

## RONDOM PRENTENBOEKEN I

Rien Haak

*Het artikel 'Rondom prentenboeken' zult u in twee afleveringen onder ogen krijgen. Het eerste deel in dit nummer. Een aantal motieven passeren de revue waarom er waarde gehecht wordt aan het omgaan met prentenboeken (paragraaf 1). Daarna worden de mogelijkheden van verscheidene werkwijzen bekeken (paragraaf 2). In het tweede deel, te verschijnen in een van de volgende Moeren, zal een poging ondernomen worden enig inzicht te krijgen op de esthetische waarden, zowel van prent als tekst, op grond waarvan je zou kunnen besluiten een kind een bepaald prentenboek al of niet in handen te geven. Rien Haak is docent aan een opleiding voor kleuter- en basisonderwijs in Middelburg.*

### 1 WAAROM?

#### 1.1 de waarden

Het lijkt me verstandig eerst in vogelvlucht na te gaan waarom we kinderen prentenboeken geven.

Het boek in het algemeen is uit onze westerse cultuur niet meer weg te denken. Het levert al eeuwenlang een bijdrage aan ontspanning, informatieverwerving en beïnvloeding van de meningsvorming. Dat geldt zeker ook voor de tweede helft van de 20e eeuw, waarin de t.v. het lezen eerder heeft gestimuleerd dan verdrongen. Terzijde vestig ik er de aandacht op dat vooral platenboeken voor volwassenen goed in de markt liggen: het oog wil kennelijk ook wat. Of grijpt de volwassene terug naar de prentenboeken (periode) van zijn kinderjaren?

In ieder geval beleeft bijna iedere peuter en kleuter veel plezier aan het bekijken van prentenboeken. Dat kan al in de box beginnen. Als vader of moeder daarbij vertelt of 'm voorleest, krijgt-ie ongemerkt toegang tot een wijdere wereld, waarin allerlei interessants te beleven valt. Om die wijdere en vaak ook vreemde wereld binnen te treden is de prent in vele gevallen onmisbaar; zeker het jonge kind bezit in het oog de invalspoort bij uitstek voor de 'ziel'. Zo betekent het omgaan met het prentenboek een *gewenning* aan de wereld van het boek.

Tot het ongeveer vijfjarige kind zal zeker doorgedrongen zijn dat de *letters* in het prentenboek het verhaal 'helpen maken'. Althans wanneer de volwassenen die kleuter hebben begeleid bij het bekijken. Dat wekt in vele kleuters het verlangen ook zelf iets met die letters te kunnen doen, te kunnen *lezen* zoals zijn juf of moeder 'm voorleest. Dat verschijnsel vormt een welkome bijdrage aan het proces van het aanvankelijk lezen

leren, waarbij de *wil* die kunst machtig te worden beslist niet onderschat mag worden. Daarnaast mag er op gewezen worden dat het omgaan met prentenboeken verscheidene aspecten van de totale ontwikkeling van het kind stimuleert. B.v. de waarneming (het oog vooral, maar ook het oor), de fantasie, het voorstellingsvermogen, de taalvaardigheid. Het kind ontvangt impressies die tot expressie kunnen leiden.<sup>1</sup> Wel is het zo dat voor al deze aspecten het prentenboek niet perse noodzakelijk is. Want de waarneming kan ik ook ontwikkelen aan het zien van de konkrete wereld; en het taalgedrag ont-plooit zich ook in het spreken met elkaar over de 'dingen' om ons heen. Waarschijnlijk moet ik de woordjes 'ook' in de vorige zin zelfs vervangen door 'in de eerste plaats'. Het prentenboek is hier dus geen specifiek middel, maar een (welkome) aanvulling of variant.

