

Mythewaardig, maar dan zachtaardig

Een profielwerkstuk over het schrijven van mythologische kinderboeken

Auteurs:

Jildou Boersma
Joram van Doodewaard
Margit Dullaart
6 VWO, ISG Arcus

Begeleiders:

J. M. Beun, drs.
M. T. F. Nieuwenhuis, MEd, MA

Lelystad, 2019

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Samenvatting	8
Inleiding	9
I. Theoretisch kader	11
1. Inleiding	13
2. Taalverwerving van kinderen	14
2.1. Definitie taalverwerving	14
2.2. Verschillende vaardigheden	15
2.3. Verschillende fases	16
2.3.1. Prelinguale periode	16
2.3.2. Linguale periode	17
2.4. Potentiële problemen	19
2.4.1. Taalachterstand	19
2.4.2. Taalstoornissen	19
2.4.3. Dyslexie	20
2.5. Meertaligheid	22
3. Bijdrage van lezen aan de ontwikkeling van kinderen	23
3.1. Bijdrage van voorlezen aan de ontwikkeling	23
3.1.1. Bijdrage van lezen aan grammatica- en woordenschatverwerving	24
3.1.2. Belang van leesplezier	25
3.1.3. Belang van inhoud	26
3.2. Bijdrage van afbeeldingen aan de leeservaring	27
3.2.1. Het doel van afbeeldingen	28
3.2.2. Meerwaarde van illustraties	28
3.3. Bijdrage van illustraties in boeken	29
3.3.1. Rol van de illustrator bij het tekstbegrip	29
3.3.2. Manieren van illustreren	29
4. Leesvaardigheid meten bij kinderen	31
4.1. AVI	31
4.1.1. Ontstaan AVI	31
4.1.2. Hedendaags gebruik van AVI	32
4.1.3. DMT	33
4.2. Kritiek	34
4.3. Andere methodes om leesvaardigheid te meten	35
4.3.1. CLIB	35
4.3.2. Gemeenschappelijk Europees Referentiekader	35
4.3.3. Bibliotheken en lezen voor de lijst	36
5. Conclusie	39
II. Het onderzoek	41
1. Procesbeschrijving	42

2. AVI niveau bepalen per tekst	44
3. Tekeningen	45
4. Buitenschoolse expert	46
5. Terugkoppeling	47
III. Eindproduct	49
1. Pygmalion	50
1.1. Herschreven tekst	50
1.2. Verantwoording keuzes	51
2. Koning Midas	52
2.1. Herschreven tekst	52
2.2. Verantwoording keuzes	54
3. Pan en Apollo	55
3.1. Herschreven tekst	55
3.2. Verantwoording keuzes	56
4. Phaëton	57
4.1. Herschreven tekst	57
4.2. Verantwoording keuzes	58
5. Daedalus en Icarus	59
5.1. Herschreven tekst	59
5.2. Verantwoording keuzes	60
6. Alexander de Grote	61
6.1. Herschreven tekst	61
6.2. Verantwoording keuzes	62
7. Odysseus en de Sirenen	63
7.1. Herschreven tekst	63
7.2. Verantwoording keuzes	64
8. Philemon en Baucis	65
8.1. Herschreven tekst	65
8.2. Verantwoording keuzes	67
9. Arion en de dolfijn	68
9.1. Herschreven versie	68
9.2. Verantwoording keuzes	70
10. Hercules en Augias	71
10.1. Herschreven tekst	71
10.2. Verantwoording keuzes	73
11. Cadmus en de draak	74
11.1. Herschreven tekst	74
11.2. Verantwoording keuzes	75

IV. Conclusie	76
V. Discussie	77
VI. Reflectie	78
VII. Literatuurlijst	80
1. Afbeeldingen	87

Voorwoord

Voor u ligt het werkstuk 'Mythewaardig, maar dan zachtaardig'. Een onderzoek naar het schrijven van een mythologisch kinderboek. Dit profielwerkstuk is geschreven in het kader van het eindexamenprogramma van ISG Arcus. Van september 2018 tot januari 2019 zijn wij met dit werkstuk bezig geweest.

De ideeën die wij hadden over ons onderzoek waren enorm breed. We wilden alles bij ons werkstuk betrekken en niks uitsluiten. Samen met onze begeleiders dhr. Beun en dhr. Nieuwenhuis hebben we ons onderzoek kunnen inkaderen en gerichte deelvragen kunnen opstellen. Bij dezen willen we hen graag bedanken voor het feit dat ze altijd voor ons klaar stonden. Ook als we één van hun lessen onderbraken met onze eeuwige vragen, waren zij altijd bereid ons te helpen.

Ook willen we bij deze onze vrienden bedanken voor hun feedback. Vooral Tom Bolhuis die onze stress immer relativeert: 'Mijn to-do lijst is drie keer zo lang', aldus Tom. Natuurlijk mogen we de PWS-groep van vorig jaar bestaande uit Bente Koole, Jessie Nijman en Maya Swierstra¹ niet vergeten. Doordat we verder konden borduren op hun PWS, hadden we al een hele hoop voorkennis over ons eigen onderwerp. Zij hebben het ons een stuk makkelijker gemaakt en waren een echte bron van inspiratie.

Daarnaast willen we onze buitenschoolse contacten bedanken. Trijntje Prakken van Flevomeer bibliotheek Lelystad heeft veel vragen van ons kunnen beantwoorden en ons voorzien van vakliteratuur.

Verder willen wij Bas Swaen, mede-oprichter van Scribbr en tevens programmeur van de APA-Generator, bedanken. De website <https://www.scribbr.nl/> was vaak de enige oplossing voor de discussies binnen ons groepje over verschillende aspecten van ons PWS.

En natuurlijk degene zonder wie dit alles nooit was gelukt: M. d'Hane-Scheltema (Marietje). Haar accurate werk hielp ons keer op keer met het samenstellen van ons boek. Zij is van onschatbare waarde geweest tijdens het schrijven van ons boek.

Wij wensen u veel leesplezier toe.

Jildou Boersma, Joram van Doodewaard en Margit Dullaart
Lelystad, 2019

¹ Aan het begin van je Latijn, 2018

Samenvatting

Volgens recent onderzoek² is het vak Latijn een enorme aanwinst voor de gemiddelde middelbare scholier. Een van de problemen waar gymnasia tegen aanlopen is echter dat maar weinig leerlingen kiezen om een klassieke taal aan hun vakkenpakket toe te voegen. Reden genoeg om een manier te bedenken om meer leerlingen enthousiast te krijgen voor deze vakken.

Doel van dit onderzoek is het kennis laten maken van kinderen met een deel van de leerstof van het gymnasium op een jonge leeftijd. Om dit doel te bereiken is gekozen voor het ontwikkelen van een product; een kinderboek. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: **“Aan welke voorwaarden moet een kinderboek over mythologie voldoen dat tevens bijdraagt aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen?”**.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is eerst een theoretisch kader opgesteld waarin vooronderzoek is uitgewerkt om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Uit dit onderzoek is gebleken dat het boek aan verschillende eisen zou moeten voldoen. Het boek zou, om het kind in zijn taalverwerving te ondersteunen, in moeilijkheid moeten toenemen. Dit houdt in dat de hoeveelheid laagfrequente woorden moet toenemen en de lengte en moeilijkheidsgraad van de zinnen moet toenemen. Ook moet het boek gedrukt worden in het dyslexie vriendelijke lettertype, het zogeheten ‘Dyslexie font’. Nadat deze eisen waren vastgesteld, zijn er mythes uitgekozen en hertaald. De motivaties van de gemaakte keuzes is te vinden na de hertaling.

Mogelijk vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het schrijven van een tweede boek of het professioneel laten uitgeven van het boek dat er nu ligt.

² Koole, Nijman en Swierstra, 2018.

Inleiding

In 2018 deden in heel Nederland 41501 leerlingen een poging tot het behalen van een vwo-diploma. Hiervan deed een kleine 25% gymnasium³. Dit is een percentage dat volgens sommigen vele malen hoger zou kunnen zijn. Veel meer kinderen zouden het naar verwachting namelijk goed doen op het gymnasium. Het gymnasium is voor veel aanstaande middelbare scholieren echter onbekend; daar gaat dit onderzoek verandering in brengen.

In het schooljaar 2017/2018 heeft een enthousiast groepje mede-Arcus-leerlingen het nut van de klassieke talen, en in het bijzonder van Latijn, onderzocht. Uit het onderzoek, waarin zowel basisschoolleerlingen, leerlingen van het gymnasium als experts op dit gebied zijn geïnterviewd en geënquêteerd, bleek dat het gymnasium in tegenstelling tot wat veel sceptici beweren, wel degelijk nut heeft. Het volgen van het vak Latijn blijkt onder andere bijdragen te leveren op cultureel, taalkundig en psychologisch gebied. Het gymnasium heeft dus zeker wel meerwaarde vergeleken met het atheneum. Reden genoeg om te bedenken hoe we ervoor kunnen zorgen dat het gymnasium meer leerlingen krijgt⁴.

Het doel van dit onderzoek is om te zorgen dat kinderen al bekend zijn met het gymnasium en met de cultuur van de klassieke oudheid op het moment dat zij voor de keuze voor een nieuwe school staan. Door kinderen al op vroege leeftijd kennis te laten maken met de oudheid, zullen ze sneller voor het gymnasium kiezen. Het is hen dan namelijk duidelijker waar ze precies voor kiezen. De methode die gekozen is om de jeugd al vroeg te bereiken met dit onderwerp is een boek. Dit boek zal mythes behandelen, de hertaling zal zoveel mogelijk trouw blijven aan de originele mythes maar toch geschikt zijn voor jonge kinderen. Dit verklaard ook de titel van dit profielwerkstuk, 'mythewaardig maar dan zachtaardig'. De meeste kinderen worden door hun ouders voorgelezen en lezen zelf ook, voor school of voor hun plezier. Daarnaast heeft lezen meerdere voordelen voor de ontwikkeling van kinderen. Het boek zal dus niet enkel de Griekse en Romeinse cultuur overdragen, het zal ook bijdragen aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen. De hoofdvraag van dit profielwerkstuk luidt dan ook: **“Aan welke voorwaarden moet een kinderboek over mythologie voldoen dat tevens bijdraagt aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen?”**.

³ Persmap centraal examen 2018, 2018, P.7

⁴ Koole, Nijman en Swierstra, 2018.

I. Theoretisch kader

1. Inleiding

Met dit profielwerkstuk wordt voortgeborduurd op het profielwerkstuk “Aan het begin van je Latijn” door B. Koole, J. Nijman en M. Swierstra uit 2018. Zij hebben vastgesteld dat, ondanks het feit dat slechts een klein deel van de vwo-leerlingen Latijn of Grieks in zijn vakkenpakket houdt, het volgen van het vak Latijn wel degelijk een positieve uitwerking kan hebben op je verdere loopbaan in de schoolbanken. Aan ons de taak om meer kinderen te enthousiasmeren voor het gymnasium en de klassieke oudheid, door middel van een boek.

Voordat men een boek kan schrijven, is veel achtergrondinformatie nodig. Kennis over het thema is uiteraard een vereiste, maar ook kennis over de theorie achter het schrijven. Bij elke letter die je schrijft moet je stilstaan bij het doel van de tekst: een bijdrage leveren aan de taalverwerving en ontwikkeling van kinderen én het beter bekend maken van de Romeinse cultuur en daarmee indirect de leerstof van het gymnasium.

Na aanleiding van onze hoofdvraag: ‘Aan welke voorwaarden moet een kinderboek over mythologie voldoen dat tevens bijdraagt aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen?’ doken er meerdere vervolgvragen op. Hoe verloopt de taalverwerving bij kinderen? Wat is daarbij de meerwaarde van lezen? Wat kunnen illustraties daar nog aan toevoegen? Hoe bepaalt men het niveau van een tekst? Hoe kan men bewust op een bepaald niveau schrijven?

In dit theoretisch kader is getracht antwoord te geven op onder andere deze vragen. Na aanleiding daarvan is een Plan van Eisen opgesteld dat terug te vinden is in de conclusie en als leidraad is gebruikt voor het schrijven van het boek.

2. Taalverwerving van kinderen

2.1. Definitie taalverwerving

Taalverwerving is het koppelen van klanken aan een sociale gebeurtenis. Zowel het interpreteren van klanken van anderen als het leren kenbaar maken van sociale wensen met behulp van klanken valt onder het begrip taalverwerving. Iemand die een taal verwerft leert dus zowel taal produceren als taal begrijpen⁵. Een taal leren en een taal verwerven is niet hetzelfde. Onder het begrip taalverwerving valt het interpreteren van de taal van niet-moedertaalsprekers. Ook het vermogen een niet-moedertaal te beheersen als gevolg van directe blootstelling valt onder het begrip taalverwerving. Taal leren is het algemene begrip dat ook wordt toegepast bij een geplande leersituatie⁶. Als iemand een cursus gaat volgen om Duits te leren, spreken we van het leren van een taal, de persoon in kwestie moet zelf op zoek naar de taalinput en krijgt deze niet aangedragen. Oftewel, een taal leren gaat bewust, een taal verwerven onbewust⁷. Als iemand een jaar in Duitsland gaat studeren en daardoor ook vloeiend Duits leert spreken, hebben we het dus over taalverwerving, omdat deze persoon de taal onbewust aangedragen krijgt. Het boek dat uit dit PWS komt, moet taalverwerving gaan stimuleren.

⁵ Van den Branden, 2010.

⁶ Nederlandse Taalunie, Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader, 2000 - 2018.

⁷ Bodde-Alderlieste, 2011,p.1

2.2. Verschillende vaardigheden

Het verwerven van een taal bestaat uit verschillende aspecten: kennis, vaardigheden en attitudes. Die verschillende aspecten hebben volgens Van den Branden betrekking op verschillende deelaspecten van het verwerven van een taal, zoals *fonetische/fonologische aspecten* (de klanken van een taal en hun betekenis), *semantische aspecten* (betekenissen van woorden en uitdrukkingen), *morfologische en grammaticale aspecten* (de manier waarop woorden en woorddelen gecombineerd worden), *sociale/pragmatische aspecten* (de manieren waarop men taal gebruikt om in bepaalde contexten en in samenspel met andere taalgebruikers allerlei doelen te bereiken).

Bij het verwerken en verwerven van taal werken verschillende gebieden in de hersenen samen. Dit gebeurt heel snel. Het ene gebied in het brein zorgt voor het oppikken van klanken. Het andere gebied verbindt deze klanken aan een sociale betekenis. Bij een taal verwerven komt dus meer kijken dan woorden stampen. In de hersenen moeten allerlei snelle, nieuwe verbindingen worden gelegd om al deze nieuwe vaardigheden uit te kunnen voeren. Dit vereist veel van de hersenen. Taal geeft vorm aan onze denkbeelden, wie we zijn en hoe we over dingen denken. Taalverwerving verloopt het best als niet alleen het brein van de taalverwerfer goed werkt, maar de taalverwerfer zich ook op emotioneel vlak goed voelt.

2.3. Verschillende fases

Een belangrijk deel van taalverwerving van kinderen is het onder de knie krijgen van het spreken. In het leren van deze vaardigheid zijn twee afzonderlijke onderdelen te onderscheiden; het prelinguale deel en het linguale deel. In het prelinguale deel gebruikt het kind nog geen woorden, maar enkel klanken⁸. Elk deel is onder te verdelen in verschillende fases. Deze fases volgen elkaar altijd in dezelfde volgorde op en worden nooit overgeslagen.

2.3.1. Prelinguale periode

Onmondigheid

Deze fase begint direct bij de geboorte van het kind. Onder onmondigheid verstaan we het volgende: Een kind kan aan zijn eigen behoeften zoals voedsel, warmte, licht, rust en andere sensaties niet zelf voldoen. Het kan ze zelfs niet eens verwoorden, het praat nog niet, het kan het menselijke communicatiemiddel bij uitstek, de taal, nog niet gebruiken om in dialoog te treden met de omgeving⁹. Kortom, het kind heeft bepaalde behoeftes, maar kan die niet uitdrukken. Het enige communicatiemiddel dat het wel tot zijn beschikking heeft is huilen. Dit blijft nog zo tot het kind een leeftijd heeft van 2 maanden.

Vocaliseren

Lang werd gedacht dat huilen geen specifieke betekenis had, behalve het duidelijk maken van enige vorm van ongemak. In 2006 bleek echter uit een onderzoek van Dunstan Baby Language dat er wel degelijk "woorden" te onderscheiden zijn in het gehuil van baby's. Door middel van observaties werd er een sterke regelmaat gevonden in de klanken die baby's produceren, ondanks het feit dat de onderzochte baby's verschillende nationaliteiten en leeftijden hadden. Deze klanken waren aan een bepaalde situatie verbonden. Zo zou een "Neh" betekenen dat het kind honger heeft en een "Ohw" dat het slaap nodig heeft. Deze fase, het kunnen onderscheiden kan klanken en het met regelmaat gebruiken van één klank om iets duidelijk te maken, noemt men vocaliseren. Deze fase vindt gemiddeld genomen plaats wanneer het kind een leeftijd heeft van twee tot vier maanden. In deze periode begint een kind ook selectief te luisteren naar bepaalde klanken en kan het klanken herkennen¹⁰.

