

Prentenboeken lezen als literatuur. Literaire competentie in de kleuterklas

1. Inleiding

Het voorlezen van prentenboeken aan kleuters houdt vaak verband met taalontwikkeling (vooral woordenschat), sociale en emotionele ontwikkeling of wereldoriëntatie. Doorgaans lezen leerkrachten boeken voor die aansluiten bij thema's uit de leefwereld van kinderen, zoals 'op reis gaan' of 'een bezoek aan het ziekenhuis'. "Met prentenboeken kun je veel doen", klinkt het regelmatig. Kinderboeken worden vanuit die visie 'ingezet' als middel voor het bereiken van een verder liggend leerdoel. Kleuters blijken prentenboeken echter ook al te kunnen lezen op een manier die 'literair competent' genoemd kan worden en waarbij het verhaal centraal staat. Aandacht voor literaire competentie in het basisonderwijs – te beginnen in de kleutergroepen – zorgt ervoor dat het literatuuronderwijs op de middelbare school niet het begin is van een proces, maar veeleer het doortrekken van de ingezette lijn.

In deze voordracht wordt ingegaan op hoe, aan de hand van uitspraken van kleuters tijdens het voorlezen van prentenboeken, de onderliggende literaire competentie van kleuters kan worden achterhaald en op hoe die informatie kan worden aangewend om meer inzicht te krijgen in hun literaire ontwikkeling.

2. Structuralistische taalkunde als inspiratiebron

De literatuurtheoreticus, Culler (2002), ontwikkelde in 1975 het begrip 'literaire competentie', naar analogie van het concept 'linguïstische competentie' van Noam Chomsky. Bij Chomsky heeft *competence* betrekking op de (impliciete) kennis die mensen hebben van het systeem van de eigen taal. Het bijbehorende begrip *performance* betreft de concrete uitingen van sprekers van die taal. Voor het produceren of begrijpen van een reeks klanken als een zin en niet als een betekenisloze opeenvolging van

geluiden (of tekens, in het geval van geschreven taal), moet iemand bekend zijn met het onderliggende systeem – of de structuur – van die taal. Het is dus die structuur die betekenissen mogelijk maakt. Ook jonge kinderen zijn al bekend met het systeem van hun eigen taal, wat blijkt uit het feit dat ze zelf zinnen kunnen produceren en die van anderen kunnen begrijpen. Het bestuderen van de *performance* van taalgebruikers die volgens de consensus ‘aanvaardbare’ zinnen produceren, biedt informatie over de (impliciete) kennis die deze sprekers hebben van het taalsysteem en vormt de basis voor een grammatica.

Literaire teksten wijken door hun vorm af van alledaags taalgebruik. Linguïstische competentie is daardoor een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde voor het lezen van literatuur. Wanneer men, naar analogie van de structuralistische taalkunde, op zoek gaat naar een theorie van het lezen en begrijpen van literaire teksten, kan men via de *performance* van lezers die volgens de consensus tot aanvaardbare reacties en interpretaties komen, de onderliggende kennis en vaardigheden beschrijven. Op die manier krijgt men een model van literaire *competence*. Een dergelijk model bevat dus informatie over wat een lezer die beschikt over literaire competentie weet van en doet met literaire teksten. Literaire *competence* verwijst dus zowel naar het vermogen om literatuur te lezen als naar een beschrijving van dat vermogen. (Het produceren van literaire teksten blijft hier logischerwijs buiten beschouwing.)

Wanneer tijdens het voorlezen speciale aandacht uitgaat naar de manieren waarop literaire teksten zijn gestructureerd en naar verhaalconventies, kan men de ontwikkeling van literaire competentie doelgericht ondersteunen. Het is aantrekkelijk wanneer dat gebeurt op een manier die voor kinderen impliciet didactisch is. Dat wil zeggen dat literaire verschijnselen tijdens het voorlezen op een indirecte, maar cognitief uitdagende wijze aan de orde worden gesteld. Neem bijvoorbeeld ‘personages’, doorgaans het meest aansprekende onderdeel van de verhaalstructuur. De vraag of kinderen bij een verhaalfiguur op bezoek kunnen gaan, nodigt uit tot nadenken over het fictieve karakter van personages (en bij uitbreiding: het fictieve karakter van verhalen). Een volgend inzicht is dat er in een verhaal meestal onderscheid wordt gemaakt tussen hoofd- en nevenpersonages. Ook hierbij kunnen provocatieve vragen op maat van kleuters worden bedacht, zoals uit de voordracht zal blijken. Nog een aandachtspunt is hoe spanning tot stand komt. Een verhaal is spannend, zolang je nog niet weet hoe het afloopt. Bij spanning gaat het dus om het verdelen van informatie. Een kleuter die beschikt over literaire competentie heeft daar oog voor. Dierensymboliek, tot slot, is een voorbeeld van een literaire conventie. In verhalen zijn vossen meestal sluw en leeuwen moedig. Een lezer die bekend is met die conventies heeft het bovendien door wanneer er een loopje mee wordt genomen, wat voor ironische effecten kan zorgen. Prentenboeken bevatten volop ironie en daarom zal deze vorm van humor tijdens de voordracht nader worden besproken.