In paragraaf 3 van dit opstel (zie een van de volgende Moeren) wil ik trachten vooral een meer specifiek waardegebied van het prentenboek enigszins in kaart te brengen. Dat meer specifieke zie ik zitten in de *estetische vorming* waaraan het omgaan met prentenboeken kan bijdragen. Als iemand zich stoort aan het dure woord, mag-ie ook lezen: iets *mooi*, *fijn leren vinden*; de moeite van het bekijken en horen waard. Dat 'iets' is overigens veel nauwer te omschrijven: het slaat enerzijds op de prenten, anderzijds op de taal - en sámen vormen die het 'verhaal' (spannend, grappig, zinrijk, de horizon verruimend enz.)

De woorden die ik hierboven gebruikte (vorming, leren) betekenen intussen wèl dat er iets te 'leren' valt op dit gebied. En dat de volwassene als opvoeder - meer of minder bewust - bepaalde 'normen' hanteert. Hij vindt het de moeite waard om het ene prentenboek met het kind te bekijken, het andere prentenboek had net zo goed niet van de drukpersen kunnen rollen. 'Over smaak valt niet te twisten' formuleert een eenzijdige waarheid. Smaak valt te vormen; zeker bij kleuters die volgens sommige beschouwers wel voorkeuren maar nog geen smaak hebben ontwikkeld. Zo beschouwd kunnen de prentenboeken een voorfase vormen voor het omgaan met en het beleven van *literatuur*. Ze vormen de inleiding tot, dragen bij aan de waardering van literatuur - die zwakke stee in het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse cultuur. Terecht wordt er dan gesproken over *kinderliteratuur*, zelfs: *kleuterliteratuur*. Is dat nu niet opnieuw een te groot, te duur woord?

Ik meen: nee. Als men maar de moed heeft het begrip literatuur tot een aantal wezenlijke aspecten terug te brengen. Ik denk daarbij aan: ritmiek van de taal, meerduidigheid (taalspel b.v.), het beeldende vermogen van taal (het oproepen van een wereld, iets laten zien), een afgewogen, uitgekiende opbouw van een verhaal, het verschijnsel 'lees maar, er staat niet wat er staat' (de wereld van de waarheid achter die van de werkelijkheid, of de mogelijkheid een verhaal op verschillende nivo's te kunnen verstaan). Technisch bekeken bestaat er geen principieel verschil tussen Paul Biegel en Jan Wolkers als ze proberen 'een wereld in woorden' gestalte te geven. Echte kleuterliteratuur zal daarom ook een volwassene weten te boeien.

Merkwaardigerwijs kunnen we vaststellen dat het gros van de ouders er wel aan *begint* hun kinderen in de literatuur in te leiden. Een aantal baker- en kinderrijmpjes is (gelukkig) nog in tel; we zingen wiegeliedjes (suja, suja, kindekein) en spelen 'hop paardje hop,' we leren vingerrijmpjes als 'duimelot is in het water gevallen'. Alles tot

groot plezier van baby en peuter. Die rijmpjes voldoen m.i. aan enkele van de hierboven gegeven omschrijvingen van literatuur (ritmiek, speelsheid in klanken en woorden, beeldend vermogen). In vele gevallen verenigen ze zelfs een aantal aspecten die in de volwassen westerse wereld tot aparte 'kunsten' zijn uitgegroeid: taal (literatuur, zang (muziek), beweging, spel (dans), uitbeelding (toneel). Meestal laten de ouders de voortgaande poëtische vorming met graagte over aan de kleuterschool als hun spruit vier jaar is geworden (dat geldt b.v. al heel sterk voor de speelliedjes). Het inleiden in verhalen wordt meestal veel problematischer: hoe leer je de weg vinden in de overvloed die boekhandel (en supermarkt) aanprijzen? Het valt niet kwalijk te nemen. De voorlichting op dit terrein schiet nog altijd tekort. Dag- en damesbladen zouden hier een mooie rol kunnen vervullen. Al te vaak lezen we: titel/korte inhoudsaanduiding/prijs/'aanbevolen' (of niet); of het schijnt interessant te zijn dat Annie Schmidt 'r blauwe ogen zo leuk twinkelen achter 'r brilleglazen . . .

