

Over de drempels van geletterdheid: laaggeletterde ouders helpen hun jonge kind te ondersteunen

Jeanne Kurvers en Roel van Steensel

Abstract

Family literacy programs aim at supporting parents in stimulating their young children's emergent literacy development. Reviews of effect studies in general show positive outcomes, while the effects on children from low socioeconomic families are mixed. The literacy level of parents, however, is mostly not taken into account in effect studies and therefore it is unclear what types of activities might work in families where parents have limited reading skills. For non-literate or low-literate parents traditional family literacy programs might create several barriers, due to the fact that these programs often assume a certain level of reading skill in parents and require them to initiate cognitively challenging interactions around sometimes difficult texts. In this contribution, we analyse the main barriers such programs might create for these parents and we offer suggestions how to overcome these barriers. Promising approaches can be found in empowering parents by personalizing and tailoring the program activities, by offering interesting materials that are not dependent on advanced reading skills and trigger children and parents to interact, and by making use of the technological innovations in new media, such as digital, animated picture books.

Keywords: family literacy, low-literate parents, emergent literacy, program implementation

1. Inleiding

Nederland telt ruim anderhalf miljoen laaggeletterde volwassenen en dat is nog exclusief een aanzienlijke groep die helemaal niet kan lezen of het Nederlands nauwelijks verstaat.¹ Laaggeletterdheid wordt vaak van ouder op kind doorgegeven. Omdat leesvaardigheid zo fundamenteel is voor het

schools functioneren, is de impact van de laaggeletterdheid van ouders op de onderwijsloopbaan van hun kinderen groot. Een manier om de intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid te doorbreken, is investeren in de geletterde thuisomgeving en de ondersteunende rol van ouders. De vraag is echter hoe ouders effectief bij de geletterde ontwikkeling van hun kind kunnen worden betrokken als zij zelf niet goed kunnen lezen.

1.1. De geletterde thuisomgeving

De ervaringen die kinderen in hun eerste levensjaren opdoen met geschreven taal bevorderen hun ontluikende geletterdheid en zijn daardoor cruciaal voor succes op school.² Die vroege ervaringen bestaan voor een belangrijk deel uit het luisteren naar verhalen: veel kinderen worden thuis voorgelezen. Die verhalen betekenen voor hen allereerst toegang tot een wereld met aansprekende personages en gebeurtenissen. De kinderen leven mee met de eigenwijze Jubelientje van Hans Hagen, de stoute Jip van Annie M.G. Schmidt, de jaloerse Kleine Ezel van Rindert Kromhout, de verliefde Kikker van Max Velthuis, de klunzige Kummeling van Chizoko Kuratomi, de ondernemende Boer Boris van Ted van Lieshout of de jarige prinses Arabella van Mylo Freeman. Bovendien levert een rijke leesomgeving kinderen ook veel ontwikkelingsvoordelen op: ze leren als vanzelf meer woorden, leren zich inleven in de gevoelens en intenties van personages en leren (ook langere) teksten te begrijpen.³

Niet alle kinderen groeien echter op in een omgeving waar veel leesmateriaal voorhanden is en waar voorlezen of andere stimulerende activiteiten (taalspelletjes, praten over verleden en toekomst) tot de alledaagse routines en rituelen behoren. Er zijn grote verschillen in de mate waarin kinderen kennismaken met de geletterde cultuur voordat ze naar school gaan: sommige kinderen hebben gemiddeld vaak al zo'n duizend voorleesuren achter de rug als ze leren lezen, andere kinderen hooguit die van de kleuterjuf.⁴ In het laatste geval gaat het vaak om kinderen van laagopgeleide ouders. Deze ouders lezen minder omdat ze dat minder goed kunnen, beleven daardoor ook minder plezier aan lezen, zijn zelf minder gemotiveerd om te lezen en zullen daarom ook hun kinderen minder in aanraking brengen met lectuur en het plezier van het lezen. Ze denken zelf ook vaak dat ze niet goed kunnen voorlezen.⁵

Dat gegeven geeft samen met het probleem van laaggeletterdheid meteen het belang aan van vroeg investeren in de ondersteuning van laaggeletterde ouders. Maar het doorbreken van de negatieve spiraal kan vermoedelijk niet door de inzet van traditionele activiteiten. De klassieke aanpak van elke dag een verhaaltje voorlezen is een prima suggestie voor veel ouders,

maar kan vooral bij laaggeletterde ouders weerstand oproepen. Ouders kunnen gefrustreerd raken bij hun pogingen voor te lezen en dat zorgt voor een averechts effect op de ontlukende geletterdheid van kinderen. Tracey Sanderson stelt daarom voor nader te onderzoeken hoe deze ouders nog beter (of anders) ondersteund kunnen worden.⁶ Op basis van een analyse van bestaande programma's en uitkomsten van onderzoek doen we daarvoor een aantal aanbevelingen.

1.2. Effecten van programma's

Om ouders te ondersteunen bij het stimuleren van de geletterde ontwikkeling van hun jonge kinderen worden in Nederland en het buitenland gezinsprogramma's ingezet, die zich vaak (hoewel niet altijd) concentreren rond geschreven taal. Er zijn inmiddels veel studies uitgevoerd naar de effecten van dergelijke programma's. Die effectstudies zijn weer samengevat in een reeks overzichtsstudies. Voor kinderen van zogenaamde 'risicogezinnen' komt uit die overzichtsstudies een wisselend beeld naar voren: waar in sommige reviews de programma's weinig positieve effecten laten zien op de geletterde vaardigheden van kinderen, werden in een recente overzichtsstudie juist gunstige resultaten vastgesteld.⁷ Dat wisselende beeld komt wellicht voort uit het feit dat nog te ongedifferentieerd wordt gekeken naar de groep risicogezinnen.⁸ Er is vooral nog weinig zicht op het niveau van geletterdheid van deelnemende ouders. Dat laatste maakt overigens dat laaggeletterde gezinnen vaak (en dus ook in deze tekst) worden geïdentificeerd op basis van andere kenmerken, zoals een laag opleidingsniveau of een migratieachtergrond. Die termen zijn natuurlijk niet equivalent: een laagopgeleide ouder is niet altijd laaggeletterd, maar een lage opleiding maakt de kans op laaggeletterdheid wel groter.