Vocaal spel

Tijdens deze fase is het kind volop aan het experimenteren. De lichaamsdelen worden ontdekt, speelgoed grondig geïnspecteerd en ook op het gebied van taal wordt van alles uitprobeerd. Kinderen proberen met verschillende klanken woorden die ze horen na te bootsen. Vaak zijn ze al spelenderwijs, bijvoorbeeld in de box, allerlei geluiden aan het uitproberen. Omdat de spraakmotoriek inmiddels ook ontwikkeld is, worden er zowel neus- als keelklanken gemaakt. Ook maken kinderen vaak klanken met hun lippen of tong. Gedurende deze fase neemt de communicatie tussen ouder en kind sterk toe. Kinderen reageren op de stem van ouders, omdat ze die inmiddels kunnen herkennen en ouders

⁸ Klanken kunnen wel sterke gelijkenis met woorden hebben.

⁹ Schaerlaekens, 2009, p.3.

¹⁰ Peeters, 2014.

spelen hierop in. Baby's beginnen doorgaans met het vocaal spel vanaf een leeftijd van vier maanden. Tegen de tijd dat ze zeven maanden oud zijn, beginnen ze met brabbelen¹¹.

Brabbelen

Het verschil tussen brabbelen en vocaal spel is niet erg groot. In de brabbelfase wordt echter meer structuur in de "taal" aangebracht. De klanken en "woorden" ontwikkelen niet heel veel, maar er komt meer regelmaat en structuur in het gebruik ervan. Wel neemt de hoeveelheid klanken die achter elkaar door worden uitgesproken toe. Kinderen vinden in deze periode communicatieve spelletjes, zoals kiekeboe, erg leuk. Het moment waarop kinderen stoppen met vocaal spel en beginnen met brabbelen is niet altijd even duidelijk. Gemiddeld zijn kinderen ongeveer zeven of acht maanden oud wanneer dit gebeurt. Zij blijven brabbelen tot een leeftijd van ongeveer twaalf maanden. Pas dan komen er ook heuse woorden aan te pas.

2.3.2. Linguale periode

Vroeglinguale periode

In deze periode stapt het kind over van brabbelen naar betekenisvolle spraak. Het kind heeft besef van verschillende woorden die tot verschillende betekenissen behoren. In deze fase koppelt het kind klanken aan hun sociale betekenis. De woordenschat van het kind breidt zich sterk uit en het kind zal deze woorden gaan samenvoegen tot eenvoudige zinnen, bestaande uit enkele woorden of zelfs één woord. Dit vindt plaats als het kind tussen de 1 en 1,5 jaar oud is. De eenwoordfase kenmerkt zich door het gebruik van proto-woorden. "Voorbeelden van protowoorden zijn boem (voor iets wat valt), broem of brrr (voor iets wat rijdt) en groepjes van klanken zoals dada, daa, dodo," aldus Peeters¹². Deze woorden zullen eerst sterk gebonden zijn aan terugkerende situaties die het kind tegenkomt. Daarna zal het kind steeds vaker dingen vragen of benoemen. Kinderen zullen vaker twee-woordzinnen gaan maken. Deze zinnetjes zijn nog sterk gebonden aan context en plaats. Zinnetjes zoals: 'nog-melk' of 'nee tillen' zijn hier voorbeelden van. Het einde van deze periode kenmerkt zich door het vormen van meerwoordzinnen door het kind. Dit vindt plaats als het kind tussen de 1,5 en 2,5 jaar oud is. De communicatie met en over de buitenwereld neemt toe. Het gesprek kan nu ook gaan over een onderwerp uit de buitenwereld in plaats van alleen niet-symbolische, tastbare onderwerpen.

Differentiatiefase

In deze fase worden de zinnen een stuk complexer. In tegenstelling tot volwassen taalgebruik ontbreken er woorden of klopt de zinsvolgorde niet. Maar de zinnen bevatten al wel enige grammaticale aspecten zoals een werkwoordsvorm, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden. De juiste grammaticale tijd wordt nog niet altijd gebruikt. Het kind zal ook nog geen samengestelde zinnen maken. Deze fase treed meestal in rond de 2,5 jaar. De morfologische en grammaticale aspecten (de manier waarop woorden en woorddelen gecombineerd worden) nemen in het taalgebruik van het kind sterk toe. Het kind maakt in deze fasen enorme sprongen in zijn communicatievaardigheden. In deze fase maakt het kind ook eigen woorden, neologismen genoemd. Ook de fantasiewereld van het kind zal sterk groeien en het kind kent zelfbedachte woorden toe aan dingen in zijn fantasiewereld.

¹¹ Peeters, 2014.

¹² Peeters, 2014.

2.4. Potentiële problemen

Uiteraard verloopt de taalverwerving niet bij ieder kind volgens het boekje. Geregeld duiken er complicaties op. Die complicaties kunnen van heel verschillende aard zijn.

2.4.1. Taalachterstand

Een lastige situatie die regelmatig optreedt, is de volgende: horende ouders krijgen dove kinderen. De ouders kennen vrijwel nooit gebarentaal. Zij beginnen pas met het leren van gebaren, nadat ontdekt is dat het kind niet kan horen. In de eerste paar maanden zullen er geen problemen ontstaan, maar daarna zal de taalverwerving van het kind veel sneller verlopen dan de taalverwerving van de ouders, omdat het kind geen andere manier van communiceren heeft dan gebaren. De kennis van de ouders is niet genoeg om het kind de taal goed te leren, omdat hun taalaanbod, de hoeveelheid woorden, of in dit geval gebaren, die kinderen wordt aangeboden, tekortschiet. Hierdoor kunnen ernstige taalachterstanden ontstaan. Dit is echter vrijwel altijd op te lossen door goede begeleiding vanuit de dovengemeenschap¹³.

Dit te kleine taalaanbod kan ook voorkomen bij kinderen van ouders met een migratieachtergrond. De ouders beheersen de taal van het gastland niet of in ieder geval niet volledig, maar van de kinderen wordt verwacht dat zij die taal wel leren. Het komt vaak voor dat kinderen thuis enkel de taal van het land van herkomst aangeboden krijgen en pas echt in aanraking komen met de taal van het gastland wanneer zij op de peuterspeelzaal of basisschool beginnen. Hierdoor ontstaat vaak een taalachterstand die niet meer te herstellen is¹⁴.

2.4.2. Taalstoornissen

De oorzaak van problemen omtrent de taalontwikkeling kan echter ook bij het kind zelf liggen. We spreken dan van taalstoornissen.

Er zijn verschillende soorten taalstoornissen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen primaire en secundaire taalstoornissen. Een primaire taalstoornis houdt in dat kinderen uitsluitend problemen hebben in de taalontwikkeling. Bij een secundaire taalstoornis hebben kinderen een achterstand in de taalontwikkeling als gevolg van een fysieke of verstandelijke handicap¹⁵. Taalstoornissen komen voor bij kinderen van alle nationaliteiten. Een probleem dat vaak voorkomt bij Nederlandse kinderen met een taalstoornis is het onjuist plaatsen van het werkwoord in de zin. In andere talen spelen andere problemen. Zo hebben Duitse kinderen met een taalstoornis vaak moeite om de juiste naamval te kiezen¹⁶.

Veel kinderen die laat zijn met hun taalontwikkeling, halen dit later wel weer in. Dit noemt men een taalachterstand. Soms hebben ze hierbij hulp nodig van een logopedist of dokter. Men spreekt pas van een taalstoornis als er sprake is van een blijvende stoornis in de taalverwerking en/of productie. Volgens De Jong is deze stoornis permanent maar kan er met intensief taalonderwijs aan gewerkt worden. Slecht 7,4%¹⁷ van alle kinderen heeft een

¹³ Van den Bogaerde, 2018.

¹⁴ Van den Bogaerde, 2018.

¹⁵ Brouns, 2018.

¹⁶ De Jong, 2012.

¹⁷ Bishop, 2010.

taalstoornis en heeft hier ook de rest van zijn leven last van. Kenmerken van TOS (TaalOntwikkelingsStoornis) zijn onder andere: het kind geeft andere antwoorden op vragen dan je zou verwachten, het kind vindt het moeilijk om een verhaal te vertellen en het kind spreekt in korte, bondige zinnen¹⁸. De precieze oorzaak van TOS is onbekend. Wel is duidelijk dat het een aangeboren neurologische stoornis is¹⁹.

2.4.3. Dyslexie

De definitie van dyslexie, zoals gehanteerd door Stichting Dyslexie Nederland (SDN), bestaat uit drie onderdelen. De leesvaardigheid wijkt significant af van wat verwacht mag worden op basis van leeftijd, intelligentie en scholing. De leesstoornis interfereert ernstig met de schoolvorderingen in het algemeen (of met activiteiten in het dagelijks leven die leesvaardigheid vragen) en als er sprake is van een zintuiglijke stoornis, dan is het leesprobleem ernstiger dan gewoonlijk, gegeven die conditie. Het gaat er dus om dat het leesniveau niet aansluit bij de verwachtingen van het niveau gebaseerd op leeftijd, intelligentie en overige omstandigheden.

Er zijn verschillende maatregelen die genomen kunnen worden om te zorgen dat leerlingen met dyslexie minder moeite hebben met het lezen van de tekst. Zo helpt het als de inhoud van het verhaal aansluit bij de leeftijd en interesses van de leerling. Daarnaast zijn er ook technische aanpassingen mogelijk die zouden helpen. Bovendien wordt de tekst voor dyslecten overzichtelijker wanneer de regel- en letterafstand groter is.

Een andere en zeer interessante aanpassing is het Dyslexie font van Christian Boer. Christian heeft zelf dyslexie en heeft daar zijn hele leven al problemen mee gehad. Hij werd door zijn lage leesniveau geplaatst op een te laag niveau, maar heeft het vervolgens met veel doorzettingsvermogen tot de Hogeschool van de Kunsten geschopt. Als afstudeerproject ontwierp hij een lettertype dat erg fijn leest voor dyslecten.

Eigenschappen van het Dyslexie font:

1. De letters hebben een "zwaardere" onderkant, waardoor het ondersteboven draaien van letters wordt voorkomen.
2. De letters staan schuin. Hierdoor hebben leerlingen minder moeite met het onderscheiden van afzonderlijke letters.
3. De openingen in de letters zijn groter dan bij een regulier lettertype. Dit resulteert in een snellere herkenning van de letter.
4. De vormen van letters die veel op elkaar lijken, zoals de 'b' en de 'd', zijn aangepast. Dit voorkomt dat kinderen zich vergissen in de letters.
5. De stokken van de letter zijn verlengd. Ook dit zorgt voor minder verwisseling van de letters.
6. Letters die veel op elkaar lijken hebben naast een andere vorm ook andere hoogtes gekregen. Door dit verschil is het onderscheid tussen vergelijkbare letters sneller en gemakkelijker te maken.

¹⁸ Teunisse-Norbart, 2016.

¹⁹ Ned. Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind, 2018.

7. De hoogte van de letters is groter, terwijl de breedte gelijk is gebleven. Dit vergroot de herkenbaarheid van de letters.
8. De letterafstand is groter dan bij standaard lettertypes. Hierdoor wordt het samensmelten van letters tegengegaan.

Dit lettertype blijkt ook in de praktijk enorm te helpen. Christian Boer studeerde bovendien met Honours af. Dit bevestigt de theoretische én praktische kwaliteit van zijn lettertype²⁰.

²⁰ Boer, 2017.

2.5. Meertaligheid

Bij kinderen die tweetalig opgevoed worden, verloopt de taalverwerving anders dan bij kinderen die eentalig worden opgevoed. Naast het moeten verwerven van niet één maar twee talen moeten zij ook onderscheid leren maken tussen de verschillende talen. Uit onderzoek naar tweetalige taalwerving²¹ is gebleken dat er geen duidelijke verschillen zijn in het verloop van de taalontwikkeling tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen. De fases van het ontwikkelingsproces worden op eenzelfde termijn doorlopen. Wel blijken kinderen die tweetalig worden opgevoed voor hun leeftijd een relatief kleine woordenschat te hebben. Zij kennen bijvoorbeeld op tweejarige leeftijd tweehonderd woorden in taal A en dezelfde tweehonderd woorden in taal B. Een eentalig kind kent rond die leeftijd al vierhonderd tot vijfhonderd woorden. Deze achterstand in woordenschat wordt echter in vrijwel alle gevallen weer rechtgetrokken; rond het negende levensjaar bevat de woordenschat van een eentalig kind en een tweetalig kind ongeveer evenveel woorden, hoewel het tweetalige kind deze woorden dus in tweevoud kent²².

Veel problemen omtrent taalverwerving die optreden bij kinderen die tweetalig worden opgevoed, hebben te maken met het wel of niet scheiden van de twee talen. Het is voor kinderen lastig om te herkennen dat het ene woord bij de ene taal hoort en het andere woord bij de andere. Hierin is consequentie erg belangrijk. Om het kind beide talen goed aan te leren en ervoor te zorgen dat het kind snapt wat bij welke taal hoort, moet men consequent zijn met de taal waarin gesproken wordt tegen het kind. Als de vader van een kind Franstalig is en de moeder Nederlandstalig en de ouders besluiten het kind tweetalig op te voeden, moet de vader dus altijd Frans spreken met het kind en de moeder altijd Nederlands. Zo leren de kinderen door middel van dit verschil het onderscheid tussen de twee talen. Fouten die vaak gemaakt worden door tweetalige kinderen zijn bijvoorbeeld fouten in de zinsopbouw. Als de zinsopbouw van de ene taal anders is dan de andere taal willen kinderen dat nog wel eens door elkaar halen. Daarnaast maken kinderen vaak neologismen, bestaande woorden die in een nieuwe betekenis worden gebruikt. Deze neologismen zijn dan vaak combinaties van woorden uit verschillende talen of letterlijke vertalingen van gezegdes of spreuken. Om de taalwerving van beide talen zoveel mogelijk te bevorderen is het belangrijk dat het taalaanbod van beide talen even groot en vooral voldoende is²³.

²¹ De Houwer, 1997.

²² Van den Bogaerde, 2018.

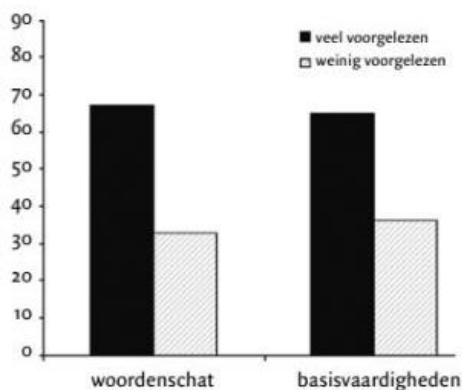
²³ De Houwer, 1997.

3. Bijdrage van lezen aan de ontwikkeling van kinderen

3.1. Bijdrage van voorlezen aan de ontwikkeling

Kinderen maken meestal voor het eerst kennis met boeken als wordt voorgelezen. Sommige ouders beginnen hier al mee als de kinderen erg jong zijn. Voorlezen heeft verschillende voordelen. Door voorlezen breiden kinderen hun taalvermogen en referentiekader, hun persoonlijke waarden, normen, kennis en ervaringen, uit. Het voorgelezen kind maakt kennis met nieuwe woorden en uitdrukkingen. Ook maken kinderen kennis met nieuwe dialogvormen waardoor ze hun communicatievaardigheden verbeteren. Daarnaast is er tijdens het voorlezen sprake van fysieke en mentale verbondenheid. De lezer en de luisteraar genieten beiden van hetzelfde verhaal wat leidt tot een mentale verbondenheid. Daarnaast ontstaat er fysieke verbondenheid doordat voorlezen vaak plaatsvindt binnen een huiselijke, gezellige sfeer²⁴. Een ander bijkomend voordeel van voorlezen is dat er cultuuroverdracht plaatsvindt. Degene die wordt voorgelezen leert andere culturen kennen. Sprookjes, mythes en legendes blijven op deze manier bestaan. Voorlezen is het moment waarop kinderen voor het eerst kennis maken met tekst. Als ze een paar jaar later zelf beginnen te lezen, zijn ze al gewend aan het fenomeen tekst. Ze weten wat ze van een tekst kunnen verwachten en kennen de functies van taal al²⁵. Ter ondersteuning van bovenstaande, een grafiek die het resultaat van het onderzoek van Mol en Bus weergeeft.