Vandaar de zucht van verlichting als je kinderen *zelf* kunnen lezen . . . Voor menig ouder houdt de 'literaire opvoeding' dan *definitief* op! Vandaar: die zwakke stee . . .

## 1.2 *kleine historische flash-back*

Wie onderschrijft dat het omgaan met prentenboeken een gewenning betekent aan de wereld van het boek en een mogelijkheid tot esthetische vorming, zal er zich niet over verwonderen dat ook de *school*, en vooral de kleuterschool, er gebruik van maakt. Toch is dit een verworvenheid van de laatste (10?) jaren. En in vele gevallen nog een hachelijke verworvenheid: in menige kleuterschool is het prentenboekenbestand zeer schaars of minderwaardig of eenzijdig helaas (Bruna en de Gouden Boekjes van De Bezige Bij b.v.; eenzijdigheid die veroorzaakt kan zijn door financiële overweging . . .). Pas in 1968 werd in het K.B. dat de examens voor de opleiding kleuterleidsters regelt uitdrukkelijk vermeld dat er in het 'vak' Nederlandse taal- en letterkunde een onderzoek ingesteld moest worden naar 'kennis van en inzicht in literatuur voor jonge kinderen'; een eis die overigens alleen (nog altijd!) officieel geldt voor de dames die in 3/4 jaar een avondopleiding volgen voor de akte van hoofdleidster. Het is volkomen begrijpelijk dat de invloed hiervan op de praktijk in de kleuterscholen nog enige jaren op zich kan laten wachten . . .

Ik teken daarbij aan dat de onderwijzersopleiding al jarenlang de eis kent wat kennis te vergaren omtrent kinderboeken, maar even zo vrolijk werd daar nog lang ná 1968 het handje mee gelicht . . . (Waarom eigenlijk? Beneden onze stand?) Laat staan dat men aan het bekijken van prentenboeken toekwam.

In het kleuteronderwijs is er vrij lang verzet geweest tegen het 'voorlezen'; met name van inspectiezijde. Aan de ene kant is dit te wijten aan wat Kohnstamm eens het 'kleuterschoolestablishment' heeft genoemd: er zijn nu eenmaal gevestigde meningen waaraan door niemand te tornen valt, welke argumenten ook opdraven. Een leidster hoort te *vertellen*. Dat is levend(ig), je hebt contact met de kinderen, je moet zelf creatief zijn, je kunt je aan de kleuters aanpassen, enz. Aan de andere kant waren de bezwaren ook terecht: voorlezen mag nooit een noodsprong zijn: 'ik had geen tijd om een vertelling voor te bereiden' of de kleuters hebben hun jassen al aan, maar 't is nog vijf minuten - ik pak wel even een boek'.

Intussen is men in het algemeen wel bekeerd tot de overtuiging dat het voorlezen van (vooral) prentenboeken een wettige plaats naast het vertellen hoort in te nemen. De kleuters horen zo een anders gekleurd taalgebruik dan dat van de leidster (een veelkleurige input is bevorderlijk voor de kinderlijke taalverwerving), bij een weldoordachte keus is de kompositie van het verhaal vaak sterker en de thematiek kan veelzijdiger zijn (als alle mensen ebrijdt ook een kleuterleidster in haar vertellingen gemakkelijk stokpaardjes . . .)<sup>2</sup>

### 1.3 pleidooi in het heden

Er lijkt mij alle reden toe te zijn een lans te breken voor het gebruikmaken van prentenboeken in de *lagere school*. In het bijzonder in klas één (en twee). Terwijl het prentenboek gaandeweg zijn plaats aan 't innemen is in de kleuterschool, vinden we het nog maar zelden in de lagere school. Die blijkt er helemaal op gericht te zijn dat de zwarte letters op wit papier het alleen moeten doen. Weliswaar zijn er een heleboel boekjes voor het aanvankelijk lezen en zgn. 'doorrenboekjes' min of meer fraai geïllustreerd, maar het zijn geen *prentenboeken*. Dat is begrijpelijk, want het aspect van het (technisch) lezen staat op de voorgrond.