Wat werkt voor kinderen van laaggeletterde ouders kunnen we dus niet met zekerheid zeggen. Wat we wel kunnen doen, is de drempels waarmee laaggeletterde ouders in de uitvoering van deze programma's te maken kunnen krijgen, nader definiëren en, op basis van eerder onderzoek, potentieel effectieve strategieën uitwerken.

Drempel 1: Opvattingen van ouders

Laaggeletterde ouders voelen zich vaak niet geëquipeerd om een betekenisvolle rol te spelen in de geletterde ontwikkeling van hun kind. Ze hebben waarschijnlijk ook weinig ervaring met het type activiteiten dat wordt gepropageerd in gezinsprogramma's.⁹ Daar komt bij dat we bijvoorbeeld van laagopgeleide ouders en migrantenouders weten dat ze hun rol vaker instructief invullen, als een soort quasi-leerkracht, of door programma's

gestimuleerd worden om dat te doen.¹⁰ Uit onderzoek naar het gezinsprogramma Opstap Opnieuw bleek bijvoorbeeld hoezeer sommige ouders de nadruk legden op wat volgens hen een ‘correcte’ uitvoering van de opdrachten is.¹¹ In het voorbeeld in Box 1 houdt de moeder van Timo stevig vast aan het ‘goede antwoord’ uit de instructie, waardoor de essentie van de activiteit verloren lijkt te gaan.

In een video-opname in een gezin met een Nederlandse achtergrond begint moeder met zoontje Timo van vier enthousiast aan een rijmspelletje. Moeder leest de zinnen volgens instructie eerst een keer voor:

Wat lust Mimosen? Een meloen.
 Wat lust Oek? Haverkoek.
 Wat lust Aart? Appeltaart.
 Dan mag Timo. Hij vindt het spelletje heel leuk en begint enthousiast mee te rijmen.
 Wat lust Oek? Koek, roept Timo.
 Wat lust Aart? Taart, roept Timo.
 Steeds corrigeert moeder hem. Je moet zeggen: haverkoek. Je moet zeggen: appeltaart (Dat stond immers op papier).
 Timo, die het rijmspel aanvankelijk heel leuk vond, raakt steeds gefrustreerder. Hij heeft geen zin meer in het spelletje waar hij zo enthousiast aan begon.

Box 1: Rijmspel met Timo

Drempel 2: Toepassing van programmastrategieën

Gezinsprogramma's richten zich vaak op veranderingen in de aard van de ouder-kindinteractie. Ouders worden aangemoedigd om tijdens activiteiten zoals voorlezen ‘cognitief uitdagende’ interacties aan te gaan, bijvoorbeeld door met kinderen te redeneren over oorzaak-gevolgrelaties (‘Waarom is Kikker verdrietig?’). Bovendien wordt van ouders verwacht dat ze sensitief en responsief zijn, wat inhoudt dat ze anticiperen op de behoeften van kinderen en hun bijdragen aan de interactie erkennen en waarderen. Daarnaast wordt ervan uitgegaan dat ouders in staat zijn om de aandacht van hun kinderen vast te houden en hen actief bij de activiteit te betrekken. Verschillende studies laten zien dat ouder-kindinteracties in laagopgeleide gezinnen vaak minder stimulerend zijn dan in hoogopgeleide gezinnen.¹² Tot slot blijken deze interactiestrategieën in traditionele gezinsprogramma's lastig te trainen.¹³

Drempel 3: Niveau van taalvaardigheid en geletterdheid bij ouders

Voor laaggeletterde ouders kunnen de gebruikelijke activiteiten in gezinsprogramma's een barrière opwerpen. Als ouders te veel zelf moeten lezen

(de tekst van een verhaal of de instructiezinnen bij een activiteit) kan het zijn dat zij zo sterk met hun eigen leesgedrag bezig zijn, dat ze bijna vergeten dat er nog een kind naast hen zit. Niet-Nederlandstalige ouders hebben nog een extra probleem: vaak zijn programma-activiteiten in het Nederlands en worden ouders begeleid door trainers die hun thuistaal niet spreken.¹⁴

Drempel 4: Gezinsomstandigheden

Het kan voor ouders lastig zijn om de voorgestelde activiteiten in te passen in drukke gezinsschema's met soms zwaar werk op gezinsonvriendelijke uren en de aanwezigheid van jonge kinderen. Dat kan voor alle ouders een probleem vormen, maar in gezinnen van laagopgeleide ouders wordt dit vaak nog versterkt doordat er sprake is van gezinsstress als gevolg van de afwezigheid van een partner, werkeloosheid, baanonzekerheid en/of financiële problemen.¹⁵

Hieronder bespreken we enkele potentieel effectieve aanpakken die deze drempels (althans voor een deel) zouden kunnen slechten. We vatten die aanpakken samen onder drie noemers: (1) *empowerment* van ouders door dichter aan te sluiten bij hun wensen en behoeften, (2) meer gebruikmaken van materialen en mogelijkheden die spontane reacties van kinderen uitlokken (en waarop ouders kunnen reageren), en (3) inzetten van innovaties die multimedia bieden.