3. Literatuurlessen in het kleuteronderwijs?

Er zijn verschillende redenen om al in de kleuterklas aandacht te besteden aan literaire competentie. Aandacht voor literaire competentie sluit aan bij het onderdeel 'verhaalbegrip' uit de tussendoelen voor 'Beginnende Geletterdheid' en bij de beleidsnotitie 'De Doorgaande Leeslijn 0-18 jaar' van Stichting Lezen (Van Dormolen e.a. 2005). Hierin staat onder meer dat kleuters bekend moeten raken met het feit dat een verhaal meestal begint met een situatieschets die informatie geeft over de hoofdpersonen en plaats en tijd van handeling, en dat kinderen vertrouwd moeten worden met stijlfiguren zoals ironie. De kleuterleeftijd is bovendien geschikt om aandacht te besteden aan literaire competentie, omdat kleuters vooral worden voorgelezen uit prentenboeken. Dat genre kent doorgaans een rijk of poëtisch taalgebruik en relatief complexe verhaalstructuren en is daardoor, in literair opzicht, interessanter en uitdagender dan de eerste leesboeken die kinderen lezen vanaf groep 3. Doordat in prentenboeken tekst en beeld meestal complementair zijn (het beeld laat zien wat de tekst niet vertelt en andersom), zijn ze cognitief uitdagend. Illustraties kunnen daarnaast voor kleuters ingewikkelde elementen van de verhaalbouw, zoals 'perspectief' en 'tijd', aanschouwelijk maken. Een prentenboek nodigt dan ook uit tot een aandachtige leeshouding en tot reflectie over hoe verhalen werken. Daar komt nog bij dat kleuters klassikaal worden voorgelezen, wat kan zorgen voor stimulerende interacties tussen kinderen en de leerkracht en tussen kinderen onderling.

Vroege aandacht voor literaire competentie roept de vraag op of al in de kleuterklassen met literatuuronderwijs moet worden begonnen. Dat hoeft eigenlijk niet, want net zoals kleuters nog geen formeel leesonderwijs krijgen, maar wel bezig zijn met 'beginnende geletterdheid', kan men spreken van 'beginnende literaire competentie'. Enkele uitgangspunten van beginnende geletterdheid zijn immers tevens van toepassing op vroege literaire competentie. Net zoals jonge kinderen al ideeën ontwikkelen over lezen en schrijven, weten kleuters vaak ook al het een en ander over hoe verhalen werken. Die kennis ontwikkelen ze niet enkel via het voorlezen of via zelf 'lezen', maar ook door het bekijken van (teken)films (van der Pol 2009). We kunnen het literaire lezen dus benaderen vanuit een ontwikkelingsperspectief en vertrekken vanuit wat kinderen al weten over verhalen, in plaats van technische leesvaardigheid als voorwaarde te hanteren. Het vroege literaire lezen kan dus vorm krijgen via uitdagende opdrachten en verlangt geen formele didactiek of een strikte hiërarchie van ontwikkelingsfasen.

Bij beginnende geletterdheid is de ontdekking dat woorden bestaan uit letters, en zinnen uit woorden, van groot belang. Dat inzicht kan doorgetrokken worden naar de manier waarop verhalen zijn opgebouwd. Een verhaal bestaat uit kleinere elementen (zoals bijvoorbeeld 'episodes', 'hoofdstukken' en 'illustraties') die samen een betekenisvol geheel vormen.

Een ander inzicht van beginnende geletterdheid is dat het lezen en schrijven door kleuters niet simpelweg een imitatie van volwassenen is. Kinderen die literatuur lezen, zijn

kritisch denkende personen die ideeën ontwikkelen over hoe betekenis tot stand komt. Voor kleuters is het lezen van kinderliteratuur dus een echte, betekenisvolle activiteit. Het is daarom essentieel dat kinderen volop gelegenheid krijgen om ervaringen en denkbeelden met betrekking tot literatuur op te bouwen, te ordenen en te delen.

Op basis van de hier besproken inzichten rond literaire competentie bij jonge kinderen is een leeswijze voor de kleuterklas ontwikkeld. De effectiviteit hiervan is aangetoond door middel van een experiment met achttien kleuterklassen. Kleuters die het literaire lezen volgden, toonden een significante toename in literaire competentie ten opzichte van de controlegroep die werd voorgelezen zoals gebruikelijk (van der Pol 2010).

Referenties

- Culler, J. (1975; 2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Londen/New York: Routledge.
- Dormolen, M. van, A. Monfort, M. Nicolaas & A. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pol, C. van der (2009). "Literaire competentie bij kleuters: Hoe tekenfilms de verwachtingshorizon kleuren bij het lezen van prentenboeken". In: *Literatuur zonder Leeftijd*, nr. 78, p. 58-67.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam/Delft: Stichting Lezen/Eburon.