Maar de vraag is alleszins gewettigd of dit geen eenzijdige, enge (doelstellerige) benadering is.

Men moet zich goed realiseren wat er aan de hand is. Wie op systematische wijze de kunst van het lezen wil bijbrengen, is gedwongen zich in z'n taalgebruik aanzienlijk te beperken. Voorlopig komen slechts een beperkt aantal tekens/klanken aan bod, de woorden zijn eenlettergrep. Dat leidt tot 'an en moe bij de beek', 'miep voor het raam en juf ook voor het raam' of 'pim en een mus'. Nu kun je daaromheen natuurlijk spannende verhalen (trachten te) vertellen, wat met wisselend succes ook gebeurt.

Maar het is duidelijk dat dergelijke leesstof èn kwa belevingswereld èn kwa taalvorming weinig of niets voorstelt. Het onderwijs drijft in hoge mate op de speculatie dat het kind wel zal *willen* leren lezen; het doet er weinig toe aan welke stof . . . Ik moet dan konstateren dat een juiste omgang met prentenboeken in de kleuterschool veel meer voorstelde voor de belevingswereld en de taalvorming. De thema's, de ideeën van prentenboeken zijn zinniger, boeiender, veelzijdiger en de taalstimulering komt veel beter aan bod (vgl. par. 2.). Zo betekent de lagere school door het aanvankelijk lezen vaak een terugvallen m.b.t. beide aspecten naar een lager (een te laag) nivo voor de kinderen. Dat is jammer, zo niet onvergeeflijk.

Een klein experimentje dit cursusjaar aan de o.k./p.a. waaraan ik werk *openbaarde* aan de p.a.-studenten hoeveel er met prentenboeken in een eerste klas lagere school te doen valt, hoe plezierig de kinderen dit vinden, en hoe zinvol dat is. Tot op dat moment hadden de a.s. onderwijzeressen dit nog nooit ontdekt (of geleerd).

De aansluitingsproblematiek k.o.-l.o. op weg naar de nieuwe basisschool is niet met een handomdraai op te lossen, maar ik meen dat men er in ieder geval wijs aan zou doen op die terreinen waar dit mogelijk en zinvol is, te zorgen voor continuïteit; de omgang met prentenboeken is naar mijn vaste overtuiging zo'n gebied.<sup>3</sup>

## 2. HOE?

In het kort laat ik een aantal mogelijke 'werkvormen' die zowel voor kleuterschool als lagere school gelden, de revue passeren.<sup>4</sup>

### 2.1 groepering

De groepering kan zijn:

- a. klassikaal
- b in kleine groepen (6 à 8 kinderen)
- c in diade (tweetal)
- d individueel

Een korte toelichting bij elke mogelijkheid.

a Ik heb de indruk dat het aanbieden van een prentenboek nog overwegend klassikaal gebeurd. Dat is begrijpelijk, want het is het eenvoudigst voor de leidster. De kleuters zitten in een of twee halve cirkels voor haar. Zij heeft het boek op 'r schoot. Weliswaar op z'n kop, want anders kunnen de kleuters niet meekijken. Daardoor is ze gedwongen de tekst vrijwel letterlijk uit het hoofd te 'leren'.

In 't algemeen geldt hier dat zo'n introductie van een prentenboek slechts geschikt is voor een eerste, oppervlakkige kennismaking met het betreffende boek; in een klas van 35 kleuters nauwelijks aanvaardbaar; het boek moet een fors formaat en heldere prenten hebben.

b Nemen we een kleine groep, dan is er een veel direkter contact met het boek mogelijk (waarneming, concentratie), het individuele kind komt beter tot z'n recht en er is een echt groepsgesprek mogelijk, terwijl ook de 'technische' omgang met het prentenboek veel natuurlijker kan verlopen (het boek kan opengeslagen op een tafeltje liggen, de leidster kan op normale wijze voorlezen). De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de organisatie van deze groepering veel problemen oproept, waar ik ook nog niet uit ben.