2. Potentieel effectieve aanpakken

2.1. *Empowerment* door maatwerk

Dat laaggeletterde ouders zich niet altijd 'bevoegd' voelen om de geletterde ontwikkeling van hun kinderen te ondersteunen, betekent nog niet dat zij daar geen middelen toe hebben.¹⁶ Ze kennen en gebruiken allemaal de meeste begrippen van het kleutercurriculum (kleuren, vormen, ruimtelijke begrippen, getallen), al dan niet in hun eigen taal. Bovendien hebben ze de middelen om die begrippen over te dragen, ook al zijn die niet per se geschreven: ook laaggeletterde ouders kennen verhalen, liedjes en grapjes en ze kennen hun persoonlijke geschiedenis en die van hun kind. Daar ligt een belangrijke taak voor experts: ouders laten zien dat zij – in weerwil van wat ze zelf soms denken – over het vermogen en de middelen beschikken om hun kind te ondersteunen. Dat vereist wel een aanpak die wat meer loskomt van traditionele activiteiten en voortbouwt op wat ouders zelf kunnen inbrengen. Die gedachte sluit aan bij een uitkomst van de eerdergenoemde overzichtsstudie van Suzanne Fikrat-Wevers et al.: ze constateerden grote

effecten van programma's waarin activiteiten werden toegesneden op de individuele behoeften, persoonlijke geschiedenis, mogelijkheden en gebruiken van gezinnen.¹⁷ Dus: niet *one size fits all*, maar maatwerk.

Hoe kunnen zulke programma's eruitzien? Eén kansrijke strategie lijkt het ontwikkelen van gepersonaliseerde materialen die aansluiten bij de dagelijkse routines en taalsituatie van gezinnen. In een interventiestudie met Latino gezinnen met driejarige kinderen in de Verenigde Staten maakten programmabegeleiders samen met gezinnen een boek.¹⁸ Uitgangspunt voor dat boek waren gesprekken die de (Spaanstalige) begeleiders hadden met de gezinnen over hun dagelijks leven. De boeken werden geschreven in de best beheerste taal van de gezinnen en hadden onderwerpen zoals 'Ons favoriete familierecept' of 'Samen naar de winkel'. Ouders werden aangemoedigd om de boeken te gebruiken voor gezamenlijke activiteiten met hun kind, waarbij ze leerden om stimulerende interactiestrategieën in te zetten, zoals open vragen stellen, ruimte geven aan het initiatief van het kind, regelmatig van beurt wisselen en voortbouwen op de uitingen van het kind. Het onderzoek liet zien dat kinderen uit gezinnen die met de boeken werkten, significant meer en gevarieerdere woorden gebruikten tijdens gesprekken met hun ouders dan kinderen uit controlegezinnen. Elizabeth Ijalba volgde een vergelijkbare strategie, eveneens in Spaanstalige gezinnen met driejarigen in de VS: zij ontwierp interactieve prentenboeken over thema's uit het dagelijks leven van gezinnen (etenstijd, in bad, verjaardag).¹⁹ Ouders werden geïnstrueerd om, in de eigen taal, te starten met het samen benoemen van bekende concepten die waren afgebeeld in de boeken en vervolgens uitdagender vragen te stellen, bijvoorbeeld over oorzaak-gevolgrelaties. Het onderzoek liet zien dat kinderen uit gezinnen die met de boekjes werkten een significant sterkere vooruitgang maakten in hun productieve woordenschat dan controlekinderen.

Deze onderzoeken laten niet alleen zien dat het loont om aan te sluiten bij de dagelijkse situatie in de gezinnen, maar ook om gebruik te maken van de taal die in het gezin gesproken wordt. Dat heeft ook een positieve invloed op de ontwikkeling van de tweede taal. In een longitudinaal onderzoek waarin vijftien Turkse ouders drie jaar gevolgd werden in het uitvoeren van activiteiten met hun drie- tot vijfjarigen, werd gekeken naar de kwaliteit van het aanbod in het Turks. Daarbij werd niet alleen een samenhang gevonden met de woordenschatgroei van de kinderen in het Turks, maar eind groep 2 ook met hun Nederlandse woordenschat.²⁰

Kortom, als je activiteiten toesnijdt op de individuele behoeften, de persoonlijke geschiedenis en taalsituatie, en de mogelijkheden en gebruiken van gezinnen, laat je ouders zien dat ze met dat wat ze nu al doen

omstandigheden kunnen creëren die gunstig zijn voor taalontwikkeling. Bij het opruimen van een wasmand, een keukenkast of een speelgoedkast kan een groot repertoire aan begrippen (maten, vormen, kleuren, patronen, textuur) en anekdotes ('Weet je nog?') terloops de revue passeren en bij het scrollen door de foto's op de telefoon kunnen prachtige verhalen verteld worden. Ook bij al bestaande programma's met een meer programmatische inhoud kan in de begeleiding gezocht worden naar meer differentiatie en maatwerk, zoals het voorbeeld uit Box 2 laat zien.