*Figuur 1 Mol, S.E.; Bus, A.G.. (2011).
Voorlezen aan peuters en kleuters*



Woordenschat en basisvaardigheden van peuters en kleuters die veel zijn voorgelezen in vergelijking tot kinderen met geen tot weinig voorleeservaring, in percentages
Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23/21>

Gemeten is in een groep van twee tot zes jarigen bij wie een deel wel veel is voorgelezen en een deel niet. De percentages op de y-as geven aan hoeveel procent van de kinderen de vaardigheden in voldoende mate beheerst. Onder basisvaardigheden verstaan Mol en Bus kennis van woorden, namen en klanken, en het identificeren van klanken in woorden. Zoals te zien is in Figuur 1 is deze kennis in grotere mate aanwezig bij kinderen die veel worden voorgelezen.

²⁴ Chambers, 1995.

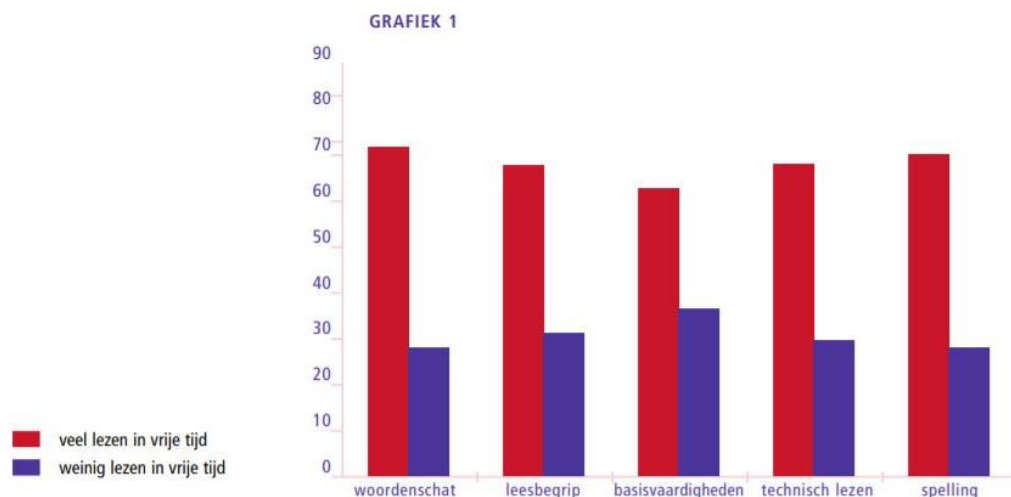
²⁵ Colpin, Ramaut, Timmermans, Branden, Vandenbroucke, Van Gorp, 2002, p.163.

3.1.1. Bijdrage van lezen aan grammatica- en woordenschatverwerving

Er is veel onderzoek gedaan naar het verband tussen vrij lezen en taalontwikkeling. Krashen²⁶ heeft veel van deze onderzoeken vergeleken en kwam tot de conclusie dat leerlingen op scholen die veel vrij lezen, beter scoren op taalontwikkelingstesten. Hij kwam ook tot de conclusie dat leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd beter scoren op begrijpend lezen, woordenschat, grammatica en spelling.

Ook Mol en Bus²⁷ kwamen tot deze conclusie. De percentages op de y-as zijn de hoeveelheid leerlingen die gemiddeld of bovengemiddeld scoren op de verschillende onderdelen.

Figuur 2 Mol, S.E.; Bus, A.G.. (2011). Gemiddelde taalvorderingen



Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren

Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/55055206-M-e-e-r-l-e-z-e-n-b-e-t-e-r-i-n-t-a-a-l.html>

Uit deze onderzoeken is te concluderen dat lezen in de vrije tijd zeker bijdraagt aan de spelling en woordenschatverwerving. Ook Amerikaanse onderzoekers²⁸ concluderen dat leerlingen die een kwartier vrij lezen per dag, tot wel duizend nieuwe woorden in een jaar aan hun woordenschat kunnen toevoegen. Wel blijkt uit deze onderzoeken dat woordenschatverwerving het meest plaatsvindt bij bovenbouwbasisschoolleerlingen die lezen in hun vrije tijd. Vrijetijdslezen gaat in de loop van de schoolloopbaan dus een steeds belangrijkere rol spelen op het gebied van woordenschatverwerving. In de loop van de basisschool vindt het aanleren van de basiswoordenschat plaats. Dit zijn de zesduizend meest voorkomende woorden in onze taal. Daarnaast is het ook belangrijk dat kinderen zich laagfrequente woorden eigen maken. Deze woorden komen minder vaak voor in dagelijkse gesprekken maar veel kranten en tijdschriften bevatten ze wel. Zie ook de tabel hieronder.

²⁶ Krashen, 2004.

²⁷ Mol en Bus, 2011.

²⁸ Anderson et al., 1988.

*Figuur 3 Cunningham, A.E.; Stanovich, K. E.. (1998).
Laagfrequente woorden per 1.000*

GESCHREVEN TEKSTEN	
Abstracts van wetenschappelijke artikelen	128.0
Kranten	68.3
Populaire tijdschriften	65.7
Boeken voor volwassenen	52.7
Strips	53.5
Jeugdboeken	30.9
Prentenboeken	16.3
TELEVISIE	
Populaire shows voor volwassenen	22.7
Populaire shows voor kinderen	20.2
Tekenfilms	30.8
Sesamstraat	2.0
GESPREKKEN MET VOLWASSENEN	
Getuigenverklaringen	28.4
Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

*Hoeveelheid laagfrequente woorden per duizend woorden per categorie
Geraadpleegd van <https://www.kb.nl/sites/default/files/meerlezenbeterintaalvmbo.pdf>*

3.1.2. Belang van leesplezier

Op het gebied van leesbegrip en basisvaardigheden is geen verschil gevonden tussen de verschillende leeftijdscategorieën. Het maakt dus niet heel veel uit hoe oud je bent of in welke groep je zit, het gaat erom dat je leest. Een bijkomende factor is het leesplezier. Hoe meer plezier de lezer heeft in lezen, hoe meer profijt de lezer ervan heeft. Lezers die zeiden dat ze met plezier lezen, scoorden gemiddeld twee niveaus hoger in het internationaal PISA-onderzoek²⁹. Wat ook naar voren komt in onderzoek naar lezen is dat leerlingen ook meer motivatie en dus leesplezier hebben als er een doel is waarvoor ze lezen. Hierbij gaat het niet zozeer om een beloning maar meer om een achterliggende motivatie. Zoals de opleiding die de lezer volgt³⁰. Leerlingen voelen meer motivatie om te gaan lezen als ze het voor hun opleiding of toekomst belangrijk achten. Leesplezier en motivatie zijn dus belangrijke factoren als je profijt wil hebben van lezen. Als leerlingen eenmaal leesplezier en motivatie hebben gevonden, zullen ze vaker gaan lezen omdat ze meer woordenschatkennis hebben en vaardiger zijn in het lezen van teksten. We komen dan uit in een positieve spiraal, zoals die te zien is in figuur 4.

*Figuur 4 Mol, S.E.; Bus, A.G.. (2011).
De spiraal van lezen en leesvaardigheid*

²⁹ Gille, e.a., 2010.

³⁰ Vansteenkiste e.a., 2007.



Figuur 6. Positieve spiraal

Positieve spiraal

Geraadpleegd van <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/viewFile/23/21>

3.1.3. Belang van inhoud

Zoals uit het voorgaande geconcludeerd kan worden heeft vrijetijdslezen zeker veel voordelen. Maar maakt het dan nog uit wat het kind leest of gaat het gewoon puur om de leesvaardigheid die het kind opdoet? Volgens het PISA onderzoek 2009 is het goed voor de taalontwikkeling om boeken te kiezen die net iets boven het huidige leesniveau van de lezer liggen. Het maakt dus wel degelijk uit wat het kind leest. Zo maakt de lezer kennis met meer laagfrequente woorden dan wanneer hij een boek van een lager niveau zou kiezen. Ook heeft het lezen van een hoger niveau invloed op de citoresultaten. Kinderen die veel lezen in hun vrije tijd scoren al hoger op de toets maar kinderen die boeken lezen die bedoeld zijn voor een hoger leerjaar scoorden nog hoger op hun cito³¹. Uit het internationale- PISA onderzoek gehouden in 2009 blijkt ook dat kinderen die gevarieerd lezen, denk hierbij aan kranten, tijdschriften, strips en non-fictie, hoger scoren voor taal dan kinderen die dat niet doen. Dit is ook logisch te beredeneren. Als je constant hetzelfde type teksten leest over dezelfde onderwerpen, heb je opgegeven moment een aardige woordenschat over één onderwerp. Maar deze groei stagneert op den duur. Om deze groei te bevorderen is het dus belangrijk gevarieerd te lezen. Voor ouders ligt hier een taak om hun jonge kinderen aan te moedigen afwisselend te lezen en ze veelzijdig leesmateriaal aan te bieden. Jonge kinderen zijn immers afhankelijk van hun omgeving voor leesmateriaal.

³¹ Kortlever & Lemmens, 2012.

3.2. Bijdrage van afbeeldingen aan de leeservaring

3.2.1. Het doel van afbeeldingen

Elke tekst, dus ook een boek, heeft een doel, het zogeheten tekstdoel of schrijfdoel. Deze tekstdoelen zijn; amuseren, informeren, opiniëren, overtuigen en activeren. Bij amuseren is het doel van de schrijver het vermaken van de lezer. Enkele voorbeelden hiervan zijn romans, verhalen en strips³², en kinderboeken. Om een beter overzicht te krijgen van het doel van afbeeldingen moet eerst de functie van afbeeldingen gedefinieerd worden. "Functie verwijst naar de doeleinden die de tekst verondersteld wordt te vervullen; de term drukt de waarschijnlijke, de mogelijke werking van een tekst uit"³³. Een functie kan dominant aanwezig zijn door bepaalde doelen te hebben bij het schrijven, maar de functie kan nooit van tevoren volledig vaststaan. Ook is het mogelijk dat bepaalde functies zich onbedoeld in het boek bevinden. Er zijn drie hoofdgroepen te onderscheiden: cognitieve, emotionele en sociale functies³⁴.

1. Cognitieve functies

De definitie van 'cognitief' volgens de Van Dale: "betrekking hebbend op het (leren) kennen" (2018). Functie beschrijft de Van Dale als: "ambt, taak, beroep: *een leidinggevende functie*" (2018). Een cognitieve functie zou dus omschreven kunnen worden als een taak die betrekking heeft op het (leren) kennen. In een boek zijn er twee soorten cognitieve functies. Enerzijds voorzien hoe afbeeldingen en/of de opbouw van een tekst op de tekst kunnen aansluiten. Anderzijds is er sprake van het overbrengen van kennis. Illustraties in kinderboeken spelen bij uitstek een rol als cognitieve functie, deze worden gebruikt om de wereld te ontdekken. In verhalende prentenboeken vertellen illustraties, in combinatie met de tekst een verhaal. De afbeeldingen worden gebruikt om de tekst aan te vullen en vice versa. Ook kunnen afbeeldingen gebruikt worden in zogeheten aanwijsprentenboeken waarin de illustraties geen overkoepelend verhaal vertellen. De cognitieve ontwikkeling die wordt gestimuleerd door dit type boek zijn: kennis verwerven over het beschreven onderwerp en de bewustwording van het verschil tussen de werkelijkheid en het getekende, de afbeeldingen in het boek³⁵.

2. Emotionele functies

Emotionele functies worden gecreëerd door de lezer toegang te bieden tot de emoties van het (hoofd)personage. Volgens Van Coillie (2007) stimuleert dit jonge lezers in hun emotionele ontwikkeling. Er dient onderscheid aangebracht te worden tussen esthetische en emotionele functies³⁶. Zo kan een stilistisch middel immers ontstaan zijn uit een emotionele functie. Een chiasme, ook wel kruisstelling, in een passage uit het verhaal van Apollo en Daphne³⁷ om de spot en minachting van Apollo jegens Cupido extra kracht bij te zetten.

³² Frank et al., 2014.

³³ Ghesquière, 2009, p. 111.

³⁴ Pelt, 2018.

³⁵ Goeman-Van Randen, 1982.

³⁶ Van Coillie, 2007, p. 193

³⁷ Ovidius, Metamorphosen 1. r. 458-459

Maar een stilistisch middel kan ook gebruikt worden door de schrijver om zijn geleerdheid te benadrukken.

Volgens Pelt is dit niet het geval bij illustraties. Een illustratie kan bijvoorbeeld het inlevingsvermogen van de lezer vergroten maar wordt nooit zonder reden bij een tekst geplaatst als opvulling³⁸. “Om ideeën en gevoelens over te brengen maken ze [illustrators] gebruik van lijn, kleur, gezichtspunt, perspectief, afstand en vlakverdeling”³⁹. Om een boek te waarderen is emotionele herkenning nodig. Herkenning in het hoofdpersonage of van het onderwerp zal een positieve uitwerking hebben op de waardering⁴⁰. Dus des te beter de emotionele functie is benut door de auteur, van de tekst én van de afbeeldingen, des te sneller een kind het boek weer uit de kast zal pakken⁴¹. Doordat illustraties het inlevingsvermogen bevorderen, zal dit ook een verschil maken in de mate van waardering van het boek door de lezer. Illustraties kunnen er dus indirect voor zorgen dat kinderen lezen uiteindelijk leuk gaan vinden.

3. Sociale functies

Boeken hebben ook een sociale functie: een stuk opvoeding met het accent op ontwikkeling van het geweten. Het benoemen van normen en waarden of omgangsregels kan deze functie vervullen. Ook onderlinge verhoudingen tussen karakters kunnen hieraan bijdragen. Voor onervaren lezers zoals jonge kinderen kan dit nog lastig zijn. Daarom is het belangrijk om verschillen en overeenkomsten te benoemen tussen illustraties onderling of tussen de afbeeldingen en de tekst; samen, met een volwassene te lezen en na te denken over het verhaal; filosoferen over hoe het verhaal af gaat lopen, ook als het boek al uit is. Op deze manier kan er zich al vroeg een zekere bewustwording van lastige onderwerpen zoals milieu, racisme en criminaliteit ontwikkelen⁴².

3.2.2. Meerwaarde van illustraties

Het aansluiten van een illustratie bij de tekst heeft alles te maken met de al eerder genoemde functies. Cognitief kan een illustratie ervoor zorgen dat de lezer kennis vergaart, zowel over de opbouw van het boek als algemene kennis die overgebracht wordt door de tekst (indien het een verhalend prentenboek is). Emotioneel kan een illustratie bijdragen aan het inlevingsvermogen, waardoor het boek sneller herlezen wordt. Ten slotte zullen kinderen op sociaal gebied een bewustwording ontwikkelen en indien de afbeeldingen aansluiten op de tekst zullen ze leren hoe ze zich kunnen uiten door middel van afbeeldingen, aldus Pelt.

³⁸ Pelt, 2018.

³⁹ Van Coillie, 2007, p. 274.

⁴⁰ Jansen, 2011.

⁴¹ Pelt, 2018.

⁴² Ghesquière, 2009.

3.3. Bijdrage van illustraties in boeken

3.3.1. Rol van de illustrator bij het tekstbegrip

Een illustrator kan een hoofdpersoon van een boek herkenbaarheid meegeven. Iedereen weet immers hoe Nijntje of de GVR er uitziet. Dit zijn voorbeelden van een illustratie bij een verhaal. Een andere vorm van illustreren is een informatieve illustratie, met een cognitieve functie. Zo'n tekening verklaart een tekstelement⁴³. Een illustratie vormt het hoofdpersonage en draagt bij aan het tekstbegrip van kinderen. Als kinderen een kleine woordenschat hebben, kunnen illustraties hen ondersteunen bij het verhaalbegrip. Als kinderen daarentegen tegelijkertijd moeten focussen op zowel afbeeldingen als tekst, leidt dit tot een teveel aan informatie wat negatief kan uitpakken voor het verhaalbegrip⁴⁴. Onder verhaalbegrip wordt het begrijpen van de tekst van het prentenboek verstaan. Dit omvat verschillende vaardigheden. Het kind moet de gesproken tekst interpreteren, zijn voorkennis gebruiken en een eigen beeld vormen van het verhaal. Illustraties kunnen hierbij helpen⁴⁵. Uit onderzoek van Evans en Saint-Aubin⁴⁶ blijkt dat kinderen slechts vier procent van de tijd dat ze naar een boek met afbeeldingen kijken, aandacht aan de tekst besteden. Kinderen worden sneller geprikkeld en aangetrokken door de illustraties. Illustraties moeten wel met de tekst overeenkomen. Als ze de tekst tegenspreken, kan dit het tekstbegrip belemmeren⁴⁷.