Mijn gedachten (en praktijkoefening van m'n studentes) gaan in de richting van: tijdens 'arbeid naar keuze' of 'werken met materiaal', waarbij de andere groepen kleuters

- 1 een zekere *discipline* zullen moeten leren opbrengen (bezig blijven met gekozen of opgedragen werk en slechts in uitzonderingsgevallen juf aanklampen),
- 2 het betreffende werk zullen moeten *aankunnen* zonder dat de leidster *voortdurend* begeleidt.

De leidster doet er goed aan te zorgen dat

- 1 het bespreken/voorlezen van het prentenboek zo door haar gepland wordt dat ze de boekengroep enkele malen even in de steek kan laten (b.v. door een echte vraag te stellen die de kleuters samen moet oplossen), zodat de rest van de klas niet helemaal zonder haar begeleiding moet voortdobberen,
- 2 het 'lezen' van een prentenboek zo te organiseren dat er een groep naast staat die doorgaans maar kort bezig is (dat komt bij tekenen b.v. nogal eens voor), opdat ze daarmee kan laten rouleren (een boekles mag niet langer dan 20 à 25 minuten duren).

c De diade is een heel geschikte vorm om kleuters zelfstandig met een boek bezig te laten zijn: ze 'lezen elkaar voor' of gaan samen op ontdekkingsreis in het rijk van de prenten.

*d* Individueel met een prentenboek bezig zijn kan een activiteit wezen tijdens 'arbeid naar keuze'. Helemaal vanuit het eigen initiatief van een kleuter òf met opzet door de leidster georganiseerd als ze slechts een enkel kind wil confronteren met een bepaald boek (op grond van de situatie van het kind, waarbij je b.v. zou kunnen denken aan een boekje als *Naar het ziekenhuis*, òf op grond van de overweging dat aanbieder in een grote groep problemen kan veroorzaken, b.v. bij bepaalde griezelverhalen als *mis-schien Max en de maximonsters*).

*c* en *d* moeten zich bij voorkeur afspelen in de zgn. 'boekenhoek' van een kleuter-klas: een min of meer afgeschoten ruimte waar een aantal prentenboeken ligt uitgestald en waar de kleuter rustig kan zitten aan een tafeltje om het boek te bekijken, te 'lezen'.

## 2.2 de aanbieder

In de tweede plaats de wijze van aanbieder. De leidster kan kiezen voor:

*a* bekijken + bespreken

*b* bekijken + vertellen

*c* bekijken + voorlezen

In alle gevallen moet de keuze uit de aanbieder-vormen bepaald worden door de situatie van de kinderen en de kwaliteiten, mogelijkheden van een bepaald prentenboek. *Strak schematische* redenerend zou je hiervan uit kunnen gaan:

*a* Ik, nog liever de kleuters, of 'wij samen' bespre(e)k(en) een prentenboek, wanneer de prenten alleszins attractief zijn om te bekijken en erover te praten, terwijl het geboden verhaal niet zo bar veel voorstelt. Uiteraard funktioneert deze vorm ook voor prentenboeken zonder tekst; b.v. de informatieve prentenboeken van Ali Mitgutsch of de beeldverhalen van Rettisch.

*b* Voor vertellen kiezen we wanneer het verhaal een te lastige vorm heeft en/of wanneer de taalhantering moeilijk of slecht is (typische boekentaal, ingewikkelde zinsbouw; nogal eens een euvel in vertaalde prentenboeken).

*c* Voorlezen is de aangewezen weg als we te maken hebben met een tekst die uitgesproken literaire kwaliteiten heeft in zijn opbouw en/of taalgebruik (ritmiek, refreïngedeelten, stapelvormen, bepaalde woordkeus, beeldend vermogen, enz.)