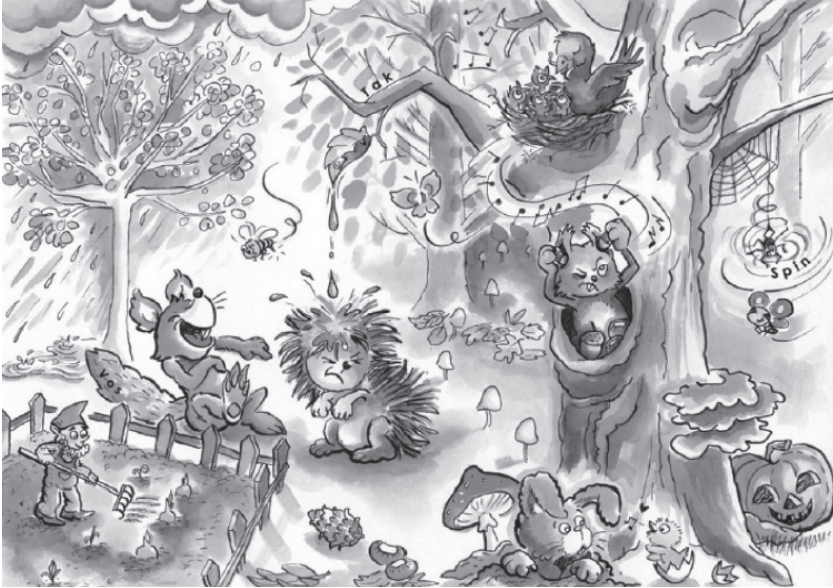
Op huisbezoek bij een laaggeletterde vader die met zijn zoon van vier meedeed aan het gezinsprogramma *Opstap Opnieuw*, bleek al gauw dat hun zoon bepaald niet veel zin had om elke dag braaf met zijn ouders aan tafel te gaan zitten om een paar opdrachtjes te doen, hoe speels ook. Iets anders deed hij wel graag: meegaan met zijn vader die als vrijwilliger op een kinderboerderij werkte. Toen de begeleider samen met vader het weekprogramma even doornam (een telactiviteit, enkele ruimtelijke begrippen, een verhaaltje, raadseltjes, enkele kleuren en een rijmspelletje) bleek dat vader veel van wat op het programma stond ook daar zou kunnen doen: de konijntjes in een hok tellen, de kleuren van de dieren benoemen, op zoek gaan naar grote en kleine, dikke en dunne dieren, rijmwoorden zoeken op kip en haan, en het verhaal vertellen van het ezeltje dat ziek was geweest. Vader was aangenaam verrast: de meeste van die dingen kon hij wel en daar hoefde je in elk geval niet voor te lezen.

Box 2: Spelen met taal op de kinderboerderij

Zo'n gepersonaliseerde aanpak draagt er ook aan bij dat laaggeletterde ouders meer inzicht krijgen in het doel van de activiteiten en dat ze zich meer eigenaar voelen van een programma: dat is een van de belangrijkste doelen van *empowerment*.

2.2. Het kind en het materiaal als trigger

Ook als ouders niet per se over de vaardigheid beschikken om interactief voor te lezen, zullen ze doorgaans wel reageren op de spontane reacties van hun kind. Aandacht hebben voor activiteiten en materialen die als het ware automatisch reacties bij kinderen oproepen, is daarom een waardevolle strategie. Zo lijken zogenaamde 'praatplaten', waarop een aantal samenhangende scènes is afgebeeld zonder dat daar tekst aan wordt toegevoegd, een goed alternatief, omdat ze min of meer automatisch leiden tot uitingen van zowel kind als ouder. Hoe dat werkt, werd beschreven in twee studies van Sanneke de la Rie et al.²¹ Zij onderzochten het gebruik van praatplaten in VVE Thuis, een Nederlands gezinsprogramma voor peuters en kleuters



Figuur 1: Praatplaat uit VVE Thuis

op scholen met veel kinderen die risico lopen op een onderwijsachterstand. Een voorbeeld van een praatplaat uit VVE Thuis is te zien in Figuur 1.

De la Rie et al. onderzochten in zestien gezinnen met vier- tot zesjarige kinderen de aard van ouder-kindinteracties tijdens het gezamenlijk bekijken van een praatplaat en maakten een vergelijking met ouder-kindinteracties tijdens een voorleesactiviteit.²² De onderzoekers vonden allereerst dat kinderen tijdens de praatplaatactiviteit een significant grotere bijdrage leverden aan het gesprek dan tijdens het voorlezen: de praatplaten lokten, met andere woorden, meer taal bij kinderen uit. Dat is gunstig, omdat actieve deelname van kinderen aan taalleersituaties essentieel is voor hun taalontwikkeling.²³ De la Rie et al. keken ook naar het zogenaamde abstractieniveau van de uitingen tijdens beide activiteiten.²⁴ Daarmee wordt de mate bedoeld waarin kinderen cognitief worden uitgedaagd door buiten de context van de plaat of het verhaal te treden, door bijvoorbeeld te voorspellen wat er in een bepaalde scène zou kunnen gebeuren of door na te denken over de oorzaak van een gebeurtenis in het verhaal. Zulke cognitief uitdagende interacties zijn nuttig, omdat ze bijdragen aan het vermogen van kinderen om inferenties te maken; dat vermogen is op zijn beurt essentieel voor de ontwikkeling van leesbegrip.²⁵ De analyses van De la Rie et al. lieten zien dat de praatplaten meer uitingen van zowel een lager abstractieniveau als een hoger abstractieniveau uitlokten dan de voorleesactiviteit.²⁶ In het

eerste geval benoemden kinderen en ouders tijdens de praatplaatactiviteit bijvoorbeeld vaker wat ze allemaal zagen dan tijdens het voorlezen. In het tweede geval maakten ouders meer inferenties over wat er op de praatplaat gebeurde of ze lokten hun kind daartoe uit. Praatplaten bieden daar ook de gelegenheid toe: de scènes op een praatplaat worden immers niet omschreven, maar moeten met de eigen fantasie worden ingevuld.