3.3.2 Manieren van illustreren

Illustraties vergroten het begrip van de tekst voor kinderen. Dan rest nog de vraag welke soort illustraties bij kinderboeken gebruikt kunnen worden. De meeste illustratoren maken gebruik van pen, potlood, waterverf en de computer om hun illustraties te maken. "Er zijn vier hoofdcategorieën te onderscheiden: grafische technieken, tekentechnieken, schildertechnieken en digitale technieken"⁴⁸. Onder grafische technieken verstaan we houtsneden, linoleumsneden, etsen en zeefdrukken. Dit zijn vrij bewerkelijke technieken. Meestal worden deze technieken in illustraties gebruikt als achtergrond van een illustratie en niet om een hele afbeelding vorm te geven.

Er zijn ontelbaar veel tekentechnieken te benoemen. Deze zijn onder te verdelen in drie hoofdcategorieën: pen en inkt, potlood en krijt. Pen en inkt wordt vooral gebruikt als illustratiemiddel in prentenboeken. De inkttekeningen worden vervolgens ingekleurd met waterverf. Krijt, en dan vooral pastelkrijt, geeft een schilderachtig effect aan tekeningen. Het goed kunnen tekenen met dit materiaal vergt wel enige oefening.

Schildertechnieken die onder andere veelvuldig worden toegepast in kinderboeken zijn: olieverf, acrylverf en plakkaatverf. Werken met olieverf geeft een warm effect en je kunt uitgebreid met kleuren mengen maar het heeft wel enige nadelen. Het duurt lang voor de verf droog is dus voor dit soort schilderijen is veel tijd nodig. Ook is het werken met dit materiaal relatief duur. Acrylverf is de makkelijkste variant van olieverf maar subtiele kleurovergangen zijn met acrylverf moeilijk te realiseren. Aquarellen is een andere

⁴³ Vrooland-Löb, 1991.

⁴⁴ Saults & Cowan, 2007.

⁴⁵ Van den Broeck et al., 2002.

⁴⁶ Evans & Saint-Aubin, 2005.

⁴⁷ Carney & Levin, 2002.

⁴⁸ Prentenboek.nl, 2018.

schildervorm. Hierbij wordt gewerkt van licht naar donker. Deze schildertechniek vergt heel veel oefening. Fouten zijn moeilijk te herstellen. Vaak wordt deze techniek gebruikt in combinatie met pen en inkt.

Al deze technieken zijn nu te bootsen met digitale tekenmiddelen. Het geeft niet precies hetzelfde effect maar fouten zijn gemakkelijk te herstellen en er kunnen achteraf nog effecten worden toegevoegd. Soms wordt voor een combinatie van technieken gekozen. De tekenaar maakt vaak eerst op papier een tekening en bewerkt die later op de computer. Ook kan er worden gekozen voor een tekenpad, een tablet waarop men met een pen tekeningen maakt die direct verschijnen op het scherm. Op die manier kunnen de tekeningen direct digitaal ingevoerd en opgeslagen worden⁴⁹.

⁴⁹ Illustratie Technieken, 2018.

4. Leesvaardigheid meten bij kinderen

4.1. AVI

De Analyse Van Individualiseringsvormen, of kortweg AVI is een systeem dat ontwikkeld werd om het leestechisch niveau van kinderen te meten. Het AVI-niveau dat een kind leest heeft te maken met de woorden, teksten en boeken die het kind leest. Het heeft niet direct te maken met leeftijd of met een klas. AVI-niveaus zijn namelijk opgesteld vanuit het gemiddelde leesniveau van basisschoolkinderen uit Nederland en Vlaanderen. Aan dit gemiddelde zijn de verschillende niveaus ontleend⁵⁰.

AVI houdt zich bezig met twee verschillende dingen. Aan de ene kant is dat het leerlingen-aspect. Leerlingen worden getest en krijgen een niveau toebedeeld. Dit niveau geeft de mate van hun technische leesvaardigheid aan. Aan de andere kant houdt AVI zich bezig met de boeken zelf. De moeilijkheidsgraad van boeken en teksten wordt beoordeeld en hier wordt een AVI-niveau aan verbonden. De moeilijkheidsgraad wordt vooral vastgesteld op basis van het woordgebruik⁵¹. Een leerling kan op deze manier dus boeken kiezen die aansluiten bij zijn of haar leesniveau⁵².

4.1.1. Ontstaan AVI

Oorspronkelijk was het AVI eigendom van KPC-groep, een adviesbureau voor het onderwijs. In 2006 heeft het Cito (centraal instituut voor taalontwikkeling) het echter overgenomen. De overname ging gepaard met een forse vernieuwing van het AVI. Dit wel nog in samenwerking met KPC-groep. De doelstellingen van AVI waren het kunnen bepalen van de technische leesvaardigheid van kinderen; het kunnen volgen van de technische leesvaardigheid van kinderen; het selecteren van boeken die aansluiten bij de mate van leesvaardigheid die beschreven is in de vorm van niveaus en het vergaren van diagnostische informatie over de leesvaardigheid van kinderen, schrijft De Wijs. De verandering in het AVI-systeem van 2006 ging hand in hand met een nieuwe benaming van de AVI-niveaus. De niveaus waren niet meer gebonden aan een oplopend getal, voorheen liep de schaalverdeling van "AVI 1" tot "AVI 9" en daarna kwam AVI 9 plus⁵³.

⁵⁰ Steijver, 2016.

⁵¹ Kluitman, z.d..

⁵² De Wijs, 2010.

⁵³ Schneider, 2012.

4.1.2. Hedendaags gebruik van AVI

Tegenwoordig is de maatstaf gebonden aan de klassenprogressie van de leerling: het start bij "M3", het gemiddelde niveau dat een leerling in groep drie rond december heeft, het eindpunt en equivalent aan het oude "AVI 9 plus" is hedendaags "Plus" of "AVI-Plus"⁵⁴.

Figuur 5 Zwijsen. (z.d.)

Schema AVI-niveaus oud en nieuw

Groep 3	START M3									
		E3								
Groep 4			M4							
				E4						
Groep 5					M5					
						E5				
Groep 6							M6			
								E6		
Groep 7								M7		
									E7	
Groep 8										PLUS
Oude AVI ->	AVI 1	AVI 2	AVI 3	AVI 4	AVI 5	AVI 6	AVI 7	AVI 8	AVI 9	AVI 9 plus

Geraadpleegd van https://www.zwijsen.nl/sites/zwijsen/files/visual_select_file/schema-avi-niveaus-oud-nieuw.png

Ondanks de klasgebondenheid van de niveaus staat het niet direct in verband met de klas waar het kind in zit. Zit een kind rond december in groep 5, dan is het gemiddelde niveau van zijn klasgenoten in heel Nederland en Vlaanderen M5. Dit hoeft niet te betekenen dat deze leerling ook niveau M5 heeft, het zou ook kunnen dat deze leerling M4 of zelf E6 heeft. AVI-niveaus zijn ontstaan vanuit de snelheid en precisie waarmee het kind teksten, verhaaltjes en woorden kan lezen; dit is per persoon verschillend⁵⁵.

Alle boeken hebben potentieel een AVI-niveau. Op de meeste boeken staat echter geen AVI vermeld en dat is in de meeste gevallen ook niet van belang. Het is niet bewezen dat het lezen van een niveau hoger of lager dan het kind heeft, schadelijk is voor de leesvaardigheid van het kind. Het gaat erom dat het kind kan en mag lezen wat het interessant en leuk vindt. Het leesniveau zal stijgen als er sprake is van leesplezier, door het lezen leuk te vinden stijgt het niveau vanzelf⁵⁶. Uitgevers kunnen hun boeken bij Cito laten meten om dit niveau vervolgens op het boek te plaatsen. Op deze manier ontstaat er uniformiteit en duidelijkheid voor de lezer.

⁵⁴ Zwijsen, 2018.

⁵⁵ Schneider, 2012.

⁵⁶ Zwijsen, 2018.

Figuur 6 Cito. (2010, 6 december)
Beeldmerk AVI- en CLIB-niveau



Geraadpleegd van <https://www.slideshare.net/VVBAD/avi-presentatie-antwerpen-021210>

4.1.3. DMT

Het AVI-niveau van kinderen wordt bepaald door middel van de DMT, ofwel de Drie-Minuten-Toets. Hierbij krijgen basisschoolleerlingen drie leeskaarten die ze binnen drie minuten hardop moeten voorlezen aan degene die de toets afneemt. Deze leeskaarten bestaan niet uit teksten of verhalen, maar uit losse woorden. De leerlingen moeten die zo snel mogelijk op correcte wijze uitspreken. Naar aanleiding van hun prestatie op de DMT wordt hun AVI-niveau bepaald. Naarmate de leerling ouder wordt en dus in een hogere klas zit neemt niet alleen de complexiteit van de woorden toe, maar ook de vereiste hoeveelheid. Een kind in groep drie moet minstens 33 woorden correct gelezen en uitgesproken hebben en een leerling uit groep vijf minstens 71⁵⁷.

⁵⁷ Wouda, 2017.

4.2. Kritiek

De laatste jaren zijn de kritieken op AVI en Cito in het algemeen flink in aantal toegenomen. AVI is ondertussen een omstreden systeem. Het niveau van kinderen wordt namelijk bepaald door de DMT, maar deze toets test enkel de snelheid en correctheid waarmee losse woorden worden voorgelezen. Leesvaardigheid gaat daarentegen over iets heel anders. Tekstverbanden zien, de opbouw van zinnen begrijpen en bovendien de inhoud van de tekst kunnen plaatsen vergt totaal andere vaardigheden. Niet iedereen is om deze reden van mening dat de Drie-Minuten-Toets en het AVI representatief zijn voor het niveau van leesvaardigheid van de kinderen, omdat het vooral op woordenschat en kennis gebaseerd is. Orthopedagoog Pol Ghesquière (KU Leuven) zegt hierover het volgende:

Met een chronometer kun je een kind helpen en motiveren, of om zeep helpen en frustreren. Veel scholen verwarren het middel nu met het doel, dus de vraag is waarom scholen de niveaus gebruiken: om het resultaat om te zetten in een goed gesprek over de interesses van een kind, zodat het liever leest? Of als een competitie-instrument, met gefrustreerde kinderen tot gevolg?⁵⁸

Met een chronometer wordt bedoeld dat de leessnelheid bijgehouden wordt met een stopwatch of een vergelijkbaar instrument. Hierdoor kunnen sommige kinderen erg onder druk komen te staan. Sommige kinderen zullen door de tijdsdruk minder goed presteren. Met de uitspraak “veel scholen verwarren het middel nu met het doel” bedoelt Ghesquière dat scholen inmiddels het snel lezen als doel zien. Dit was echter niet de bedoeling van AVI; het doel is de technische leesvaardigheid verbeteren. Snel lezen is een trucje; het valt te leren en te trainen. Dit zegt weinig over de daadwerkelijke vaardigheden van de leerling⁵⁹.

⁵⁸ Crevits, 2018.

⁵⁹ Afschaffing AVI-leesniveaus, 2018.

4.3. Andere methodes om leesvaardigheid te meten

Gezien de vele kritieken zoals hierboven beschreven, lijkt het een vanzelfsprekende stap om te zoeken naar een ander systeem om leesvaardigheid te meten. Die zoektocht is echter niet zo gemakkelijk. Er zijn wel andere systemen maar vaak hebben deze betrekking op de verkeerde leeftijdsgroep of een te algemene verdeling van de niveaus. Waar AVI op dit moment gebruik maakt van een onderverdeling in elf niveaus maakt de bibliotheek onderscheid in maar vier verschillende niveaus. Hierdoor zijn de meeste alternatieve systemen niet specifiek genoeg.

4.3.1. CLIB

De CLIB-schaal, Cito LeesIndex voor het Basisonderwijs, is een tweede schaal van Cito. Het is een manier om inzicht te krijgen in het niveau van een leerling betreffende begrijpend lezen⁶⁰. In tegenstelling tot AVI, dat wordt bepaald aan de hand van de nauwkeurigheid en snelheid waarmee een kind leest, gaat CLIB over de moeilijkheidsgraad van het begrijpen van een tekst. Het begrijpen van de tekst hangt nauw samen met de gemiddelde woord- en zinslengte, de frequentie van woorden en de variatie in woordgebruik. Er geldt: hoe korter de woorden en/of zinnen, des te makkelijker ze te begrijpen zijn. Woorden zullen sneller herkend worden als ze frequent gebruikt worden, zowel algemeen als binnen een tekst. Indien er veel sporadisch voorkomende woorden in een tekst staan en er veel synoniemen binnen een tekst gebruikt worden zal de tekst moeilijker te begrijpen zijn en zal dus het CLIB-niveau hoger zijn⁶¹.

Het schaalniveau is op de zelfde manier weergegeven als AVI. De niveaus lopen van "niveau S" of "CLIB-start, het startniveau, tot "niveau P" of "CLIB-Plus", het laatste en tevens hoogste niveau. De CLIB-niveaus koppelen het gemiddelde begrijpend leesniveau van Nederland en Vlaanderen aan een leerjaar. Dit betekent dat gemiddeld gezien CLIB-6 past bij een leerling uit groep zes. Met de CLIB-niveaus, vaak gebruikt in combinatie met AVI, is het voor leraar, ouder en kind gemakkelijker om een geschikt boek te vinden omdat uitgevers dit op hun boek kunnen plaatsen na toetsing bij Cito⁶². Zie Figuur 6, Beeldmerk AVI- en CLIB-niveau.

4.3.2. Gemeenschappelijk Europees Referentiekader

"Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa"⁶³. De bedoeling is om met het Referentiekader te beschrijven welke vaardigheden bij een bepaald niveau van een taal horen en het wegnemen van miscommunicatie door verschillen tussen onderwijsstelsels binnen Europa.

Er wordt onderscheid gemaakt in zes verschillende niveaus. Bij elk niveau horen vervolgens bepaalde doelstellingen vaardigheden op het gebied van luisteren, lezen, interactie, productie en schrijven die iemand met het desbetreffende niveau moet bezitten. De niveaus met bijbehorende vaardigheden omtrent lezen zijn:

⁶⁰ Cito, 2008.

⁶¹ Kluitman, z.d..

⁶² De Boer, 2018.

⁶³ Nederlandse Taalunie, 2008.

1. a1

Men kan vertrouwde namen en woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen. Denk aan mededelingen zoals te zien op reclameposters en affiches.

2. a2

Men kan korte en eenvoudige verhaalvormen lezen en begrijpen. Ook kunnen voorspelbare teksten, zoals advertenties en menukaarten, begrepen worden en hierin kan gericht informatie in opgezocht worden.

3. b1

Men kan beschrijvingen van gebeurtenissen en gevoelens begrijpen. Bovendien kan men omgaan met contexten waar hij of zij dagelijks mee te maken heeft.

4. b2

Men kan artikelen over actuele situaties, waarbij de auteur een standpunt inneemt en dit onderbouwt. Daarnaast kan men eigentijdse literatuur begrijpen.

5. c1

Men kan lange, feitelijke en literaire teksten met een vrij hoge moeilijkheidsgraad begrijpen. Men kan ook een voorkeur aangeven voor bepaalde schrijfstijlen in de literatuur.

6. c2

Men beheerst de taal volledig en kan moeiteloos elk geschreven stuk lezen en begrijpen.

Dit systeem is uitgebreid uitgewerkt en samengesteld door onderzoeken en vergelijkingen van taalniveau over geheel Europa. Toch is het niet geschikt omdat de niveaus doorlopen tot wetenschappelijk niveau. De "doelgroep" voor het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader bevat volwassenen, en niet kinderen⁶⁴.

4.3.3. Bibliotheken en lezen voor de lijst

Andere systemen om het niveau van boeken aan te geven, zijn die van de bibliotheek en lezen voor de lijst. Deze systemen kennen grote overeenkomsten. Beide gaan ze te werk door een boek met een bepaald niveau een letter of cijfercode te geven. In de bibliotheek zijn dat de codes A, B, C en D en bij lezen voor de lijst niveau 1, 2, 3, 4, 5 en 6 in de leeftijdscategorieën 12 t/m 15 en 15 t/m 19 jaar oud. Een probleem dat echter optreedt bij het systeem van lezen voor de lijst is dat dit bedoeld is voor kinderen vanaf twaalf jaar oud en niet op basisschoolleerlingen. Daarnaast geldt voor beide systemen dat er enkel sprake is van een beoordeling van de moeilijkheidsgraad van het boek, en niet een beoordeling van het niveau van leesvaardigheid van de desbetreffende leerling.

⁶⁴ Nederlandse Taalunie, 2008.