Men moet er echter oog voor hebben dat deze aanbieder-vormen elkaar kunnen aanvullen en voor variatie kunnen zorgen. Zo is het b.v. mogelijk om achtereenvolgens *a*, *b* en *c* te hanteren, als ik een waardevol prentenboek kies waarvan de tekst bij eerste lezing moeilijkheden of zelfs onbegrip zou kunnen veroorzaken. *a* geeft er zicht op wat de kinderen zelf ontdekken, interessant vinden, of ze uit de platen een verhaal kunnen konstrueren, waar van de kant van de volwassene enige uitleg nodig zal zijn. *b* schept de mogelijkheid om de inhoud en de gang van het verhaal te leren (ver)kennen, voorlopig in een vorm die aan mijn kleuters is aangepast. En *c* is het voorlopige eindpunt: het verhaal komt het meest tot zijn recht in deze uitgekende taalvorm. Een dergelijke benadering kan ik me voorstellen bij b.v. de boeken van Max Velthuys: *De schilder en de vogel* en *De jongen en de vis*, of bij Lionni's *Frederik*.

Tegelijkertijd is hiermee aangegeven dat het omgaan met het prentenboek een *herhaaldelijk* bekijken, enz. vraagt. Als het boek boeit vragen de kleuters er trouwens zelf om.

Uit het bovenstaande blijkt dat er tal van varianten voor dit omgaan zijn te bedenken. Daar komt nog bij dat er *verwerkings* mogelijkheden ontdekt kunnen worden: de figuren uit het boek, de gebeurtenissen, de techniek eventueel duiken op in het tekenen en vrije spelen van de kleuters, in het werken met (waardeloos) materiaal. Daarna kan de leidster deze 'ontdekkingen' aangrijpen om een meer gerichte opdracht te geven. Liever niet direkt dirigerend vanuit de leidster: dat wekt al vlug een besef bij kleuters dat een boek wordt gepresenteerd 'waar zo hoog nodig weer iets mee moet'. Wat het mooi/fijn vinden van het prentenboek lelijk in de weg kan staan.

De ervaring bij mijn hoofdaktekursisten leert dat het vrij eenvoudig is met kleuters een maand lang rondom een goed gekozen prentenboek bezig te zijn. Wel geldt hier de waarschuwing: laat het boek geen vertrekpunt zijn om allerlei 'kennisgebieden' aan te snijden; de activiteiten horen erop gericht te zijn een bepaald prentenboek als zodanig te leren verstaan, beleven. Ik voeg daar nog aan toe dat deze mogelijkheid voor de meeste van mijn kursisten een plezierige ontdekking is. In hun oefenschoolperiode komen ze het werken op deze manier nog maar zelden tegen. Ze doen het zelf meestal voor het eerst.

### 2.3 ouderparticipatie

Omdat het prentenboek zowel op school als thuis een plezierige rol kan spelen, lijkt het niet onverstandig op dit heel praktische terrein een samenwerkingsvorm tussen onderwijsgevend en ouders te laten groeien. De meeste ouders stellen het op hoge prijs als b.v. een kleuterschool probeert een handreiking te doen om prentenboekeland wat te leren verkennen. Dit geldt voor vaders en moeders die geïnteresseerd zijn, maar er desalniettemin niet goed raad mee weten. Het blijkt ook te gelden voor ouders die tot voor kort geen prentenboek voor hun kind aanschaffen omdat het boek in het algemeen buiten hun horizon lag.

Hoe kun je dit als kleuter- of lagere school aanpakken? Ik laat een aantal suggesties volgen:

a Is er een schoolkrant, creëer een vaste rubriek waarin een (of enkele) prentenboeken grondig besproken worden. Misschien is daar een entoesiaste opleidingsschool-docent voor te strikken. Het zelfproberen heeft overigens voordelen: je bent gedwongen jezelf terdege rekenschap te geven van de kwaliteiten van zo'n boek, maar het heeft ook communicatievoordelen omdat je waarschijnlijk beter de taal van de ouders van jouw kleuterschool weet te spreken.

b Organiseer een ouderavond waar een deskundige (dat kun je zelf ook worden!) een praatje houdt aan de hand van konkrete prentenboeken: laat ze circuleren. En bedenk daarbij vooral het effect dat uitgaat van het tegenover elkaar laten zien en horen van prullen en waardevolle prentenboeken. Als het enigszins mogelijk is, richt dan daarbij een tentoonstelling in (met behulp van een - goede - boekhandel of bibliotheek b.v.).