In een vervolgstudie herhaalden De la Rie et al. hun experiment met een grotere steekproef (44 gezinnen).²⁷ Ze keken daarin aanvullend naar het effect van sociaaleconomische status: ze gingen na of de aard van de ouder-kindinteractie werd bepaald door het opleidingsniveau van ouders (laag versus hoog) en of die relatie verschilde tussen praatplaat- en voorleesactiviteiten. Net als in hun eerdere studie vonden de onderzoekers dat de praatplaten meer uitingen van zowel een lager abstractieniveau (benoemen) als een hoger abstractieniveau (inferenties maken) uitlokten dan de voorleesactiviteit. Dat gold zowel voor lager opgeleide ouders als voor hoger opgeleide ouders, hoewel in de interacties met hoger opgeleide ouders in het algemeen meer uitingen van een hoger abstractieniveau werden gedaan. De la Rie et al. concluderen dat praatplaten ook voor gezinnen met laagopgeleide ouders een gunstige context bieden voor stimulerende gesprekjes met kinderen en dat het zinvol zou zijn om te onderzoeken of interventies waarin zulke praatplaten een rol spelen ook positief bijdragen aan de geletterde ontwikkeling.

Wat voor praat- en zoekplaten geldt, geldt zeker ook voor tekstloze prentenboeken.²⁸ Ook daarbij kunnen ouders en kinderen samen op zoek naar het verhaal achter de platen en daarover praten. Klassiekers zijn bijvoorbeeld *Monkie* (1986) van Ingrid en Dieter Schubert, *De gele ballon* (2003) van Charlotte Dematons, *Waar is de taart?* (2004) van Thé Tjong Khing of de seizoenenboeken van Rotraut Susanne Berner. Van iets recenter datum zijn *Monsterboek* (2014) van Alice Hoogstad, *De paraplu* (2010) van Ingrid en Dieter Schubert, *Aap op straat* (2018) van Leo Timmers en het in 2020 verschenen *Alfabet* van Charlotte Dematons. En voor peuters zijn er talloze prentenboeken met geen of weinig tekst die naadloos aansluiten bij al die routines en onderwerpen die zo universeel zijn dat ze in alle gezinnen tot de dagelijkse ervaringen behoren: aankleden, eten, in bad gaan (of moeten), tandenpoetsen, slapengaan, voor het eerst naar school, bang zijn in het donker of voor het zwembad, je mama kwijtraken in de supermarkt of een val op het speelplein (met heel veel bloed op de knie). Veel grote helden in prentenboeken voor kleine kinderen verbeelden die alledaagse peutersores.²⁹

Een bijkomend voordeel van praatplaten en tekstloze prentenboeken is dat ouders met een migratieachtergrond de activiteiten ook uit kunnen voeren in hun eerste taal, als dat hun meest vertrouwde en natuurlijke interactietaal is.

En als de personages op een ongekunstelde wijze de diversiteit in de samenleving laten zien, hoeft een klein meisje ook niet meer (zoals Mylo Freeman hoorde) op te merken: ‘Er bestaan toch helemaal geen zwarte prinsesjes.’³⁰ En dan kunnen ouders zich ook gesterkt voelen de verhalen te vertellen van de helden uit hun eigen orale traditie, zoals Hodja, Joha of Anansi.³¹

2.3. De technologie als *trigger*

De thuisomgeving van kinderen uit alle sociaaleconomische milieus en etnische groepen is de laatste jaren veel digitaal geworden.³² Laptops, tablets en computers zijn weliswaar niet overal evenveel aanwezig, maar mobiele telefoons zijn nagenoeg in elk gezin beschikbaar, en worden ook door kinderen vaak al veel gebruikt. De ruime beschikbaarheid van digitale media biedt ook mogelijkheden voor taalstimulering in laaggeletterde gezinnen.

Een veelbelovende digitale activiteit is de inzet van digitale prentenboeken. Dat zijn gedigitaliseerde versies van papieren prentenboeken, waarin het verhaal wordt verteld door een voice-over en multimedia-technieken worden ingezet om het begrip te ondersteunen. Onderzoek naar de effecten van digitale prentenboeken laat over het algemeen positieve uitkomsten zien voor taalvaardigheid (woordenschat, verhaalbegrip), met name voor kinderen in achterstandssituaties.³³ Die effecten traden vooral op wanneer bepaalde ontwerpprincipes werden toegepast. De toevoeging van animatie en geluid, bijvoorbeeld, bleek te helpen bij begrip, zolang die maar bij het verhaal paste. Toevoegingen die niet hielpen waren onder meer spelletjes, die kinderen juist afleiden van het verhaal en daarmee de begripsontwikkeling belemmeren.³⁴

Marcy Zipke noemt enkele kenmerken waaraan een geschikt digitaal (voor)leesboekje voor jonge kinderen zou moeten voldoen:

A well-designed e-book for 3-6 year-olds needs to include, first and foremost, a good story: it should have an engaging plot and interesting characters, along with strong writing, colorful language, subject matter that draws children in, and developmentally appropriate themes.³⁵

Interessant om te lezen is dat Zipke expliciet ingaat op de kwaliteit van de verhalen: in veel onderzoek wordt namelijk volstaan met ‘adequaat voor de leeftijd’. Daar zou meer aandacht voor kunnen zijn en daar zou juist de inbreng van literatuurwetenschappers heel welkom zijn (zie ook paragraaf 3). Verder kunnen er volgens Zipke interessante digitale kenmerken aan toegevoegd worden, zoals een voice-over met een aantrekkelijke voorleesstem, verschillende stemmen voor de verschillende karakters, of markering van woorden en zinnen als die voorgelezen worden. Zipke wijst verder op verschillende

soorten animaties zoals het inzoomen van de camera, achtergrondmuziek of hotspots, waar kinderen op kunnen klikken om iets in de illustratie of de tekst te laten gebeuren. Maar ook zij wijst erop dat vooral animaties die passen bij de verhaallijn interessante toevoegingen kunnen zijn.