5. Conclusie

Het verloop van de taalverwerving heeft betrekking op het groeien van de woordenschat. Het lezen van boeken of het voorgelezen krijgen uit boeken kan hieraan bijdragen. Om een boek te laten bijdragen aan de taalverwerving van kinderen is het belangrijk om woorden te gebruiken die wel begrepen worden door de doelgroep, maar die niet al volkomen bekend zijn, de laagfrequente woorden. De introductie van nieuwe woorden kan geen kwaad, mits dit niet te vaak gebeurt; de tekst moet wel nog te begrijpen zijn. Illustraties kunnen daaraan bijdragen. Zeker voor kinderen die voorgelezen worden, maken de illustraties een groot verschil. Door de illustraties kunnen zij een beeld krijgen bij de woorden. Dit is een belangrijke stap in de taalverwerving van kinderen, want hierdoor neemt de mate van communicatie en de band met de voorlezer toe.

Naast de opbouw van de woordenschat is ook een opbouw in de moeilijkheidsgraad van de zinsbouw gewenst. Hierdoor wennen kinderen gedurende het lezen langzamerhand aan een gecompliceerdere zinsbouw en zal hun leesvaardigheid toenemen. Ook dit is één van de doelen van het boek.

Ten slotte moet het boek dyslexievriendelijk worden. Dit houdt in dat er een aantal aanpassingen komen in de stijl en afwerking van het boek, waardoor de tekst overzichtelijker en gemakkelijker te lezen is. Zo wordt er een specifiek lettertype gebruikt en wordt de letter- en regelafstand vergroot. Op deze manier wordt de doelgroep van het boek vergroot.

Om de leesvaardigheid en ontwikkeling van kinderen significant te beïnvloeden is uiteraard meer nodig dan één boek. Om ook hier invloed op te kunnen uitoefenen, moet het leesplezier van de kinderen die het boek lezen toenemen. Een interessante inhoud en een gevoel van herkenning kunnen hiervoor de oorzaak zijn. Die herkenning ontstaat bij het gebruik van illustraties. Kinderen ondervinden plezier aan het bekijken van de afbeeldingen en bovendien zorgen deze afbeeldingen voor een vergroting van het inlevingsvermogen van de lezer. Hierdoor neemt het leesplezier toe en wordt de kans groter dat het kind het boek nogmaals leest, maar ook de kans dat het kind andere boeken gaat lezen. Dit is het uiteindelijke doel, want enkel door veel te lezen is er een significant verschil te maken in de leesvaardigheid en ontwikkeling.

Samengevat is het antwoord op de hoofdvraag, 'Aan welke voorwaarden moet een kinderboek over mythologie voldoen dat tevens bijdraagt aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen?', te formuleren in de vorm van een Plan van Eisen waar het boek aan moet gaan voldoen.

In de loop van het boek moet:

- De moeilijkheidsgraad van de woorden toenemen;
- Het aantal laagfrequente woorden toenemen;
- De moeilijkheidsgraad van de zinsbouw toenemen;
- De lengte van de zinnen toenemen;

Ook moeten er illustraties zijn die passen bij de kern van de tekst. Om het boek dyslexievriendelijk te maken, moet er gebruik worden gemaakt van het Dyslexie font en een vergrote letter- en regelafstand.

II. Het onderzoek

1. Procesbeschrijving

Wij zijn dit proces begonnen met een doel stellen voor ons boek. Onze doelgroep is kinderen op de basisschool vanaf groep zes. We hebben voor deze groep gekozen omdat vanaf deze groep het voortgezet onderwijs om de hoek komt kijken. Ook zijn kinderen van deze leeftijd in staat de heftige gebeurtenissen die soms voorkomen in mythes, te verwerken.

Daarna hebben we besloten een boek te schrijven dat niet alleen leuk is om te lezen, maar ook bijdraagt aan de taalontwikkeling van kinderen. Ons doel is om door het boek heen, één AVI-niveau omhoog te gaan qua leesniveau. We wilden ons boek ook graag zelf illustreren. Voordat we begonnen aan het schrijven en samenstellen van ons boek, hebben we in ons theoretisch kader antwoord gezocht op de volgende vragen:

- Hoe verloopt de taalwerving bij kinderen?
- Hoe draagt lezen bij aan de taalwerving van kinderen?
- Hoe werkt het AVI-systeem en wat zijn de kritieken op dit systeem?
- Wat zijn de werkwijzen van alternatieve systemen om leesvaardigheid te meten?
- Hoe dragen afbeeldingen bij aan de leeservaring?

Nadat we deze vragen hadden beantwoord [[theoretisch kader](#)] kwamen we tot de conclusie dat ons boek aan de volgende eisen zou moeten voldoen.

In de loop van het boek moet:

- De moeilijkheidsgraad van de woorden toenemen;
- Het aantal laagfrequente woorden toenemen;
- De moeilijkheidsgraad van de zinsbouw toenemen;
- De lengte van de zinnen toenemen;

Ook moeten er illustraties zijn die passen bij de kern van de tekst. Om het boek dyslexie vriendelijk te maken, moet er gebruik worden gemaakt van het Dyslexie Font en een vergrote letter- en regelafstand.

Met deze eisen in ons achterhoofd begonnen we met het selecteren van mythes voor in ons boek. We hebben elf mythes uitgekozen die wij mooie verhalen vonden of waarvan we vonden dat ze tot de verbeelding spreken. Ook dragen sommige mythes bij aan de uitleg van aardrijkskundige feiten, zoals het verhaal van Phaëton en de zonnwagen. Het verhaal van Alexander de grote geeft het verhaal achter het spreekwoord 'de knoop doorhakken' weer.

Nadat we onze mythes hadden gekozen, hebben we de originele vertalingen van deze mythes uitgezocht. Voor zover dat mogelijk was, hebben we meerdere bronnen geraadpleegd voor één mythe. Uit de vertaling van het Latijn of Grieks hebben we vervolgens de opbouw van de mythe gehaald. Daarna keken we of er bepaalde aspecten uit deze opbouw geschrapt moesten worden. Vaak kwamen we tot de conclusie dat de aanleiding van het avontuur dat in de mythe plaatsvindt, buiten beschouwing kon worden gelaten. Aspecten zoals het orakel van Delphi en de liefdesavonturen van Jupiter hebben we bewust niet opgenomen in het boek.

Tijdens het hertalen hebben we geprobeerd om de mythes die soms best zakelijk staan vermeld in de bronnen, levendiger en aansprekender te maken. Vaak liepen we tegen het probleem van woordenschat aan: welke woorden en zinnen kan een kind in onze doelgroep wel begrijpen en welke niet. Tijdens het hertalen liepen we ook tegen andere problemen aan: welke gruwelijke gebeurtenissen die mythes eigen zijn, konden we wel beschrijven en welke niet? Hoe schrijf je een boek dat in niveau oploopt? Omdat ons boek bestaat uit losse mythes, moesten we ook nadenken over de volgorde waarin we de verhalen in het boek zouden plaatsen.

Ook kregen we onze twijfels over het schrijven volgens de AVI-niveaus. Er is veel kritiek op de manier van het toetsen van het AVI-niveau van een kind. Ook het schrijven van boeken die specifiek zijn geschreven om het leesniveau te bevorderen, stuit op tegenstand. Volgens flevomeer bibliotheek Lelystad⁶⁵ slaat een boek dat specifiek is geschreven om het leesniveau van kinderen te bevorderen, als een tang op een varken. Kinderen hebben veel meer aan een goed geschreven boek met laagfrequente woorden. Zodoende zal hun leesniveau vanzelf omhoog gaan. We hebben dan ook getracht om gedurende ons boek het niveau van de teksten op te laten lopen. Zo hebben we geprobeerd meer samengestelde zinnen te gebruiken in de loop van het boek en het niveau van het boek op te laten lopen, maar we hebben onze teksten niet vergeleken met teksten van een vastgesteld AVI-niveau.

Nadat we alle mythes hadden hertaald, hebben we de volgorde van de verhalen bepaald. We hebben getracht het leesniveau te verhogen gedurende het boek.

⁶⁵ Persoonlijke communicatie, 12 januari 2019.

2. AVI niveau bepalen per tekst

Om onze verhalen in een oplopende volgorde te kunnen zetten, hebben we van iedere tekst het AVI-niveau bepaald. Hiervoor hebben we de informatie over AVI-niveaus van Zwijsen gebruikt.⁶⁶ We hebben per tekst gekeken naar de lengte van de zinnen en de tekst in zijn geheel. Ook hebben we gekeken naar de hoeveelheid samengestelde zinnen en de hoeveelheid leenwoorden in de tekst. Daarbij neemt de hoeveelheid illustraties bij de verhalen af en neemt de lengte van de teksten toe. Alle door ons hertaalde mythes zijn van AVI-niveau M5 of hoger. Hier is voor gekozen omdat onze doelgroep leerlingen uit groep zes is, door onder het niveau van onze doelgroep te beginnen, ontstaat er een instap niveau waardoor iedereen mee kan komen. Ook de leerlingen die moeite hebben met lezen of dyslexie hebben. Alle teksten die hetzelfde AVI-niveau hebben, zijn ingedeelt op lengte van de tekst.

⁶⁶ Van der Meulen, 2018

3. Tekeningen

De tekeningen hebben een ondersteunende en aanvullende rol bij de verhalen. Dat wil zeggen dat de tekeningen wel een element van het verhaal afbeelden, maar dat ze niet het hoogtepunt of een deel van de verhaallijn vertellen. Op deze manier dwing je de lezer als het ware om de tekst te lezen. Als we eenmaal een element van het verhaal hadden gekozen, maakten we eerst wat schetsen. Vervolgens maakten we uit de schets een duidelijke tekening, waarvan de lijnen dik overgetrokken waren met zwarte pen. Deze tekeningen trokken we vervolgens over op dikker tekenpapier. Toen ook de lijnen van de definitieve tekeningen ook met zwart waren overgetrokken en eventuele potloodlijnen waren uitgegumd, waren de tekeningen klaar voor stap twee: digitaliseren. Het proces van digitaliseren gaat in een aantal stappen. Eerst zijn alle tekeningen gedigitaliseerd door middel van inscannen. Vervolgens, eenmaal geopend in een bewerkingsprogramma, zijn de lijnen gekopieerd en is de achtergrond egaal wit gemaakt. De vlakken worden geselecteerd en gevuld maar om de tekeningen strak en egaal te krijgen moeten alle lijnen nagelopen worden en met de hand gekleurd worden, het meest tijdrovende deel van alle tekeningen. Al met al is het digitaliseren en inkleuren van de tekeningen een langdurig proces dat gemiddeld, perfectionistisch zijnde, twee uur per tekening vereist.

4. Buitenschoolse expert

De door ons geraadpleegde expert is Lucienne Rijks-Klinkenberg. Ze heeft de PABO afgerond, is na haar PABO-opleiding gaan werken als basisschooldocente in groep zes op een multiculturele school in Amsterdam-Noord en doet dit nog tot op de dag van vandaag. Vervolgens is ze Nederlandse letterkunde gaan studeren aan de VU te Amsterdam. Mevrouw Rijks is gepromoveerd tot taal- en leescoördinator en is leesbevorderaar geworden. Met deze functie houdt ze zich bezig met de ontwikkeling van het nieuwe curriculum voor het gedoceerde Nederlands op de basisscholen en middelbare scholen onder de naam curriculum.nu. Ze heeft ons vooral geholpen vanuit haar praktische expertise als docente; ze kon ons voorzien van nieuwe inzichten omtrent de boekenkeuze van basisschoolleerlingen. Kinderen zullen bijvoorbeeld geneigd zijn om boeken te lezen die aansluiten bij hun interesses. Indien dit het geval is, is het kind bereid om er "wel iets voor te doen": het kind is bereid meer moeite te doen om het boek te lezen ook al is het boek lastig.. Dit is waar tot op zekere hoogte, als het boek té moeilijk is zal het kind niet in staat zijn dit volledig uit te lezen. Ook wees Rijks ons op een aantal zaken om het boek aantrekkelijk te maken voor de doelgroep: "Begin eenvoudig qua niveau. (...) In ieder geval niet te veel tekst op een bladzijde; lettertype is ook wel echt belangrijk en echt goede afwisseling van illustraties en tekst zoals in graphic novels bijvoorbeeld. (...) Ik merk wel dat kinderen die niet van lezen houden, dat die [graphic novels] ze wel aan het lezen kan krijgen."

5. Terugkoppeling

Met hulp van Jeska van de Kraats, eerstejaars studente Teachers College op Windesheim Zwolle en stagiair bij groep 6, 7, 8 op de Finnjol, hebben we onze teksten ook in de praktijk uitgeprobeerd. Gedurende twee lessen zijn de teksten over Alexander de Grote en Philemon en Baucis voorgelezen. Hierna volgden verschillende verwerkingsopdrachten voor de leerlingen, zoals het maken van een woordweb over de moeilijke woorden, het afleiden van de betekenis van de moeilijke woorden uit de context en het maken van een tekening bij het verhaal. Wat opviel was dat de kinderen meer woorden als moeilijk ervaarden dan we in eerste instantie verwacht hadden. Gelukkig konden ze de betekenis van die woorden vaak wel terugvinden in de zinnen om het woord heen. Wat tevens opviel was een grappige tekening van een leerling. Naar aanleiding van het verhaal over Philemon en Baucis had hij of zij namelijk een tekening van Jupiter gemaakt. De planeet Jupiter. Over het algemeen beeldden de tekeningen echter de grote lijn van het verhaal uit, zoals te zien op de tekening van Celina in figuur 7.

*Figuur 7 Celina, groep 6, 7, 8 De Finnjol
Philemon en Baucis*



III. Eindproduct

Hierna volgen alle hertalingen met een verantwoording van de gemaakte keuzes. De verhalen staan op volgorde van hoe ze in het boek zullen worden geplaatst. De illustraties worden later toegevoegd. Het lettertype waarin ze staan, is het Dyslexie Font. In dit lettertype zal ook het boek worden afgedrukt. Onder elke titel staat de bronvermelding van de gebruikte vertaling.

1. Pygmalion

*Naar: Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema
Boek X, regel 243-297*

1.1. Herschreven tekst

Er was eens een jongen genaamd Pygmalion. Hij was een kunstenaar. Hij kon heel goed tekenen en schilderen, maar waar hij vooral goed in was, was beeldhouwen. Hij kon levensechte beelden maken.

Pygmalion was vaak alleen, hij had niet zoveel vrienden en al helemaal geen vriendinnetjes. Hij durfde niet zo goed met meisjes te praten. Bovendien was hij nog nooit echt verliefd geweest op een meisje. Maar daar ging allemaal verandering in komen.

Op een dag had Pygmalion weer een beeld gemaakt. Het was een groot beeld, van ivoor, helemaal wit. Het was een meisje. En ze was beeldschoon. Pygmalion had nog nooit iemand gezien die zo mooi was als zijn beeld. Ze had mooie, grote ogen, kuiltjes in haar wangen en een lief glimlachje, alsof ze net een leuke grap had gehoord.

Het beeld werd Pygmalions beste vriendin. Misschien was hij zelfs wel een beetje verliefd op haar. Hij gaf haar veel sieraden en bloemen cadeau. Ook speelde hij spelletjes met haar en vertelde hij haar al zijn geheimen. Als hij verdrietig was huilde hij bij haar uit en als hij blij was gaf hij haar een dikke knuffel.

Op een dag was het de dag van Venus, de godin van de liefde. Pygmalion dacht aan zijn beeld. Hij had nog nooit iemand zo lief gevonden als haar. Hij besloot om naar de tempel van Venus te gaan. Eenmaal daar aangekomen knielde hij neer bij het beeld van Venus en begon met praten. Hij vertelde de godin hoe mooi en hoe lief zijn beeld wel niet was. Hij vertelde haar hoeveel hij van het beeld hield. Op het einde van zijn gebed vroeg hij: 'Lieve mevrouw Venus, mag mijn beeld alstublieft een mens worden?'

Urenlang wachtte hij op een antwoord, maar hij hoorde niets. Het was al donker toen Pygmalion eindelijk naar huis liep. Eenmaal thuis aangekomen slenterde hij droevig naar zijn beeld. Hij wreef zijn ogen droog en keek op, maar hij zag niets... Het beeld was weg!

'Oh nee, ook dit nog,' zuchtte Pygmalion. 'Wat is er?' vroeg een stem. Pygmalion schrok zich een hoedje. Wie was dat en waar kwam die stem vandaan? Verschrikt draaide hij zijn gezicht naar de plek waar hij de stem had gehoord. Daar zat een meisje op zijn bed. En ze leek precies op Pygmalions beeld. De godin had zijn wens toch vervuld!

1.2. Verantwoording keuzes

Het verhaal van Pygmalion en zijn beeld is in eerste instantie gekozen vanwege het “en ze leefden nog lang en gelukkig” principe. Dit is een van de weinige mythes zonder moord en dood en met een goed einde. Daarom is de mythe erg geschikt voor kinderen.

