

Voorleesplezier voor ouders met een licht verstandelijke beperking; een kans, die we niet voorbij mogen laten gaan

Elin Kroes¹

Annematt Collot d'Escury-Koenigs²

¹ Student Psychobiologie, Universiteit van Amsterdam

² GZ psycholoog, K & J specialist Universiteit van Amsterdam, Klinische ontwikkelingspsychologie – A.L.CollotDEscury-Koenigs@uva.nl

SAMENVATTING

Voorlezen is belangrijk voor de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Voor ouders met een licht verstandelijke beperking (LVB) is voorlezen echter een lastige opgave. Zij hebben moeite met het begrijpen van verhalen, moeite met meta-cognitieve communicatie, moeite met het vinden van de juiste toon en met interactief voorlezen. Dit artikel beschrijft de uitdagingen waar ouders met een LVB bij het voorlezen mee te maken hebben, bespreekt bestaande oplossingen en daagt uit tot het zoeken van nieuwe oplossingen; oplossingen die kunnen leiden tot een plezierige en leerzame voorleeservaring voor zowel de ouders met een LVB als hun kinderen. Bestaande oplossingen zijn weinig effectief. Het aanleren van leesvaardigheden is tijdrovend en biedt geen garantie voor verbetering. Luisterboeken helpen om de kennisontwikkeling en de woordenschat te bevorderen, maar spelen onvoldoende in op de interactie en het plezier van 'samen voorlezen'. Meer zicht op plezierbevorderende ingrediënten is van belang. Onderzoek is tot op heden voornamelijk gericht op de effecten van voorlezen op de kennis van kinderen. De rol van plezier is onderbelicht. Als voorlezen een te zware opgave is voor ouders, is het risico groot dat het veelgehoorde advies aan ouders om voor te lezen meer kwaad dan goed doet voor het leesplezier van zowel ouder als kind. Plezier moet een centrale(re) rol spelen in het onderzoek naar voorlezen en zeker bij en voor ouders met een LVB. Plezier in voorlezen is natuurlijk belangrijk voor alle ouders en hun kinderen, maar ouders met een LVB zijn kwetsbaar ten aanzien van het plezier in lezen. Luisterboeken met vragen voor ouders en kinderen lijken veelbelovend, maar vergen nog onderzoek naar wat bijvoorbeeld goede vragen zijn; vragen die voor zowel ouders als kinderen inspirerend en intrigerend zijn.

Voorlezen is verrijkend voor de ontwikkeling van een kind (Fisher et al., 2004). Voorlezen verhoogt de kennis van kinderen. Het versterkt taalvaardigheid, waaronder woordenschat en taalbegrip, evenals cognitieve vaardigheden zoals inzicht, begrip, redeneren in termen van oorzaak en gevolg, als-of-denken en als-dan-denken. Voorlezen verhoogt emotieherkenning en fantasie (Canfield et al., 2020; Farrant & Zubrick, 2013; Liber, 2020). Een goed voorleesboek prikkelt de fantasie van kinderen en daagt hen uit andere gedachten en andere werelden te verkennen, met de boeken van Roald Dahl als prachtig voorbeeld. Kinderen kunnen leren dat reuzen groot zijn en ook vriendelijk (de GVR). Kinderen kunnen leren dat stropen goed kan zijn en ook fout (Daantje de wereldkampioen). Kinderen oefenen zo ook met perspectiefnemen, een belangrijke vaardigheid in het sociale domein (Collot d'Escury et al., 2004). Voor-

leesboeken kunnen ook geruststellend zijn. *Kikker is bang* van Max Velthuis, bijvoorbeeld, laat zien dat bang zijn de normaalste zaak van de wereld is (Liber, 2020). Een goed voorleesboek prikkelt de nieuwsgierigheid van kinderen. Goede voorleesboeken spelen met bestaande kennis en dagen kinderen uit nieuwe kennis te ontwikkelen (Murayama et al., 2019).