Het onderzoek naar de effecten van digitale prentenboeken is tot nu toe met name uitgevoerd in laboratoriumachtige settings, waarin kinderen alleen achter een scherm zitten. Toepassing in natuurlijke (gezins)situaties is er maar mondjesmaat. Ook beginnen digitale middelen pas sinds kort hun weg naar gezinsprogramma's te vinden. De overzichtsstudie van Fikrat-Wevers et al. laat zien dat in vergelijking met traditionelere activiteiten (voorlezen uit papieren boekjes) middelen zoals digitale prentenboeken nog maar nauwelijks worden ingezet in gezinsprogramma's, hoewel programma's waarin dat gebeurt wel bovengemiddelde effecten laten zien op de vaardigheden van kinderen.³⁶

De inzet van digitale prentenboeken zou een van de eerder geconstateerde drempels kunnen verlagen: doordat het verhaal wordt verteld door een voice-over wordt de belasting weggenomen die voorlezen bij laaggeletterde ouders legt. Kinderen en ouders kunnen samen genieten van het verhaal en goedgekozen animaties kunnen de kinderen ondersteunen in de ontwikkeling van hun woordenschat en taalbegrip. Voor kinderen die (bijna) aan leren lezen toe zijn (en wellicht ook voor laaggeletterde ouders) kan het interessant zijn te kijken naar boeken waarbij de voorgelezen woorden of zinnen synchroon met het voorlezen oplichten. Volgens Ofra Korat en Yael Falk is dat voordelig voor de leesontwikkeling, omdat veel kinderen alleen naar de plaatjes kijken als ouders voorlezen.³⁷ De uitdaging ligt er wel in ouders aan te moedigen om samen met hun kind te kijken en als het even kan ook met elkaar over de voorleesfilmpjes in gesprek te gaan. Dat dit kan, laat recent onderzoek zien waarin ouders en kinderen die deelnamen aan het Nederlandse VoorleesExpress-programma tijdens online sessies met digitale prentenboeken – begeleid door een trainer – stimulerende gesprekjes met elkaar aangingen.³⁸

3. Tot besluit

Het maatschappelijke belang van investeren in laaggeletterde ouders en hun jonge kinderen is groot. Hoewel gezinsprogramma's positieve effecten voor kinderen kunnen sorteren, werpen ze voor laaggeletterde ouders mogelijk drempels op. In deze bijdrage hebben we die drempels nader toegelicht en hebben we tegen de achtergrond van eerder (eigen) onderzoek mogelijke oplossingen uitgewerkt.

Programma's waarin gezocht wordt naar meer gepersonaliseerde activiteiten die ouders meer zeggenschap en zelfvertrouwen geven, lijken een eerste vruchtbare route om te onderzoeken. Duidelijk is dat, om zulk maatwerk te kunnen realiseren, juist ook de inbreng van ouders zelf van belang is. Het zou daarom interessant zijn om in verder onderzoek ouders te betrekken en te horen welke ondersteuning zij het nuttigst en relevantst vinden.³⁹

Uit de analyse blijkt ook dat programma's en activiteiten die te veel een beroep doen op de leesvaardigheid van ouders negatief uit kunnen pakken in laaggeletterde gezinnen. Laaggeletterde ouders zijn waarschijnlijk meer gebaat bij materialen en activiteiten die rijk zijn van inhoud, maar simpel van (instructie-)format, waarbij er minder een beroep wordt gedaan op hun eigen leesvaardigheid. Dat kan gerealiseerd worden door meer te zoeken naar kwalitatief mooie praatplaten of tekstloze (of tekstarme) prentenboeken of praatplaten die door de aard van het materiaal rijke interacties uitlokken.

Digitale media horen inmiddels ook in laaggeletterde gezinnen tot de standaard huisraad. De mogelijkheden die digitale media bieden voor het ondersteunen van datgene waarin laaggeletterde ouders zich het minst bekwaam voelen – zelf voorlezen – zouden nog meer benut kunnen worden en nader onderzocht moeten worden op de succesvolste toepassingen.

Ten slotte valt op dat de meeste (vooral sociaalwetenschappelijk georiënteerde) interventiestudies niet erg uitweiden over de kwaliteit van het materiaal zelf dat de kinderen voorgeschoteld krijgen, zoals de aard van de illustraties en de relatie tussen beeld en tekst.⁴⁰ In interventiestudies van literatuurwetenschappers gericht op het onderwijs wordt daar wel soms expliciet aandacht aan besteed.⁴¹ Maar het zou ook waardevol zijn als experts in literatuur en prentenboeken voor jonge kinderen zich mengen in dit discours, nagaan welke specifieke kenmerken van tekst en beeld veelbelovend zijn, en ook op die manier een positieve bijdrage leveren aan de ontluikende geletterdheid van kinderen in laaggeletterde gezinnen.

Noten

1. Buisman e.a. (2013).
2. Bus e.a. (1995); Purcell-Gates e.a. (2004); Sénéchal (2006).
3. Dore (2018); Altun (2019).
4. Adams (1994).
5. Notten & De Wijs (2017); Mol (2010).
6. Sanderson (2020), 212.
7. Van Steensel e.a. (2012); Fikrat-Wevers e.a. (2021).