In deze hertaling zijn er echter wel wat dingen achterwege gelaten. Zo legt Ovidius heel veel nadruk op de fysieke relatie tussen Pygmalion en zijn beeld. Dat is niet overgenomen omdat dit niet passend werd geacht in een kinderverhaal. Hier is gekozen voor een herkenbare situatie voor kinderen: het kind is een vriendje om mee te spelen. Ook is de geboorte van Paphos, het kind van Pygmalion en zijn beeld achterwege gelaten. Dit element was namelijk niet nodig om het verhaal af te ronden. Als we Paphos wel wilden noemen zou er veel meer uitleg moeten worden gegeven over de relatie tussen Pygmalion en zijn beeld.

Over de naamgeving van het beeld is nog getwijfeld. Het zou misschien vreemd zijn als het beeld, dat toch zo'n goede vriend is voor Pygmalion, geen naam zou krijgen. Om dichterbij de originele tekst van Ovidius te blijven, is er toch voor gekozen om het beeld naamloos te houden

Een ander aspect van het originele verhaal is wel veranderd: volgens Ovidius heeft Pygmalion een zekere haat voor vrouwen. Volgens hem zouden ze ongelooflijk kwaad en eng zijn. In deze hertaling is echter geschreven dat hij simpelweg nog nooit verliefd is geweest. De boodschap moet namelijk niet zijn dat de mensen die het boek lezen mensen moeten haten om wat voor reden dan ook.

Deze hertaling is geschreven op niveau M5. De zinnen zijn soms samengesteld en af en toe enkelvoudig. Ook is het verhaal in vergelijking met de andere verhalen relatief kort.

Voor de tekening van Pygmalion is gekozen om een vrij nietszeggende tekening te maken. Zeker omdat Pygmalion een van de eerste verhalen van het boek is, is het belangrijk om ervoor te zorgen dat de kinderen daadwerkelijk de tekst lezen en niet alleen naar de afbeelding kijken. Met deze afbeelding wordt wel de nieuwsgierigheid gewekt, maar nog niet de clue van het verhaal verraden.

2. Koning Midas

Naar: Gustav Schwab - Griekse mythen en sagen

Deel een, bladzijden 66-67

Simone Kramer - De tocht van de argonauten

Midas en het goud, bladzijden 59-64

Dugald A. Steer en Clint Twist - Werkboek Mythologie

Les XVII, bladzijden 48-49

2.1. Herschreven tekst

Er was eens een land dat Phrygië heette. Het land had een koning, koning Midas, maar de koning was niet zo rijk. Wel was de koning erg beroemd. Om zijn paleis lag namelijk de mooiste rozentuin van de hele wereld. Koning Midas was erg trots op zijn tuin en daarom liet hij hem dag en nacht bewaken en onderhouden door de allerbeste tuinmannen.

Op een mooie, rustige lentedag hoorde de tuinman ineens een raar geluid. Het was niet het getsjilp van de vogels, het was niet het geritsel van de rozenblaadjes in de wind, het was... gesnurk! Boos stapte hij op het geluid af en hij vond een oude, slapende, dronken man. Boos schopte hij de man tegen zijn been. "Wie durft hier mijn tuinen te verpesten?" vroeg hij boos. De oude man schrok wakker en keek op. Wie durfde zijn dutje wel niet te verstoren? Een klein moment was hij boos, maar toen drong het tot hem door dat hij in andermans tuin lag. En niet zomaar iemands tuin... de tuin van de koning! En niet zomaar een tuin... de beroemde rozentuin van koning Midas!

De tuinman nam hem mee naar de koning zelf. De oude man was bang dat hij streng gestraft zou worden, maar tot zijn verbazing vroeg de koning heel rustig om zijn naam. "Mijn naam is Silenus," antwoordde hij. In het gesprek dat daarop volgde legde Silenus uit dat hij de leermeester van Bacchus, de god van de wijn, is. Koning Midas, die af en toe ook wel van een glas wijn genoot, had zoveel bewondering voor Bacchus en zijn leermeester dat hij besloot om de leermeester als gast te onthalen.

Tien dagen en nachten verbleef Silenus in het paleis. En hij kwam niets tekort! De koning had allerlei feestmalen en concerten georganiseerd om zijn gast te vermaken, en de wijn kon natuurlijk niet ontbreken.

Maar het feest kon niet voor eeuwig doorgaan. Bovendien moest Midas zijn land ook nog regeren! Daarom besloot koning Midas op de tiende dag dat hij Silenus terug zou brengen naar Bacchus. Toen Silenus weer terug was bij Bacchus bleek dat hij zijn leermeester enorm had gemist. Bacchus was zo dankbaar dat hij besloot om koning Midas te belonen voor zijn gastvrijheid: hij mocht een wens doen.

Midas twijfelde en tobde over wat hij zou wensen, want zo'n wens was niet niks! Zo'n kans krijg je maar één keer in je leven, dus die moet je goed benutten. Uiteindelijk was hij eruit. Hij had het perfecte idee. Hij stond op en zei tegen Bacchus: 'Ik wens dat alles wat ik aanraak in goud zal veranderen.' Het was een moeilijke wens om te vervullen, maar Bacchus vertrok geen spier. Hij betoverde de koning en ze vertrokken weer naar huis.

Ik voel helemaal geen verandering, dacht Midas. Zou er wel echt iets veranderd zijn? Maar al zijn zorgen waren voor niets. De seconde dat hij in zijn koets stapte, veranderde het hele ding in goud. De koning was dolgelukkig. Eindelijk was hij rijk!

De pret duurde echter niet voor lang... Toen koning Midas aan zijn avondmaal begon en vol enthousiasme zijn kippenpoot vastpakte, veranderde die in goud! Goud kon hij natuurlijk niet eten. Hij probeerde het vlees met zijn vork naar zijn mond te brengen, maar zodra het eten zijn tong raakte, werd het een harde klomp glimmend metaal. De koning wist niet wat hij moest doen. Hij kon toch niet zijn leven lang niets meer eten en drinken?

Vol wanhoop ging de koning terug naar Bacchus. Hij smeekte en smeekte of de wijngod zijn betovering terug kon draaien. Bacchus was gelukkig bereid om de arme koning te helpen en hij vertelde hem: 'Ga naar de rivier de Pactolus en was je in het water. Dan zal de betovering worden verbroken.'

De koning spoedde zich in zijn gouden koets naar de rivier en rende met kleren en al het water in. Hij waste zich grondig en tot zijn opluchting merkte hij dat zijn kleren weer veranderden in normale stof. De wens was teruggedraaid.

Koning Midas was zo geschrokken van alle gebeurtenissen dat hij besloot een simpel leven te gaan leiden op het platteland. Het enige wat nog herinnerde aan het avontuur van Midas, waren de oevers van de rivier de Pactolus. Die bleven voor altijd bedekt met prachtig goudkleurig zand.

2.2. Verantwoording keuzes

Er zijn veel verschillende versies van het verhaal van koning Midas in omloop. Ieder versie heeft ook een verschillende opbouw. Deze hertaling combineert als het ware verschillende vertalingen om zo een compleet en uitgebreid verhaal te creëren.

Verder is de tekst vrij simpel. Dit verhaal heeft een vrij laag niveau vergeleken met de andere teksten en zal dus ook aan het begin van het boek geplaatst worden. Hier is voor gekozen, omdat het verhaal van koning Midas vaak bekend is en ook wel als sprookje wordt gezien. Door dit al vroeg in het boek te plaatsen, vindt die herkenning eerder plaats. Deze tekst heeft AVI-niveau E5, de tekst is een stuk langer dan die van Pygmalion en bevat meer samengestelde zinnen.

De tekening bij Koning Midas is wederom niet een weergave van het hoogtepunt van het verhaal. Wel is de tekening iets uitgebreider. Dit is om de lengte van het verhaal te compenseren. Als een tekst wat langer is, kunnen kinderen namelijk gedemotiveerd raken om de tekst te lezen. Met een wat grotere en uitgebreidere illustratie erbij wordt dat weer rechtgetrokken.

3. Pan en Apollo

Naar: *Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema*
Boek XI, regel 166-179

3.1. Herschreven tekst

Op een dag zat Pan, de god van het vee, in het bos te fluiten op zijn rietfluit. Iedereen die hem hoorde vond dat hij enorm mooi speelde. Pan vond dat zelf ook. Hij was zo zeker van zichzelf dat hij dacht dat hij mooier kon spelen dan de god van de muziek, Apollo. Pan besloot Apollo uit te dagen voor een wedstrijd. Koning Midas, die nooit meer rijkdom wilde bezitten en nu in het bos woonde, was toevallig ook bij de wedstrijd aanwezig. Tmolus, een berggod, had hele scherpe oren en werd aangewezen als jury. Hij ging op een berg zitten en sprak: 'De jury zit klaar en luistert.'

Pan begon de wedstrijd met zijn rietfluit. Hij speelde een apart deuntje wat Midas ontroerde. Toen Pan was uitgespeeld, klaptten alle aanwezige goden beleefd. Daarna was het de beurt aan Apollo. Hij had zijn rode mantel aan en droeg zijn gouden lier in zijn linkerhand. Op zijn hoofd droeg hij een krans van bladeren. Als een echte artiest kwam hij aangelopen. 'Welk ei', zo sprak hij, 'durft te zeggen dat hij betere muziek maakt dan ik? Ik zal eens wat laten horen.'

Hij nam plaats op een grote steen, sloot zijn ogen, bracht zijn rechterhand naar zijn lier en speelde een ontroerend wijsje. Alle goden gingen los, zoiets prachtigs hadden ze nog nooit gehoord. Voor Tmolus was het duidelijk wie de winnaar was. De lier van Apollo won het van de rietfluit van Pan. Iedereen was het hier mee eens behalve één iemand.

Midas vond het spel van Pan veel mooier. 'Dit is niet eerlijk!', roept hij 'Pan speelt betoverend'. Tmolus keek Midas woedend aan en zei: 'Twijfel jij aan mijn oordeel?' Tmolus tilde Midas daarna op aan zijn oren. Die rekten daardoor enorm uit. Toen gaf Tmolus de grote oren een mooie grijze kleur en een zacht vachtje. Vanaf dat moment liep Midas met ezelsoren rond.

3.2. Verantwoording keuzes

Deze hertaling is in veel opzichten trouw aan het origineel. Alleen het feit dat Tmolus in de originele vertaling een berg is, is uit dit verhaal gelaten. Voor kinderen is het moeilijker voor te stellen dat iemand een berg is, dan dat iemand op een berg zit. De zin die Tmolus uitspreekt: “De jury zit klaar en luistert”, komt letterlijk uit de vertaling van d'Hane-Scheltema⁶⁷. Omdat de zin mooi in de hertaling paste, is deze letterlijk overgenomen. In de herschreven tekst hebben de personages wat meer emoties gekregen. In de originele vertaling werden de gebeurtenissen vooral beschreven. Om de lezers meer te betrekken bij het verhaal, is er voor gekozen om wat meer dialoog toe te schrijven aan de personages.

Deze hertaling heeft AVI-niveau E5. De tekst is niet heel lang maar bevat wel veel samengestelde zinnen. Ook omdat sommige zinnen letterlijk zijn overgenomen uit de vertaling,⁶⁸ is deze tekst niet bestempeld met het laagste AVI-niveau.

Ook bij het verhaal van Pan en Apollo is de afbeelding alleen maar te begrijpen als het kind het gehele verhaal gelezen heeft. De afbeelding wekt dus de nieuwsgierigheid van de lezer en heeft een motiverende werking.

⁶⁷ 'd HaneScheltema, 2006.

⁶⁸ 'd HaneScheltema, 2006.

4. Phaëton

*Naar: Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema
Boek II, regel 1-328*

4.1. Herschreven tekst

Er was eens een jongen genaamd Phaëton. Hij was de zoon van Helios, de god van de zon. Iemand had Phaëton beledigd en gezegd dat het een leugen was dat Helios zijn vader was. Phaëton was in de war. Hij wist niet wie hij moest geloven daarom ging hij naar zijn vader.

Toen Phaëton aankwam bij het huis van zijn vader legde hij zijn onzekerheid uit. Zijn vader zei: 'Natuurlijk ben jij mijn zoon Phaëton. Is er iets waar ik je twijfel mee weg kan nemen? Dan beloof ik dat je dat krijgt.' Phaëton antwoordde: 'Ik wil voor één dag jouw zonnewagen besturen. Daarmee kan ik bewijzen dat ik jouw zoon ben.'

Helios schrok: 'Er is niemand die mijn zonnewagen kan besturen! Het is een gevaarlijke tocht, er kan veel fout gaan. De paarden voor de wagen zijn koppig, die hebben het meteen door als ik niet op de wagen sta. Kan ik je niet iets anders bieden?' 'Nee.' Zei Phaëton vastberaden, 'Dit is wat ik wil.' 'Ik heb het beloofd,' sprak zijn vader. 'Als dit is wat je wilt dan kan ik daar niets meer aan veranderen.'

Helios nam Phaëton mee naar zijn wagen en liet de wagen gereedmaken voor vertrek. Helios smeerde zijn zoon in met een soort zonnebrand, tegen de hitte. Nog een laatste maal waarschuwde hij Phaëton, maar die was niet meer om te praten. Helios legde de route uit en Phaëton ging in de wagen zitten. Nog voor Helios uitgesproken was steeg de wagen op met Phaëton erin.

Het ging niet zoals Phaëton verwacht had. De paarden merkten dat iemand anders de wagen bestuurde en sloegen op hol. Hij wist niet wat hij moest doen, de teugels aantrekken of juist losser vasthouden? Moest hij de zweep gebruiken, of juist niet? Phaëton raakte in paniek. De wagen raakte op de verkeerde route, alles ging fout.

Als Phaëton te hoog vloog maakte hij de lucht te warm. Als hij te laag vloog brandde de aarde. Als dit laatste gebeurde werd de grond zo warm dat het gras verbrandde en verdorde; er ontstonden woestijnen. Jupiter zag dat dit niet goed ging en besloot in te grijpen. Hij schoot de zonnewagen uit de lucht. Dit was de enige manier om de aarde heel te houden. De paarden ontsnapt en Phaëton viel naar beneden. Hij had geleerd om niet hebberig te zijn. Hij zou nooit meer iets onmogelijks vragen. Hij zou luisteren naar zijn vader en hij zou nooit, maar dan ook nooit meer op de zonnewagen rijden.

4.2. Verantwoording keuzes

Omdat de verschillende seizoenen, de tijden (uren, etmalen, eeuwen), de dageraad en andere gepersonifieerde natuurverschijnselen mogelijk verwarrend kunnen zijn voor kinderen is ervoor gekozen om deze uit het verhaal te schrijven. Ook de uitgebreide beschrijving van de rit en van de sterrenbeelden die je onderweg met de zonnwagen tegenkomt worden in de hertaling niet vermeld. Dit om meer focus te houden op de algemene verhaallijn.

In de originele vertaling van D'hane-Scheltema⁶⁹ is een duidelijke, uitgebreide en misschien ietwat langdradige, melodramatische beschrijving aanwezig van hoe erg moeder aarde lijdt onder het wangedrag van Phaëton. Moeder aarde is dusdanig radeloos dat ze te rade gaat bij Jupiter, waar in de hertaling Jupiter uit eigen beweging ingrijpt. In plaats van een goed geplaatste bliksemschicht om Phaëton te doden schiet hij Phaëton met de bliksemschicht uit de wagen, waarna er niet wordt gespecificeerd of hij hierna valt en/of sterft. In plaats van de rouw aan het eind van het verhaal, de reden van de afwezigheid van de zon voor een dag, is er een soort moraal van het verhaal. De hertaling eindigt met een beschrijving van wat er geleerd kan worden van dit verhaal zonder dat er specifiek wordt ingegaan op de dood van Phaëton.

Deze tekst heeft net als de tekst van Pan en Apollo niveau E5, omdat deze tekst wat langer is dan die van Pan en Apollo is hij later in het boek geplaatst.

De tekening van Phaëton is een beetje een vreemde eend in de bijt. Het is niet het dramatisch hoogtepunt van het verhaal, het is niet een klein element of detail uit het verhaal, maar het is een algemene weergave van de sfeer van het verhaal.

⁶⁹ 'd HaneScheltema, 2006.

5. Daedalus en Icarus

Naar: *Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema*
Boek VIII, regel 183-235

5.1. Herschreven tekst

Er was eens een man die opgesloten zat op het eiland Kreta. Deze man heette Daedalus en hij en zijn zoontje Icarus waren door koning Minos opgesloten. Minos was namelijk erg jaloers op Daedalus, omdat Daedalus een hele slimme man was. Hij maakt prachtige uitvindingen en levensechte beelden. Maar nu zat hij al jaren vast op Kreta en had hij heimwee naar zijn thuis in Athene.