Mensen en ook kinderen vinden informatie die niet aansluit bij hun kennis uitdagend en een tikje vervelend. Zij gaan op zoek naar een passend antwoord om het gat tussen hun kennis en de niet passende informatie te dichten. Zo ontwikkelen zij nieuwe kennis (Jepma et al., 2012). Het is daarbij belangrijk dat die uitdaging niet te ver aflight van wat het kind in zijn/haar mars heeft (Kang et al., 2009). Dit is vergelijkbaar met Vygostky die de zone van naaste ontwikkeling omschrijft. De zone van naaste

ontwikkeling is een sprong die enerzijds verder reikt dan de huidige ontwikkeling, maar wel met de huidige kennis en vaardigheden valt te maken (Vygotsky, 1978). Goed voorlezen helpt daarbij (Barnes & Dickinson, 2017).

Goed voorlezen begint met het kiezen van een geschikt boek. Een verhaal moet boeiend zijn en de aandacht van het kind vasthouden, zodat het kind gemotiveerd wordt om te leren en te ontdekken. Daarnaast is de manier waarop een verhaal wordt voorgelezen van cruciaal belang. Dit omvat de juiste intonatie en klemtoon. Onderzoek van Barnes et al. (2017) benadrukt het belang van interactie tijdens het voorlezen. Als leerkrachten vragen stellen tijdens het voorlezen, groeit de woordenschat van kinderen (Barnes & Dickson, 2017; Barnes et al., 2017). Door vragen te stellen, moedigen de voorlezers kinderen aan om na te denken over het verhaal, antwoorden te formuleren en actief deel te nemen aan de leeservaring. Dit proces van interactie zorgt ervoor dat kinderen actief betrokken raken bij het verhaal en hun begrip verdiepen (Boud & Rooney, 2015). De belangrijkste voorleesvaardigheid is het samenspel met de luisteraar.

Voorlezen van ouders draagt daarnaast ook bij aan de ouder-kindrelatie (Liber, 2020; Price & Kalil, 2019). Gezellig samen een verhaal lezen en op kunnen gaan in een fantasiewereld is voor zowel ouder als kind een plezier.

Dit geldt helaas niet voor alle ouders en kinderen. Ouders met een licht verstandelijke beperking (LVB) onderkennen veel uitdagingen bij het opvoeden van hun kinderen (Marvin & Pianta, 1996) en voorlezen is daar één van. Mensen met een LVB hebben vaak moeite met leesvaardigheid, inzicht en flexibiliteit (Di Blasi et al., 2019; Kortteinen et al., 2009). Mensen met een LVB hebben moeite met begripsvaardigheid en fonologisch decoderen (Channel et al., 2013). Mensen met een LVB hebben moeite met het begrijpend lezen en met de syntax van het verhaal (Di Blasi et al., 2019). Dit maakt het voor ouders met een LVB moeilijk om een verhaal op een boeiende manier voor te lezen en vragen te stellen om de verbeelding en nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen. Als zij zelf heel veel energie moeten stoppen in het begrijpen van het verhaal dan is er minder vermogen over om te anticiperen op de kennis van het kind. Dat beïnvloedt ook het vermogen te anticiperen op de emoties van het kind. Als de voorlezer niet goed anticipeert op de emoties kan deze ook niet sturen in het verhaal en kan het verhaal zelfs te spannend worden voor een kind. Het vermogen het verhaal af te stemmen op de kennis en emoties van het kind is essen-

tieel om samen te kunnen genieten en vereist niet alleen kennis over het verhaal, maar ook kennis over het kind en het vermogen in te schatten wat het kind begrijpt en leuk vindt, perspectiefnemen en *mind mindedness*; het je in je kind verplaatsen.

Daarnaast is het afstemmen van de boeken op de kinderen ook een moeilijke taak voor deze ouders. Het boek moet passen bij de leeftijd en interesses van de kinderen, maar ook bij hun naaste zone van ontwikkeling. Als er wordt aangegeven dat een boek geschikt is voor kinderen van 5 jaar, betekent dit niet per se dat het boek ook echt geschikt is voor elk kind van deze leeftijd. Het is van belang om als ouder in te kunnen schatten wat het niveau van je kind is. Wat het kind aankan en wat het stapje daarboven, de zone van naaste ontwikkeling, zou kunnen zijn. Dat speelt bij het kiezen van het boek, maar ook bij het voorlezen zelf, bijvoorbeeld bij de timing van het voorlezen.