8. Van der Pluijm e.a. (2019).
9. Notten & De Wijs (2017); Van der Pluijm e.a. (2019); Wasik & Sparling (2012).
10. Krijnen (2020, 2021); Sanderson (2020).
11. Aarts & Kurvers (2001).
12. Bus e.a. (2000); Korat (2009); Leseman & De Jong (1998).
13. De la Rie e.a. (2018).
14. De la Rie e.a. (2018).
15. Notten & De Wijs (2017).
16. Pitt e.a. (2013).
17. Fikrat-Wevers e.a. (2021).
18. Boyce e.a. (2010).
19. Ijalba (2015).
20. Demir-Vegter e.a. (2014); Aarts e.a. (2016).
21. De la Rie e.a. (2018, 2020).
22. De la Rie e.a. (2018).
23. Huebner & Meltzoff (2005); Mol & Neuman (2014); Swain (2000).
24. De la Rie e.a. (2018).
25. Van Kleeck (2008).
26. De la Rie e.a. (2018).
27. De la Rie e.a. (2020).
28. Lysaker & Miller (2013).
29. Zie bijvoorbeeld De Bruijn e.a. (2013); Van de Pol (2010); Mooren (2000).
30. Zie: <https://www.mylofreeman.com/kinderboeken-en-diversiteit>
31. Asiliogli (2008).
32. Mediawijzer.net (2018).
33. Takacs e.a. (2015). Voorbeelden van digitale prentenboeken zijn gratis te bekijken op <https://wepboek.nl/wepboeken/>.
34. De Jong & Bus (2002); Korat e.a. (2013); Parish-Morris e.a. (2013); Takacs e.a. (2015); Teepe e.a. (2017).
35. Zipke (2017), 1696.
36. Fikrat-Wevers e.a. (2021).
37. Korat & Falk (2019).
38. Van Steensel e.a. (2021).
39. Manz e.a. (2010); Sanderson (2020).
40. Zie bijvoorbeeld Martinez & Harmon (2012).
41. Van de Pol (2010); Mooren (2000).

Literatuur

Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L., 'Academic Language in Shared Book Reading. Parent and Teacher Input to Mono- and Bilingual Preschoolers', in: *Language Learning*, 66, 2, 2016, 263-295.

- Aarts, R., & Kurvers, J., 'Ouders, taal en interactie in Opstap Opnieuw', in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 66, 2, 2001, 9-22.
- Adams, M.J., *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA, The MIT Press, 1994.
- Altun, D., 'Young Children's Theory of Mind. Home Literacy Environment, Technology Usage, and Preschool Education', in: *Journal of Education and Training Studies*, 7, 3, 2019, 86-98.
- Asilloglu, B., 'The Educational Value of Nasreddin Hodja's Anecdotes', in: *Children's Literature in Education*, 39, 1, 2008, 1-8.
- Boyce, L.K., Innocenti, M.S., Roggman, L.A., Norman, V.K.J., & Ortiz, E., 'Telling Stories and Making Books. Evidence for an Intervention to Help Parents in Migrant Head Start Families Support their Children's Language and Literacy', in: *Early Education and Development*, 21, 3, 2010, 343-371.
- Bruijn, M.A. de, Ghonem-Woets, K., & Verouden, I.M.A., *Helden, idolen en iconen in de jeugdliteratuur*. Tilburg, Tilburg University, 2013.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der, *PIAAC 2012. De belangrijkste resultaten*. 's-Hertogenbosch, Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.s.m. het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), Universiteit Maastricht, 2013.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, & Pellegrini, A.D., 'Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read. A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy', in: *Review of Educational Research*, 65, 1995, 1-21.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., & Keultjes, P., 'Joint Book Reading across Cultures. A Comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch Parent-Child Dyads', in: *Journal of Literacy Research*, 32, 1, 2000, 53-76.
- Demir-Vegter, S., Aarts, R., & Kurvers, J., 'Lexical Richness in Maternal Input and Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands', in: *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 2014, 149-165.
- Dore, R.A., Amendum, S.J., Golinkof, R.M., & Hirsh-Pasek, K., 'Theory of Mind. A Hidden Factor in Reading Comprehension?', in: *Educational Psychology Review*, 30, 2018, 1067-1089.
- Fikrat-Wevers, S., Steensel, R. van, & Arends, L., 'Effects of Family Literacy Programs on the Emergent Literacy Skills of Children from Low-SES Families. A Meta-Analysis', in: *Review of Educational Research*, 91, 2021, 577-613.
- Huebner, C.E., & Meltzoff, A.N., 'Intervention to Change Parent-Child Reading Style. A Comparison of Instructional Methods', in: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 3, 2005, 296-313.
- Ijalba, E., 'Effectiveness of a Parent-Implemented Language and Literacy Intervention in the Home Language', in: *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 2, 2015, 207-220.

- Jong, M.T. de, & Bus, A.G., 'Quality of Book-Reading Matters for Emergent Readers. An Experiment with the Same Book in a Regular or Electronic Format', in: *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, 145-155.
- Kleeck, A. van, 'Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension. The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions', in: *Psychology in the Schools*, 45, 2008, 627-643.
- Korat, O., 'The Effect of Maternal Teaching Talk on Children's Emergent Literacy as a Function of Type of Activity and Maternal Education Level', in: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 2009, 34-42.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S., 'Expanding the Boundaries of Shared Book Reading. E-Books and Printed Books in Parent-Child Reading as Support for Children's Language', in: *First Language*, 33, 5, 2013, 504-523.
- Korat, O., & Falk, Y., 'Ten Years After. Revisiting the Question of E-Book Quality as Early Language and Literacy Support', in: *Journal of Early Childhood Literacy*, 19, 2, 2019, 206-223.
- Krijnen, E., Steensel, R. van, Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S., 'Exploring a Refined Model of Home Literacy Activities and Associations with Children's Emergent Literacy Skills', in: *Reading and Writing*, 33, 2020, 207-238.
- Krijnen, E., Steensel, R. van, Meeuwisse, M., & Severiens, S., 'Measuring Parental Literacy Beliefs in a Socio-Economically, Linguistically and Ethnically Diverse Sample', in: *Early Education and Development*, 32, 4, 2021, 608-635.
- Leseman, P.P.M., & Jong, P.F. de, 'Home Literacy, Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement', in: *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 1998, 294-318.
- Lysaker, J.T., & Miller, A., 'Engaging Social Imagination. The Developmental Work of Wordless Book Reading', in: *Journal of Early Childhood Literacy*, 13, 2, 2013, 147-174.
- Manz, P.H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M., 'A Descriptive Review and Meta-Analysis of Family-Based Emergent Literacy Interventions. To What Extent Is the Research Applicable to Low-Income, Ethnic-Minority or Linguistically-Diverse Young Children?', in: *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 4, 2010, 409-431.
- Martinez, M., & Harmon, J., 'Picture/Text Relationships. An Investigation of Literary Elements in Picturebooks', in: *Literacy Research and Instruction*, 51, 2012, 323-343.
- Mediawijzer.net, *Iene miene media. Mediagebruik door kinderen van 0 t/m 6 jaar*. Hilversum, Mediawijzer.net, 2018.
- Mol, S.E., & Neuman, S.B., 'Sharing Information Books with Kindergartners. The Role of Parents' Extra-Textual Talk and Socioeconomic Status', in: *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, 2014, 399-410.
- Mol, S.E., *To Read or Not to Read*. Leiden, Proefschrift Universiteit Leiden, 2010.