Koning Minos had ervoor gezorgd dat alle wegen en boten van en naar het eiland niet konden worden gebruikt door Daedalus. Maar Daedalus was uitvinder en zat dagen naar de vogels op het eiland te kijken. Hij verzamelde veren in alle soorten en maten en spreidde ze uit op het strand. Icarus speelde om zijn vader heen met de veertjes en stoorde hem bij zijn werk. Maar Daedalus vond het niet erg en zocht wat extra veertjes voor Icarus om mee te spelen.

Van alle veren maakt hij vier vleugels, twee voor zichzelf en twee kleinere voor Icarus. Hij bond ze vast met touwen en plakte ze aan elkaar met bijenwas. Toen de vleugels af waren, ging hij iedere dag oefenen. Ook Icarus kreeg zijn eerste vlieglessen. Zodra ze genoeg hadden geoefend en hun spullen hadden ingepakt, waagden ze een poging om het eiland te ontvluchten.

Voordat ze gingen vliegen, gaf Daedalus nog een goede raad. 'Vlieg niet te dicht bij de zon, Icarus', zei hij, 'want dan zal de bijenwas op de vleugels smelten. Maar vlieg ook niet te dicht bij het water want de vleugels mogen niet nat worden.' Icarus beloofde dat hij tussen de zon en het water in zou blijven. Toen stegen ze klapwiekend op als vogels.

Als echte vogels scheerden de gevleugelden door de wolken heen. Ze vlogen over drie eilanden en deden alle mensen op de grond versteld staan. Een herder die tegen zijn staf aan geleund stond, dacht hij gek werd. Icarus, die het vliegen eerst een beetje eng vond, werd nu overmoedig. Het vliegen ging zo goed dat hij steeds hoger ging vliegen.

Maar wat Daedalus zei gebeurde: Icarus vloog te hoog en de bijenwas die de veren van zijn vleugels bij elkaar hield, begon te smelten. Icarus flapperde met zijn armen maar de veren vielen van zijn armen af. Als een baksteen viel hij naar beneden. Daedalus draaide zich zo snel mogelijk in de lucht om om Icarus te gaan zoeken maar vond hem niet. Icarus spoelde aan op een strand. Dat strand draagt nu nog zijn naam.

5.2. Verantwoording keuzes

Deze mythe is gekozen omdat het een onder gymnasiasten bekend verhaal is en verhalen over vliegende mensen spreken altijd tot de verbeelding. Ook was het niet een hele lastige opgave om dit verhaal van bijpassende illustraties te voorzien. Ook kon deze mythe grotendeels ongecensureerd afgedrukt worden in tegenstelling tot de vele gewelddadigheden die voorkomen in de meeste mythes. Vanwege deze reden is de oorzaak van de gevangenschap van Daedalus buiten beschouwing gelaten. Dan zou het mynotauros gedeelte er ook aan toegevoegd moeten zijn en dat is voor de doelgroep een te heftig verhaal. Het begin van deze hertaling is niet compleet onjuist. Daedalus werd opgesloten nadat hij het labyrint voor de minotaurus af had gemaakt zodat de enige mens die de uitweg uit het labyrint wist, die niet kon verraden. In deze hertaling is dit verandert in jaloezie van koning Minos jegens Daedalus. Het middelste gedeelte van de hertaling is behoorlijk trouw gebleven aan de tekst van Ovidius. De relatie tussen Daedalus en Icarus komt letterlijk van Ovidius. Ook de herder die verwonderd naar de vliegende mensen keek, is letterlijk overgenomen van Ovidius. Het einde van de mythe is wel enigszins aangepast. Er is niet expliciet beschreven dat Icarus overlijdt. Dit om het verhaal een iets positievere afloop te geven dan het origineel.

Dit verhaal heeft AVI-niveau M6. Hoewel het een relatief kort verhaal is, bevat het veel woorden die langer zijn dan drie lettergrepen. Hoe moeilijker de tekst, hoe meer langere woorden de tekst bevat.⁷⁰ Ook bevat de tekst veel leenwoorden en woorden die bij kinderen uit de doelgroep niet bekend zijn zoals bijenwas en overmoedig.

Bij Daedalus en Icarus is wederom bewust gekozen om niet het hoogtepunt van het verhaal weer te geven om zo de lezer te motiveren de tekst daadwerkelijk te lezen.

⁷⁰ van der Meulen, 2018

6. Alexander de Grote

*Naar: Rob Shone en Anita Ganeri - Alexander de Grote
Het leven van een Koning en veroveraar, bladzijde 19*

6.1. Herschreven tekst

Er was eens een land genaamd Phrygië. De hoofdstad van dit land had geen koning. Er was voorspeld dat iemand die op een ossenkar de stad in zou komen, koning moest worden. Dit was Gordius, de vader van Midas. Hij was een boer die naar de stad kwam om zijn groente te verkopen. Hij kwam de stad binnen rijden in zijn ossenkar. De mensen van Phrygië renden naar hem toe. Voor Gordius wist wat er gebeurde, was hij koning van het hele land.

Later knoopte Gordius het juk van zijn ossenkar stevig vast met een touw. De knoop was heel ingewikkeld en zat net zo strak vast als een gespannen boog. Dit was de Gordiaanse knoop. De knoop was vernoemd naar de koning omdat hij de knoop had gemaakt. Hij zei: 'Wie deze knoop los weet te maken, zal heel Azië veroveren.' De knoop was zo ingewikkeld om zeker te weten dat de volgende koning geschikt zou zijn.

In een ander land, Macedonië, was de vader van Alexander koning. Al toen Alexander jong was, was hij erg slim en goed in paardrijden. Zijn vader had een groot leger. Alexander kreeg van zijn vader een belangrijke plek in het leger. Hij werd namelijk de baas van alle ruiters. Toen Alexander ouder was kreeg hij de leiding over het hele leger. Nadat zijn vader overleden was werd Alexander zelfs koning. Macedonië voerde al lange tijd oorlogen. Alexander was zo goed in oorlog voeren dat hij alle volken om hem heen versloeg. Hij ging steeds verder naar het oosten en versloeg volk na volk.

Op een dag kwam Alexander aan in de stad Gordië. Hij hoorde het verhaal van de Gordiaanse knoop en wilde die knoop graag zien. Toen hij bij de knoop stond, kon hij niet bedenken hoe deze los moest. Hij deed een stap naar achteren en keek nog eens goed. De knoop was erg strak en heel ingewikkeld. Alexander vroeg aan een voorbijganger: 'Wat moet er precies gebeuren met deze knoop?'. De voorbijganger vertelde Alexander: 'De eerste die de knoop van het juk los kan maken, zal heel Azië veroveren.' Alexander dacht na over deze woorden en kreeg opeens een idee.

Alexander stond voor de knoop en wist wat hij moest doen. Hij had een manier bedacht om de knoop los te krijgen. Hij wilde de veroveraar worden van heel Azië. Hij zette zijn benen een beetje uit elkaar. Ademde in... In een beweging pakte hij zijn zwaard uit zijn schede en hakte de Gordiaanse knoop door. Het juk was los! Alexander kon de winst in Azië al proeven.

Die avond ging het hevig stormen. Grote zwarte donderwolken stonden aan de hemel. Toen brak het onweer los, het ging hard regenen en bliksemen. Alexander wist het zeker: Jupiter liet het bliksemen. Dit betekende dat de goden het eens waren met de voorspelling. Alexander zou een grootse leider worden. Alexander de Grote, de veroveraar van Azië.

6.2. Verantwoording keuzes

Er is voor dit verhaal gekozen om verscheidene redenen. Ten eerste is het een interessant verhaal, er gebeurt niet veel maar wat er gebeurt is bij veel mensen bekend. Ten tweede kan dit beschouwd worden als een etiologisch verhaal, in vele talen is de term 'Gordiaanse knoop' immers een metafoor voor een erg complex of zelfs onoplosbaar probleem. Ook vindt de uitdrukking 'de knoop doorhakken' zijn oorsprong in dit verhaal. Ten derde is dit verhaal goed te herschrijven voor een jong publiek omdat er geen incest, verkrachting, overspel, moord of een ander niet voor kinderen van tien jaar geschikte gebeurtenis plaatsvindt.

Er is gekozen om de plaats van de knoop, voor de tempel van Gordië, weg te laten omdat dit niet erg belangrijk leek in de verhaallijn van de tekst. Een beetje voorgeschiedenis van Alexander leek op zijn plaats opdat de kinderen zich beter in kunnen leven in dit personage. Door uit te wijden over Alexanders jeugd hebben de kinderen een beter begrip over de drang naar expansie van zijn rijk en zijn inzicht in de oplossing van de Gordiaanse knoop.

De andere versie van dit verhaal, waarin Alexander een houten pin uit het juk trekt om de knoop te ontrafelen, is achterwege gelaten. Hiervoor is gekozen omdat kinderen die dit verhaal lezen waarschijnlijk het gezegde *de knoop doorhakken* kennen, daarnaast is de versie waarbij Alexander zijn zwaard trekt epischer dan de versie waarin hij de pin eruit trekt. Dit alles leidde ertoe de knoop door te hakken en voor deze versie te gaan.

Dit verhaal heeft AVI-niveau M6. De tekst heeft hetzelfde niveau als de twee voorgaande teksten en is achter deze teksten geplaatst op volgorde van lengte.

De tekening bij Alexander de Grote is een tekening van Alexander zelf. Het doel van deze tekening, naast het ondersteunen van het verhaal, is het weergeven van een typische Romeinse soldaat om zo dit symbool herkenbaar te maken voor de lezer. Dit draagt bij aan de bekendheid van de Romeinse cultuur.

7. Odysseus en de Sirenen

*Naar: Gustav Schwab - Griekse en Romeinse sagen
Deel vier, bladzijden 415-416*

7.1. Herschreven tekst

Er was eens een man genaamd Odysseus. Hij probeerde thuis te komen met zijn schip en zijn bemanning. Dat was makkelijker gezegd dan gedaan. Odysseus had van een tovenares gehoord over de Sirenen waar hij langs zou komen met zijn boot. De Sirenen zagen eruit als gewone meisjes maar hadden het onderlichaam van een vogel. Ze woonden op een eiland vol met puntige rotsen en verleidden iedereen die langs hen vaarden. Hun gezang was zo mooi dat iedereen die langs hun eiland vaarde, dichterbij wilde komen. Maar zodra ze dat probeerden botste hun schip op de rotsen.

Odysseus wilde veilig thuiskomen en deed wat de tovenares hem had gezegd. Eerst moest hij er voor zorgen dat zijn bemanning niks van het gezang van de Sirenen zou horen. Dat deed hij door bijenwas in kleine stukjes te snijden. Aan ieder lid van zijn bemanning gaf hij twee stukjes was. 'Stop dit in je oren', zei Odysseus, 'dan zal je de betoverende liederen van de Sirenen niet horen. Alleen op die manier komen we veilig thuis en zal ons schip niet op de rotsen lopen.'

Zelf wilde Odysseus het gezang graag horen. Daarom liet hij zich vastbinden aan de mast van het schip. Tegen zijn bemanning zei hij: 'Maak me onder geen omstandigheden los. Als ik de liederen van de Sirenen hoor, zal ik overboord springen. Maar ik kan helemaal niet zwemmen. Dus hoe hard ik ook smeeek om me los te maken, maak me niet los! Knoop mij alleen nóg steviger vast.' Nadat alle oren vol waren gestopt met was en Odysseus met een driedubbele knoop was vastgebonden aan de mast, waren ze klaar voor vertrek.

Al gauw zagen ze de rotsen met daarop de Sirenen. Het waren wonderschone meisjes die prachtig zongen. De bemanning hoorde niks van het gezang en roeide stevig door. Maar Odysseus hoorde het wel en vond het gezang prachtig. Hij probeerde zichzelf los te werken uit de knoop. 'Mannen', schreeuwde hij, 'maak me toch los. Ik wil naar de Sirenen toe!'. Maar zijn bemanning hoorde Odysseus niet eens schreeuwen. Ze zagen wel dat hij de knoop probeerde los te maken. Daarom pakten ze nog een touw en knoopten hem strakker vast.

Langzaam passeerden ze het eiland. Maar zelfs toen de Sirenen niet meer te zien waren, hoorde Odysseus hun gezang nog: 'Maak me nou toch los!' schreeuwde hij zijn bemanning toe, 'we moeten terug varen naar de Sirenen, ik wil dat gezang horen!'. Pas na een halve dag varen hield Odysseus op met schreeuwen.

Met een hele schorre stem sprak hij zijn bemanning toe: 'Bedankt mannen, ik had dit zonder jullie nooit kunnen doen. Dan had ik nu tussen de rotsen bij de Sirenen gelegen. Ik weet dat ik vandaag niet de makkelijkste ben geweest maar nu zijn we die Sirenen voorbij gevaren.' Toen zijn mannen hem vragend aankeken, besepte Odysseus dat ze allemaal de was nog in hun oren hadden zitten.

Zo voeren ze verder, op naar het volgende avontuur.

7.2. Verantwoording keuzes

In deze hertaling is ervoor gekozen om Kirke niet bij naam te noemen. Omdat er maar een stukje van de originele Odysseus is hertaald, is er bewust voor gekozen om niet uit te weiden naar andere delen van de Odyssee. Het verhaal zou dan veel te uitgebreid worden en voor de strekking van het verhaal is het ook niet nodig te refereren aan andere delen van de Odyssee. Ook is buiten beschouwing gelaten dat iedereen die langs de Sirenen vaart dood gaat. Kinderen kunnen spannende dingen in boeken goed aan, maar dan moet de slechterik wel worden verslagen⁷¹. Omdat dat in deze mythe niet gebeurt, immers Odysseus ontvlucht de slechteriken alleen maar, is de dood van alle onschuldige schippers niet vermeld.

Het stuk waarin Odysseus langs de Sirenen vaart, is behoorlijk uitgediept omdat het in de originele bron erg kort en zakelijk wordt vermeld.

Deze tekst heeft alsook de voorgaande teksten AVI-niveau M6. Omdat dit verhaal langer is dan de voorgaande teksten van hetzelfde niveau, is deze tekst verder in het boek geplaatst

Ook bij Odysseus en de Sirenen hebben de afbeeldingen net als de afbeeldingen bij Arion en de dolfijn, meer het karakter van een graphic novel.

⁷¹ Van Coillie, 2007.

8. Philemon en Baucis

*Naar: Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema
Boek VIII, regel 611-720*

8.1. Herschreven tekst

Er was eens een heuvel, waar een eik en een linde groeiden. De bomen groeiden om elkaar heen. Volgens de legende is er het volgende gebeurd:

Op een dag gingen Jupiter en Mercurius de mensen bezoeken. Ze hadden hun godenkleren uitgedaan en leken net op mensen. De twee klopten aan bij ieder huis, maar ze werden door niemand binnengelaten. De goden bleven doorlopen en aankloppen, maar werden overal weggestuurd. Philemon en Baucis deden als enige open. Ze woonden samen in een klein en eenvoudig hutje. Philemon en Baucis waren gelukkig getrouwd en woonden al lang samen. Toen de vreemdelingen voor de deur stonden twijfelden ze geen moment en lieten ze de twee goden binnen.

Philemon en Baucis ontvingen de vreemdelingen gastvrij, ook al wisten ze niet dat dit goden waren. Baucis stak het vuur aan en liet haar gasten rusten op de bank. Philemon ging alvast koken en dekte de tafel met hun mooiste tafelkleed. Ze deden hun best om hun gasten te verwennen.

Toen de tafel gedekt was, leek het een feestmaal. Een lang bewaard stukje vlees werd speciaal voor de gasten klaargemaakt. Groente uit eigen tuin was gekookt. Iedereen smulde en er was meer dan genoeg te eten. Ook was er genoeg te drinken. Iedere keer als er wijn werd ingeschonken, raakte de wijnkan vanzelf weer vol.

Toen Philemon en Baucis dit zagen, waren ze heel verbaasd. Deze gasten waren heel bijzonder! Baucis zei meteen: 'Het spijt ons dat de maaltijd zo eenvoudig was.' Daarna zei Philemon: 'We hebben een gans, die kunnen we voor jullie braden!' Nog voor hun gasten iets konden zeggen rende Philemon al naar buiten om de gans te pakken. Hoe hard hij ook rende, hij kon de gans niet te pakken krijgen. De gans rende naar binnen en ging bij Mercurius op schoot zitten.

Toen vertelden de gasten wie ze echt waren: 'Wij zijn Jupiter en Mercurius. We zijn naar jullie dorp gekomen om te zien hoe gastvrij de mensen hier zijn. Jullie zijn de enigen die ons wilden ontvangen, de rest van het dorp schold ons uit en smeedt de deur dicht. Hier wonen slechte mensen, daarvoor moeten ze gestraft worden. Volg ons, jullie hebben voor ons gezorgd en daarom zal jullie niks overkomen.'