Een voorbeeld van een prentenboek waarbij deze diverse vaardigheden worden toegepast is het prentenboek 'Hoe laat is het meneer Wolf?' van Annie Kubler. Het bijzondere aan dit boek is het karakter van Meneer Wolf, die een vingerpopje is en door de voorlezer kan worden bewogen. Het verhaal draait om het concept van tijd en het voorgelezen kind wordt voortdurend uitgedaagd om aan Meneer Wolf te vragen hoe laat het is. Meneer Wolf reageert met verschillende tijdstippen en stelt bij elk tijdstip een bijpassende taak voor. Bijvoorbeeld als Meneer Wolf zegt: "*Het is zeven uur. Tijd om te eten. O, WAT HEB IK HONGER!*" De auteur van dit artikel kan zich nog tot op de dag van vandaag herinneren dat het spannend was als vader dit stukje voorlas. De pauze na "O WAT HEB IK HONGER", van Meneer Wolf, was spannend voor het luisterende kind, want je wist maar nooit wat of wie Meneer Wolf voor zijn ontbijtje ging nuttigen. Tegen het einde van het verhaal, wanneer het tijd voor het avondeten is, blijkt de luisterende kleuter daadwerkelijk op het menu van Meneer Wolf te staan. Dit boek biedt zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied uitdaging. Het bevat leerzame aspecten over het concept tijd en tegelijkertijd ook een element van spanning en griezelen. Daarnaast is het boek ook erg interactief door het vingerpopje en de vragen die worden gesteld.

Het voorbeeld van Meneer Wolf laat zien dat goed voorlezen, kinderen een context biedt waarin nieuwe vaardigheden kunnen worden geleerd, maar tegelijkertijd vaardigheden van de ouders vraagt. Vaardigheden die moeten worden toegepast bij het voorlezen van een verhaal zijn

complex en kunnen een uitdaging vormen voor ouders met een LVB. Wanneer is het een goed moment om Meneer Wolf voor te lezen? Vlak voor het eten of 's avonds voor het slapengaan zou Meneer Wolf wel eens te spannend kunnen zijn, maar 's middags om 2 uur past prima. Dit houdt in dat ouders vooraf moeten beoordelen of het verhaal geschikt is voor het tijdstip van de dag, rekening houdend met de behoeften en gevoeligheden van hun kinderen. Dit vraagt om inzicht in wisselende behoeftes en flexibiliteit; eigenschappen waar ouders met een LVB vaak problemen in ervaren. Ook tijdens het voorlezen wordt veel van de ouder gevraagd. Deze moet monitoren of het kind nog bij het verhaal is, inschatten welke vraag je zou kunnen stellen om het kind uit te dagen. En in bovenstaand voorbeeld van Meneer Wolf, of het verhaal niet te spannend is en of het kind het nog wel leuk vindt. Kortom, ook dit vereist veel vaardigheden, flexibiliteit en schakelen: het lezen zelf, het spelen met het karakter van Meneer Wolf, het monitoren van het kind en anticiperen op de emoties van het kind. Dat op zijn beurt vergt perspectiefnemen: wanneer is iets eng voor dit specifieke kind in deze situatie, maar ook wat is het kennisniveau en wat is een passende uitdagende vraag. Perspectiefnemen op hoog niveau en *mind mindedness* zijn vaardigheden die voor ouders met een LVB vaak te hoog gegrepen zijn (Collot d'Escury et al., 2004). Als het monitoren niet goed lukt en het kind loopt weg, of vindt het te eng, kan dat het plezier van het kind, maar ook dat van de ouders bederven. Voorlezen is niet alleen bedoeld om kinderen te onderwijzen, maar het is ook bedoeld als een plezierige en verbindende activiteit tussen ouder en kind. Als voorlezen een stressvolle taak is voor de ouder en de kinderen het verhaal niet begrijpen, omdat de ouder het niet duidelijk kan vertellen, kan voorlezen een vervelende bezigheid worden in plaats van een plezierige. Dit kan ervoor zorgen dat zowel ouder als kind geen zin hebben in het voorlezen, waardoor de kans groter wordt dat er uiteindelijk helemaal niet meer voorgelezen wordt.