- Mooren, P., *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen, SUN, 2000.
- Notten, N., & Wijs, F. de, *Een beeld van de laaggeletterde ouder. Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2017.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek K., Michnick Golinkoff, R., & Fuller Collins, M., 'Once Upon a Time. Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era', in: *Mind, Brain, and Education*, 7, 2013, 200-211.
- Pitt, C., Luger, R., Bullen, A., Phillips, D. & Geiger, M., 'Parents as Partners. Building Collaborations to Support the Development of School Readiness Skills in Under-Resourced Communities', in: *South African Journal of Education*, 33, 4, 2013, 1-14.
- Pluijm, M. van der, Gelderen, A. van, & Kessels, J., 'Activities and Strategies for Parents with Less Education to Promote the Oral Language Development of Their Children. A Review of Empirical Interventions', in: *School Community Journal*, 29, 1, 2019, 317-362.
- Pol, C. van de, *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'litteraire competentie' voor kleuters*. Utrecht, Stichting Lezen, 2010.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S., *In School and Out. A Sociocognitive Lens on Literacy Development*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2004.
- Rie, S. de la, *Effects of Family Literacy Programs. The Role of Implementation Quality*. Rotterdam, Proefschrift Erasmus Universiteit, 2018.
- Rie, S. de la, Steensel, R.C.M. van, Gelderen, A.J. van, & Severiens, S., 'The Role of Type of Activity in Parent-Child Interactions within a Family Literacy Programme. Comparing Prompting Boards and Shared Reading', in: *Early Child Development and Care*, 188, 2018, 1076-1092.
- Rie, S. de la, Steensel, R.C.M. van, & Gelderen, A.J. van, 'Level of Abstraction in Parent-Child Interactions. The role of Activity Type and Socioeconomic Status', in: *Journal of Research in Reading*, 43, 1, 2020, 140-159.
- Sanderson, T., 'The Lost Art of Reading for Pleasure. How Can Parents Foster their children's Passion for Reading?', in: H. van Rensburg & S. O'Neill (red.), *Inclusive Theory and Practice in Special Education*. Pennsylvania, US, IGI Global, 2020, 212-242.
- Sénéchal, M., 'Testing the Home Literacy Model. Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure', in: *Scientific Studies of Reading*, 10, 1, 2006, 59-87.
- Steensel, R. van, Koning, L. de, & Hagendoorn, R., *Online ondersteuning van de taalomgeving thuis met behulp van digitale prentenboeken voor kinderen in achterstandssituaties*. Rotterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, 2021.
- Steensel, R. van, Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J., 'How Effective are Family Literacy Programs for Children's Literacy Skills? A Review of the Meta-Analytic

- Evidence', in: B.H. Wasik (red.), *Handbook of Family Literacy* (2nd ed.). New York, Routledge, 2012, 135-148.
- Swain, M., 'The Output Hypothesis and Beyond. Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue', in: J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2000, 97-114.
- Takacs, Z.K., Swart, E.K., & Bus, A.G., 'Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks. A Meta-Analysis', in: *Review of Educational Research*, 85, 4, 2015, 698-739.
- Teepe, R.C., Molenaar, I., & Verhoeven, L., 'Technology-Enhanced Storytelling Stimulating Parent-Child Interaction and Preschool Children's Vocabulary Knowledge', in: *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 2017, 123-136.
- Wasik, B.H., & Sparling, J., 'Nested Strategies to Promote Language and Literacy Skills', in: B.H. Wasik (red.), *Handbook of Family Literacy* (2nd ed.). New York, Routledge, 2012, 66-86.
- Zipke, M., 'Preschoolers Explore Interactive Storybook Apps. The Effect on Word Recognition and Story Comprehension', in: *Education and Information Technologies*, 22, 4, 2017, 1695-1712.

Over de auteurs

Jeanne Kurvers was tot aan haar pensioen universitair hoofddocent aan de universiteit van Tilburg. Ze was medeoprichter van de internationale LESLLA-organisatie en publiceerde vooral over onderzoek naar beginnend lezen en tweedetaalverwerving van kinderen en volwassenen in diverse talen en landen. Ze werkt mee aan de ontwikkeling van leesmateriaal voor alfabetiseringsonderwijs NT2 en aan een Europese referentiegids alfabetiseringsonderwijs.

E-mail: jeannekurvers@gmail.com

Roel van Steensel is mede namens Stichting Lezen hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit Amsterdam en daarnaast universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar de leesontwikkeling van het jonge kind tot in het voortgezet onderwijs, met speciale aandacht voor leesmotivatie, de rol van onderwijs en gezin.

E-mail: vansteensel@essb.eur.nl