Een tweede ronde daarbij zou kunnen zijn: laat groepjes ouders zelf nu eens een prentenboek 'waarderen'.

Het lijkt mij belangrijk te trachten in een bespreking als onder a en in zo'n ouder-

avondpraatje een aantal van de 'kriteria' die in par. 3 (zie een van de volgende Moeren) ter sprake zullen komen een rol te laten spelen.

c Als je een keer gewerkt hebt rondom een prentenboek (zie 2.2), betrek er de ouders dan bij door de kleuters een tentoonstelling te laten inrichten van hun 'prestaties'. Misschien is er zelfs een oudermiddag mogelijk om er iets van te laten zien hoe u met de kinderen werkt in zo'n geval. (kreatief spel, 'voorlezen' door een kleuter). En vertel daar het een en ander bij over opzet en functie. Uit de praktijk ken ik een voorbeeld waar na een dergelijke benadering van een prentenboek een tiental kleuters het betreffende boek had gekregen: Een vis is een vis, van Leo Lionni.

d Misschien kun je nog een stap verder gaan. Daarvoor pak ik weer een direkt voorbeeld uit de praktijk. Zonder verder commentaar neem ik een klein berichtje uit een kleuterschoolkrant over:

'Zoals u weet zijn we met de bibliotheek gestart. Ik wil u allen vragen, allerlei dingen over de boeken die de kinderen meebrengen, op te schrijven. Zoals: de mening die u over een bepaald boek hebt, wat uw kind er van vindt, heeft u het boek direkt voorgelezen, hebt u de kinderen het verhaal laten verzinnen bij de platen, hoe hebt u moeilijke woorden verklaard, gebruikt het kind die woorden later nog wel eens spontaan. Gaat uw kind uit zichzelf tekenen over een bepaald boek, spelen misschien, of stimuleert u dit zelf. Als u nog geen schrift heeft gekregen, waarin u al deze dingen kunt noteren, omdat u verhinderd was op de ouderavond te komen, geeft u dan a.u.b. even een briefje mee of zegt i het even, dan krijgt u er alsnog één.

Op 5 juni willen we dan een praatavond houden om ma te gaan of het 'lezen' van boeken door kleuters zinvol is.

We werken in de klas momenteel ook over boeken.'

e Probeer (zie hierboven onder d) een uitleenbibliotheek van prentenboeken op touw te zetten. Misschien kun je de ouders zover krijgen dat ze daar een klein fonds voor bij elkaar brengen. Het verdient ook overweging na te gaan of je zoiets op zou kunnen zetten vanuit een kleuter- plus lagere school.

(wordt vervolgd)

#### ACHTERGRONDINFORMATIE

(voorzover behorende bij dit eerste deel van het artikel)

- 1 Dr. Ria Bauer-van Wechem: Het kleuterboek, IJmuiden, 1968 (niet meer in de handel)  
Boeken voor jongen kinderen, IJmuiden, 1974 (geheel gewijzigde druk van het eerstgenoemde).
- 2 Jan C. Villerius: Vertellen of voorlezen? Verkenningen van Jeugdliteratuur 72/3, 27-32 (uitg. NIB).
- 3 Regionaal Pedag. Centrum Zeeland: De leeskring op de kleuter- en basisschool, Sint Laurens, 1975 (brochure, buiten de provincie verkrijgbaar tegen betaling van f 5,-).
- 4 Dr. Ria Bauer-Van Wechem: Het kleuterboek als middel ter bevordering van de taalontwikkeling, IJmuiden, 1969 (vertaling van Weense disseratie, 1960).