Hoewel er al enkele bestaande oplossingen zijn om ouders met een LVB te ondersteunen bij het voorlezen, blijken deze vaak niet volledig te werken. Studies van Lundberg en Reichenberg (2013) en Bilgi en Özmen (2018) toonden beide aan dat bepaalde instructies het tekstbegrip van adolescenten met een LVB kunnen verbeteren. Echter: 1) hoe ouder de cursist hoe minder de leesvoortgang, 2) het begrip verbeterde, maar niet de andere vaardigheden die van belang zijn bij voorlezen, zoals inschattingsvermogen, intonatie en vloeiend spreken, 3) er zijn nog

geen studies naar het effect van het betere voorlezen op de ontwikkeling van de woordenschat van de luisterende kinderen, en 4) beide onderzoeken bestonden uit een hele kleine steekproef ($n=3$) en kenden geen controlegroepen (Lundberg & Reichenberg, 2013). Al met al is het aanleren van leesvaardigheden, tijdrovend en uitdagend en is het niet gegarandeerd dat het de algehele leeservaring voor ouder en kind zal verbeteren.

Een andere oplossing is het gebruik van luisterboeken. Luisterboeken zijn gemakkelijk toegankelijk, kunnen het voorlezen door ouders vervangen en helpen om de kennisontwikkeling en de geletterdheid van kinderen te vergroten (Takacs et al., 2014). Maar wat ontbreekt in deze oplossing is de aandacht voor het plezier van 'samen voorlezen' en het interactieve aspect, het stellen van vragen, en het bespreken van het verhaal.

Een ander voorgesteld alternatief voor voorlezen, is het kijken naar een video-verhaal. Uit onderzoek van Silverman (2013) bleek dat kinderen door het kijken naar een video evenveel woordenschat verwierven als wanneer zij een verhaal voorgelezen kregen. Maar ook bij deze oplossing ontbreekt de aandacht voor de interactie tussen ouder en kind. Bovendien is uit onderzoek van Léger et al. (2020) gebleken dat het kijken van een video op een scherm voor het slapengaan een negatieve invloed heeft op de slaapkwaliteit van het kind, terwijl een verhaal voorlezen een positieve invloed heeft.

Een andere benadering is het inzetten van voorleesrobots die interactie kunnen simuleren tijdens het voorlezen (Lighthart et al., 2020). Hoewel dit een veelbelovend concept is, blijft de interactie beperkt tot de robot en het kind en ontbreekt nog altijd de waardevolle ouder-kindinteractie. De emotionele connectie en betrokkenheid die tussen ouder en kind ontstaan tijdens het voorlezen kan niet worden gerepliceerd door een machine.

Een combinatie van bovenstaande zou een luisterboek kunnen zijn waarbij vragen worden toegevoegd die kunnen worden gesteld over het verhaal. Ouders en kinderen kunnen samen luisteren en de vragen samen bespreken, waardoor interactie en begrip worden bevorderd zonder dat ouders hoeven voor te lezen. Het is hierbij van belang dat er geen goed of fout is, het luisterboek geen cijfers geeft en ook geen 'goede' antwoorden. Een addertje onder het gras is dan wel hoe het kind niet de verkeerde kennis aanleert. Door het ontbreken van 'goede' antwoorden kan het zijn dat kinderen niet gecorrigeerd worden bij interpretatie- of denkfouten. Dit is bij sommige

verhalen onschadelijk, maar in andere, vooral educatieve verhalen zou dit problematisch kunnen zijn. Bij het maken van de vragen bij het luisterboek moet hier rekening mee worden gehouden. Een tweede addertje is dat de vragen weliswaar afgestemd kunnen worden op bijvoorbeeld een 5-jarige met een LVB, maar niet iedere 5-jarige met een LVB heeft dezelfde kennis. Het zoeken naar goede, inspirerende, uitdagende vragen, die voor zowel ouder als kind het plezier kunnen verhogen, vereist nog onderzoek. Een derde addertje is dat ouders en kinderen met een LVB vaak wat huiverig staan tegenover vragen. Genieten van vragen die een boek aan je stelt, vereist misschien wel wat oefening voordat ouders en kinderen daar zelfstandig mee uit de voeten kunnen. Daarnaast hebben de ouders ondersteuning nodig bij het selecteren van de boeken, zodat ze passen bij de leeftijd, het niveau en de interesses van hun kinderen.

Wij zijn in het artikel niet expliciet ingegaan op het gegeven dat kinderen met een LVB eigen beperkingen kunnen hebben die weer extra eisen kunnen stellen aan het voorlezen, wat het voorlezen van kinderen met een LVB van ouders met een LVB nog lastiger maakt.

