code nog niet kan kraken, of, in andere woorden, het alfabetisch principe nog niet onder de knie heeft. Andere kinderen gaan pogingen doen om woorden in de geschreven tekst te lezen of proberen woorden deels te lezen of benoemen letters die ze herkennen. De door Sulzby beschreven patronen laten zien dat verhaalbegrip zich ontwikkelt van het interpreteren van de pagina's en illustraties in het boek als opzichzelfstaande eenheden naar het inzicht dat de geschreven tekst in een prentenboek betekenis heeft en een doorlopend verhaal vertelt dat deels wordt gevisualiseerd in de illustraties. Het is in deze fase dat veel kleuters de geschreven tekst met ogenschijnlijk speels gemak memoriseren. Dat wil niet zeggen dat kleuters ook de diepere lagen van een verhaal al doorgronden of het plot van

een boek (volledig) snappen. Er zijn bijvoorbeeld weinig kleuters die snappen dat de hond in het prentenboek Nee! (geschreven door Marta Altés) 'Max' heet. De hond wil voortdurend iets anders dan zijn baasjes willen waardoor er steeds 'nee!' naar de hond geroepen wordt. Aan het eind van het verhaal vraagt de hond zich af waarom zijn baasjes een halsband met de verkeerde naam (Max) hebben gekocht voor hem.

Naast het leren onderscheiden en begrijpen van mondelinge en geschreven taal speelt ook achtergrondkennis een rol bij verhaalbegrip. Een peuter die denkt dat er kuikentjes uit de uiers van de koe komen (Sikkema-de Jong, ongepubliceerde data) heeft vermoedelijk meer moeite te begrijpen wat er gebeurt als Muis de koe gaat melken (Goedemorgen, Muis, Lucy Cousins) dan een peuter die al weet dat uit de uiers van een koe melk komt.

Herhaald voorlezen van hetzelfde prentenboek

Veel volwassenen zullen de ervaring hebben dat peuters en kleuters steeds hetzelfde prentenboek willen horen. In twee experimentele studies toonden we aan dat herhaald voorle-

zen van hetzelfde prentenboek nodig is om het verhaal te begrijpen. In lijn met Sulzby's schaal voor de ontwikkeling van verhaalbegrip (1985) vonden we dat kleuters in de leeftijd van 4 tot 6 jaar die een verhaal verschillende keren hadden gehoord hoger scoorden op verhaalbegrip en meer tekst letterlijk hadden gememoriseerd dan kleuters die het verhaal één keer (Verhallen et al., 2006) of voornamelijk fragmenten uit het verhaal (De Jong & Bus, 2002) hadden gehoord. De herhaling helpt jonge kinderen om grip te krijgen op het verhaal en de taal in prentenboeken. Het optimale aantal herhalingen is vermoedelijk afhankelijk van het niveau van de taalontwikkeling en de grootte van de woordenschat. Vooral als taal nog weinig ontwikkeld is, is er meer herhaling nodig om te komen tot verhaalbegrip en het begrijpen van de taal van het verhaal.

De rol van digitale prentenboeken in het bevorderen van verhaalbegrip

Van steeds meer prentenboeken verschijnt er naast een papieren uitgave ook een digitale versie. Aan de digitale prentenboeken zijn multimedia toegevoegd zoals een vertelstem die het verhaal voorleest, vaak ook geanimeerde illustraties die (een deel van) het verhaal uitbeelden en geluidseffecten. De animaties in een verhaal helpen kinderen om de verhaallijn beter te begrijpen. Door het gebruik van animaties wordt de aandacht van het kind op belangrijke onderdelen van het verhaal gericht (Verhallen et al., 2006). Moeilijke woorden of emoties worden verduidelijkt door bewegende beelden of geluidseffecten. Als de vertelstem zegt dat Helmer de kat snorrend van geluk in de boom zit, is er een snorrend geluid te horen (Heksenspul met Hennie de heks en de kat Helmer, Korky Paul en Valerie Thomas). De extra informatie in de vorm van animaties en geluidseffecten ondersteunen kinderen op een manier die vergelijkbaar is met de ondersteuning van papieren boeken (Mol et al., 2009; Takacs et al., 2014). Als digitale boeken geen animaties bevatten en er alleen een voorleesstem is die het verhaal voorleest leidt dit tot minder verhaalbegrip vergeleken met digitale boeken die wel ondersteunende animaties en geluidseffecten bevatten (Verhallen et al., 2006).

Naast multimedia, zoals animaties en geluidseffecten, bevatten veel digitale prentenboeken interactieve toeters en bellen die geactiveerd worden zodra erop geklikt wordt. Deze zogenaamde hotspots zijn voor kinderen aantrekkelijk, maar ondersteunen de betekenis van het verhaal doorgaans niet. Onderzoek heeft aangetoond dat deze toevoegingen afleiden van de verhaallijn en de ontwikkeling van verhaalbegrip belemmeren (De Jong & Bus, 2002; Takacs et al., 2014).

Tot slot

Voorlezen van prentenboeken aan peuters en kleuters is een evidence-based methode om verhaalbegrip te bevorderen. Als kinderen opgroeien in gezinnen waar voorlezen een gangbare praktijk is, leren ze via de vele voorleesuren de rijke woordenschat, de complexe syntactische vormen en ver-

haalstructuren die in prentenboeken worden gebruikt te begrijpen. Voor kinderen die thuis weinig ervaring opdoen met verhalende teksten kunnen digitale prentenboeken een middel zijn om hun voorleeservaring eenvoudig uit te breiden. Door de ingebouwde voorlezer is er geen volwassene nodig om de tekst toegankelijk te maken. Het is echter onwaarschijnlijk dat voorleesroutines automatisch ontstaan als gezinnen waar voorlezen geen gangbare praktijk is thuis toegang krijgen tot digitale prentenboeken (zie ook Sikkema-de Jong et al., 2023). Hoe voorleesroutines wél kunnen ontstaan is onderwerp van ons huidig onderzoek.



Dr. Maria T. Sikkema-de Jong werkt als Universitair Hoofddocent aan het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden. In haar onderzoek richt zij zich op (ontluikende) geletterdheid en rekenvaardigheid. Haar belangstelling gaat ook uit naar de inzet van digitale technologie.
jongtm@fsw.leidenuniv.nl



Dr. Elise K. Swart is Universitair Docent aan het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden. Haar onderzoek richt zich onder andere op de effecten van aandacht, feedback en multimedia op leesbegrip en leesmotivatie.

Literatuur

- De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155. doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.145
- Mol, S.E., Bus, A.G., & De Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. doi.org/10.3102/0034654309332561
- Sikkema-de Jong, M.T., Vogelaar, S., Pieplbosch, J., & Rippe, R.C.A. (2023). Leesvaardiger door de inzet van digitale boeken? NRO onderzoeksrapport, dossiernr. 40.5.20500.158, Universiteit Leiden.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 458-481. jstor.org/stable/747854
- Takacs, Z.K., Swart, E.K., & Bus, A.G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1366. doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366
- Verhallen, M.J., Bus, A.G., & de Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419. doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410