Momenteel is onderzoek voornamelijk gericht op de effecten van voorlezen op de kennis van kinderen, maar de rol van plezier is onderbelicht. Wij hebben geen onderzoek kunnen vinden dat specifiek ingaat op het plezier van voorlezen. Alhoewel het plezier van voorlezen in diverse studies wordt benoemd, is daar, voor zover wij hebben kunnen vinden, nog geen gericht onderzoek naar gedaan. Onderzoeken naar het effect van plezier en hoe plezier te verhogen voor zowel ouder als kind, kan bijdragen aan het begrip van hoe voorlezen of samen luisterlezen de interactie tussen ouder en kind, de nieuwsgierigheid van het kind en de ouder-kindrelatie kan stimuleren, voor alle ouders en hun kinderen. Het op deze manier bevorderen en onderzoeken van leesactiviteiten kan niet alleen de geletterdheid van kinderen verbeteren, maar ook het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van ouders vergroten, terwijl tegelijkertijd de ouder-kindrelatie wordt versterkt. Zo wordt voorlezen ook een feest voor ouders met een LVB en hun kinderen.

LITERATUUR

- Barnes, E. M., & Dickinson, D. K. (2017). The impact of teachers' commenting strategies on children's vocabulary growth. *A Special Education Journal*, 25, 186-206. doi: <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196447>
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Bilgi, A. D., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instructions in expository text comprehension of Student with Mild Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 61-84. doi: [10.12738/estp.2018.1.0021](https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0021)
- Boud, D., & Rooney, D. (2015). What can higher education learn from the workplace? In A. Dailey-Hebert & K. S. Dennis (Eds.), *Transformative perspectives and processes in higher education* (pp. 195-209). Springer International Publishing.
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental Psychology*, 56(7), 1305-1315. doi: [10.1037/dev0000940](https://doi.org/10.1037/dev0000940)
- Channell, M. M., Loveall, S. J., Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- Collot d'Escury, A., Barnhard, S., & Hartsink, D. (2004) Sociale vaardigheden in perspectief: Kunnen LVG-jongeren perspectiefnemen? *Onderzoek & Praktijk*, 2(1), 22-31.
- Di Blasi, F. D., Buono, S., Cantagallo, C., Di Filippo, G., & Zoccolotti, P. (2019). Reading skills in children with mild to borderline intellectual disability: A cross-sectional study on second to eighth graders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(8), 1023-1040. doi: <https://doi.org/10.1111/jir.12620>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293. doi: <https://doi.org/10.1177/01427237134876>
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>

- Jepma, M., Verdonschot, R. G., Van Steenbergen, H., Rombouts, S. A. R. B., & Nieuwenhuis, S. (2012). Neural mechanisms underlying the induction and relief of perceptual curiosity. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 6, article 5. doi: <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2012.00005>
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-973.
- Kortteinen, H., Närhi, V., & Ahonen, T. (2009). Does IQ matter in adolescents' reading disability? *Learning and Individual Differences*, 19(2), 257-261. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.01.003>
- Léger, D., Beck, F., Fressard, L., Verger, P., & Peretti-Watel, P. (2020). Poor sleep associated with overuse of media during the COVID-19 lockdown. *Sleep*, 43(10), 1-3. doi: <https://doi.org/10.1093/sleep/zsaa125>
- Liber, J. (2020). Het effect van interactief voorlezen op emotionele vaardigheden. *Kiddo*, 6.
- Lighthart, M. E. U., Neerincx, M. A., & Hindriks, K. V. (2020). Design patterns for an interactive storytelling robot to support children's engagement and agency. *Human Behavior Analysis*, 2(4), 23-26. doi: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3319502.3374826>
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. doi: 10.1080/00313831.2011.623179
- Marvin R. S., & Pianta, R. C. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 436-445.
- Murayama, K., FitzGibbon, L., & Sakaki, M. (2019). Process account of curiosity and interest: A reward-learning perspective. *Educational Psychology Review*, 31, 875-895. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09499-9>
- Price, J., & Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, 90(6), 688-702. doi: 10.1111/cdev.13137
- Silverman, R. (2013). Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 170-179. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.001>
- 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: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.