Toen Philemon en Baucis snaptten wat er precies gebeurd was, gingen ze met de goden mee. Ze liepen de heuvel op, net buiten het dorp. Toen liet Jupiter het stormen boven het dorp. Alle huizen gingen kapot door bliksem en regen. Toen de storm was opgehouden was ook het huis van Philemon en Baucis er niet meer. Op die plek stond nu een tempel. De goden brachten de twee mensen erheen zeiden dat dit hun geschenk was. Philemon en Baucis mochten er wonen voor de rest van hun leven.

Voor de goden weggingen naar de Olympus vroegen ze: 'Hebben jullie nog een wens?' Philemon antwoordde meteen: 'Ik zou graag willen dat Baucis en ik voor altijd samen kunnen zijn.' En zo gezegd, zo gedaan.

Jaren later stonden Philemon en Baucis tegenover elkaar. Ze waren al oud. Ze zagen ineens dat ze groen werden, er groeiden takken en bladeren uit hun lichaam. Ze wisten dat het hun tijd was en namen afscheid met een knuffel. De eik en de linde waarin ze veranderden, zouden elkaar voor altijd vasthouden.

8.2. Verantwoording keuzes

Het oorspronkelijke verhaal is deel van een groter geheel, het is een raamvertelling om Peirithoüs te overtuigen van de macht van de Olympische goden. Dit is uit de hertaling gelaten omdat het geen functie heeft in het verhaal over Philemon en Baucis zelf.

Globaal zijn de verhalen hetzelfde, op een aantal plekken wijkt een enkel detail of zelfs de hele verhaallijn af van het origineel. In metamorfosen, vertaald door 'd HaneScheltema, wordt de voorgeschotelde maaltijd uitgebreid beschreven. Dit is weggelaten omdat dit af zou kunnen leiden van de strekking van het verhaal. Het is zo gedetailleerd dat een kind dat dit verhaal leest vervolgens meer bezig is met wat het die avond zou gaan eten in plaats van het lezen van het verhaal. Er is ook gekozen voor een verklaring van de aanwezigheid van de goden door hen zelf uit te laten leggen wat ze hebben gedaan en van plan zijn. Waar er in het origineel sprake is van een zondvloed is er in de hertaling gekozen voor een storm. Dit is makkelijker voor te stellen voor kinderen, ze zullen immers wél weten wat een onweersbui en niet wat een zondvloed is. Ook is de nadruk op de straf voor de andere, niet gastvrije bewoners veranderd. Alle huizen in het dorp gaan kapot, maar er wordt geen nadruk gelegd op de dood van alle inwoners van het dorp.

Het laatste verschil is dat in het origineel de twee bomen slechts naast elkaar staan. Om het verhaal meer tot de verbeelding te laten spreken, is ervoor gekozen om Philemon en Baucis te laten veranderen in bomen terwijl ze elkaar vasthouden.

Hoewel dit verhaal ook AVI-niveau M6 heeft, is dit verhaal wel degelijk moeilijker dan de voorgaande verhalen van hetzelfde niveau door de langere zinnen en doordat het verhaal relatief veel langer is.

De tekening bij Philemon en Baucis is niet een weergave van het hoogtepunt van het verhaal, maar van het moment erna. Op die manier is de illustratie pas echt te begrijpen wanneer de lezer het verhaal helemaal gelezen heeft. Daardoor wordt de lezer nieuwsgierig naar de tekst, wat uiteindelijk het doel is van illustraties.

9. Arion en de dolfijn

*Naar: Herodotus - Historiën, vertaald door dr. Onno Damsté
Boek I, deel 23-25*

9.1. Herschreven versie

Er was een hele belangrijke muziekwedstrijd georganiseerd in Tainaros, een stad op het eiland Sicilië. Alle belangrijke zangers en muzikanten waren hiervoor uitgenodigd, en zo ook de zanger Arion.

Arion was de zoon van de zee-god Neptunus en de nimf Oneia en hij woonde in Korinthe. Zijn beschermheer en koning, Periander, was erg op hem gesteld. Arion kon namelijk prachtig zingen en de lier bespelen. Koning Periander was dan ook niet blij toen Arion werd uitgenodigd voor de wedstrijd. De reis die hij daarvoor zou moeten maken is zó ver en gevaarlijk! Maar de koning wist ook wel dat Arion heel graag mee wilde doen en dus gaf hij Arion toestemming om te gaan.

Met een groot schip reisde Arion af naar Sicilië. Ook daar waren mensen onder de indruk van zijn muzikale talenten; hij won de wedstrijd. Hij werd overladen met geschenken en schatten. De mensen wilden dat hij zou blijven, maar Arion moest terug naar zijn koning in Korinthe. Nadat al zijn prijzen waren ingeladen, kon het schip vertrekken.

De zeelieden die Arion thuis moesten brengen hadden echter ook gezien dat Arion zoveel rijkdommen had gekregen. Ze vonden het maar oneerlijk. Zij moesten maar hard werken op het schip, in wind en weer, voor een mager loontje en wat gepekeld vis. Terwijl die Arion één liedje speelt en een rijk man is! Ze werden steeds jaloezser en ze bedachten een plan. Ze zouden Arion doden en zijn schatten afpakken.

's Nachts toen Arion lag te slapen, hadden alle zeelieden zich op het dek verzameld. De kapitein had Arion uit het ruim gesleept. 'Sorry Arion, maar we moeten je doden,' zei hij tegen de overrompelde zanger. Arion begreep eerst niet wat er aan de hand was en waarom iemand zo iets zou doen, maar al snel begreep hij dat het om zijn geld ging. Arion stelde nog voor om zijn schatten aan de bemanning te schenken mits ze hem in leven zouden laten, maar daar ging de kapitein niet mee akkoord. Hij geloofde Arion niet. 'Zodra we voet aan wal zetten, zal je je belofte toch weer breken!' riep hij uit.

Arion zag in dat zijn smeekbede geen zin had, maar hij had nog wel één wens. Hij vroeg of hij nog een laatste lied mocht zingen voor zijn dood. Dat mocht. Arion trok zijn mooie mantel aan en pakte zijn lier. Hij ging op het dek staan en begon te spelen. De zuivere tonen en betoverende klanken reikten over het water. Toen zijn lied klaar was, sprong hij in het water.

Wat niemand wist, was dat een school dolfijnen zijn muziek gehoord had. Ze waren op het geluid afgekomen en toen ze een man het water in zagen springen besloot een van hen om hem op zijn rug te nemen. Dankbaar klampte Arion zich vast aan de rugvin van de dolfijn. De dolfijnen haalden het schip snel in en na een paar dagen kwamen ze aan bij Korinthe. Het schip lag nog niet in de haven. Arion kwam samen met de dolfijn aan op het strand,

waar de dolfin stierf van uitputting. Arion was de dolfin zo dankbaar dat hij hem een heel mooi graf gaf op het strand.

Daarna ging hij naar koning Periander. Hij vertelde wat er gebeurd was. De koning was heel boos op de zeelieden en bedacht een list om hen te kunnen straffen. Toen het schip eenmaal was aangemeerd, liep de koning naar de haven. Hij vroeg ongerust aan de kapitein: 'Waar is Arion?' De kapitein zei dat hij was achtergebleven in Tainaros, omdat hij daar zo geliefd was. De koning, die tot dan toe had gedaan alsof hij van niets wist, liet vervolgens Arion tevoorschijn komen.

De bemanningsleden schrokken, ze konden hier nu niet meer onderuit komen. De koning strafte de zeelieden stuk voor stuk voor wat ze gedaan hadden. Ze mochten nooit meer terug komen in het land van koning Periander.

Later heeft de god van de muziek, Apollo, Arion en zijn lier tussen de sterren geplaatst. Vandaag de dag fonkelt hij daar nog steeds tussen de andere sterrenbeelden.

9.2. Verantwoording keuzes

In de opbouw is gekozen om eerst de muziekwedstrijd te introduceren en daarna pas Arion voor te stellen. Dit gaat in tegen de vertalingen die we gelezen hebben. Hier werd namelijk eerst de hoofdpersoon voorgesteld. In dit geval is daar niet voor gekozen, omdat de meeste verhalen in het boek daarmee beginnen. Om wat afwisseling te creëren is daarom gekozen om dat dit keer eens anders te doen.

Een ander belangrijk verschil is het ontbreken van de vergelijkingen met andere helden die gered zijn door dolfijnen. Hierin verschillen de bronnen eveneens. Er is uiteindelijk besloten om dit niet in de vertaling op te nemen, omdat het niet bijdraagt aan de kern van het verhaal en daardoor alleen maar zal afleiden.

Daarnaast is er ook geen beschrijving gegeven van de wijze waarop de zeelieden gestraft zijn door koning Periander. Volgens de bronnen zouden zij gekruisigd zijn op het graf van de dolfijn, maar omdat hier door kinderen meteen een beeld van wordt gevormd is dit waarschijnlijk iets te grof en grafisch voor kinderen.

In deze tekst zijn relatief veel laagfrequente woorden gebruikt. Ook zitten er af en toe wat langere zinnen met wat ingewikkeldere voeg- en signaalwoorden in de tekst. Hiermee wordt de moeilijkheidsgraad van de tekst iets hoger en heeft de tekst AVI-niveau E6.

Bij Arion en de dolfijn heeft de tekening iets weg van een graphic novel. Een graphic novel is een (literair) boek waar onder andere typografie, versieringen op pagina's en foto's worden gebruikt om het verhaal te ondersteunen. Graphic novels worden steeds populairder onder kinderen en jongeren⁷². Om hierbij aan te sluiten hebben de tekeningen wat kenmerken van versieringen in een graphic novel gekregen.

⁷² Rijks-Klinkenberg, 2019

10. Hercules en Augias

*Naar: Gustav Schwab- Griekse en Romeinse sagen
De Augiasstal, bladzijde 128
Simone Kramer - De tocht van de Argonauten
De stal van koning Augias, bladzijden 143-147
Imme Dros - Griekse mythen
Vijfde taak, bladzijden 335-339*

10.1. Herschreven tekst

Er was eens een held genaamd Hercules. Hij was in dienst bij koning Eurystheus en hij had de opdracht om tien onmenselijk zware taken uit te voeren. De koning was nog steeds boos op Hercules, omdat hij bij zijn tweede taak hulp had gekregen van iemand anders. Daarom bedacht hij een verschrikkelijk nare en vieze taak toen Heracles zijn vijfde opdracht kwam halen: hij moest de stallen van koning Augias uitmesten.

Koning Augias was een stinkend rijke koning van de stad Elis. Zijn kasteel stond bovenop een heuvel, waar ook zijn koeienstallen stonden. De koning bezat namelijk wel drieduizend runderen.

Hercules ging met frisse tegenzin op weg naar Elis. 'Schoonmaken was toch geen taak voor een held,' dacht hij. Nors vervolgde hij zijn weg, de hele steile berg op, langs een rivier.

Eenmaal aangekomen bij het kasteel voelde koning Augias zich vereerd met zulk hoog bezoek. Vrolijk liet hij de held Hercules binnen en bood hem wat wijn en eten aan. Hercules wilde niet dat de koning zou weten dat hij zijn stallen moest schoonmaken, dat zou een schande zijn. Hij was een held, hij hoorde geen vieze klusjes te klaren. Daarom bedacht hij een list.

Toen koning Augias wat glazen wijn op had, daagde Hercules hem uit. Hij zei: 'Ik wed dat ik jouw stallen in één dag helemaal schoon kan maken, Augias.' De koning lachte. In gedachten haalde hij zijn stallen voor zich. Jarenlang had hij ze al niet meer schoongemaakt, maar dat wist Hercules misschien niet... Gniffelend ging hij mee in de uitdaging van de held. Als het Hercules lukte, zou hij als beloning een tiende van zijn veestapel krijgen. Ook Hercules ging akkoord, maar er werd eerst nog een getuige gehaald: Phyleus, de zoon van koning Augias.

De volgende ochtend stond Hercules vroeg op en met schoonmaakgerei in de hand liep hij naar de stallen toe. Hij was nog nooit in Elis geweest, maar hij wist meteen waar hij naartoe moest lopen door de verschrikkelijke stank die van het gebouw afkwam. Eenmaal aangekomen bekeek hij de stal eens goed. Overal zat mest. Deze klus was onmogelijk! In ieder geval voor één man en in één dag.

De moed zakte hem in de schoenen, maar toen kreeg hij ineens een idee. Op de heenweg reisde hij langs een rivier. Vanuit de kamer waar hij vannacht had geslapen, had hij gezien dat die rivier over de hele heuvel kronkelt. Als hij een grote geul zou graven vanaf de rivier naar de schuur, zou hij niets schoon hoeven te maken! De rivier zal al het vuil wegspoelen.

Vastberaden stapte Hercules weer naar boven om een schep op te halen. Koning Augias, die inmiddels ook wakker was geworden, was verbaasd toen hij Hercules weer boven zag. Hij wist hoe zijn stallen erbij lagen. Hij had verwacht dat Hercules de hele dag hard aan het boenen zou zijn, maar hier stond hij, nog helemaal schoon. Zijn verbazing werd nog groter toen hij zag dat Hercules zonder enige haast een schep uit de schuur pakte en weer vrolijk terugliep.

Dit keer stopte hij echter niet bij de stallen, maar hij liep verder de heuvel af, tot hij bij een binnenbocht van de rivier was. Daar begon hij met graven. Hij groef en hij groef en hij groef en tegen de tijd dat de zon helemaal bovenaan de hemel stond, had hij de schuur bereikt. Hij deed de deur van de schuur open, liep voorzichtig en zonder uit te glijden naar de andere deur. Die opende hij ook en net buiten de schuur ging hij weer verder met graven. Weer groef hij urenlang, tot hij bij de oever van de rivier was, dit keer een stukje boven de schuur gelegen. Hij zorgde ervoor dat er nog een klein laagje aarde over was tussen het water en zijn geul.

Hercules keek naar de zon. Hij had nog een paar uur voor die ondergang. Tevreden keek hij naar de nieuwe geul. Hij controleerde nog even of de deuren van de schuur echt goed open stonden en zette zich toen schrap. Met een krachtige trap schopte hij het laatste stukje aarde weg.

Met veel kabaal gutste het water van de rivier richting de schuur. Het water dat er weer uitkwam zag er vies en bruin uit. Het water stroomde iets lager weer netjes de rivier in. Zijn plan was geslaagd. Zelfvoldaan liep hij terug naar het kasteel waar een woedende koning Augias hem op stond te wachten.

De koning had vanaf boven gezien wat Hercules gedaan had. Het was nooit de bedoeling geweest dat Hercules zou slagen! Hij wilde zijn vee helemaal niet kwijt. Toen Hercules boven was en zijn beloning eiste, zei hij dan ook dat hij een grapje had gemaakt. Gelukkig voor Hercules was er een getuige geweest toen ze de afspraak maakten. Phyleus werd erbij gehaald. Koning Augias verwachtte dat zijn zoon wel aan zijn kant zou staan, hij was immers zijn vlees en bloed. Maar het tegendeel gebeurde.

Phyleus koos de kant van Hercules en vond dat zijn vader Hercules de beloofde runderen moest geven. Augias werd woedend en verbande zowel Hercules als zijn bloedeigen zoon Phyleus zijn stad uit.

Teleurgesteld maar ook trots op zijn prestatie ging Hercules weer op pad, terug naar koning Eurystheus. Op weg naar zijn volgende taak.

10.2. Verantwoording keuzes

Deze hertaling begint met een klein stukje uitleg over de taken van Hercules, maar niet heel uitgebreid. Het is de bedoeling dat de kinderen de context van het verhaal begrijpen, maar omdat er verder geen werken van Hercules behandeld zijn, wordt er verder ook niet veel uitgelegd of genoemd. Daarom is ook het stuk waarin Hercules zijn volgende taak gaat halen en hoort dat deze taak niet telt wegens hulp van de goden weggelaten.

De tekst heeft een gemiddeld niveau, niet te makkelijk, niet te moeilijk.

Hercules heet bewust Hercules en niet Herakles. Herakles is zijn Griekse naam en hoewel het verhaal van oorsprong een Griekse mythe is, gaat dit werkstuk om Nederlands en Latijn. Daarom is zijn Latijnse naam aangehouden.

Het verhaal heeft niet een typisch "happy ending" zoals de meeste verhalen in kinderboeken. Er gebeurt echter niets ernstigs en er is niet een duidelijke overwinning van de slechterik. Daarom is het nog wel verantwoord om ook kleine kinderen dit minder positieve einde van het boek te laten lezen.

Dit verhaal heeft veel samengestelde zinnen en drielettergrepige woorden in vergelijking met de andere verhalen. Daarom heeft deze tekst AVI-niveau E6. Door de illustratie wordt het verhaal duidelijker en kunnen ook leerlingen die beeldiger zijn ingesteld het verhaal goed begrijpen zodat het niet het moeilijkste verhaal in het boek is.

Bij het verhaal van Hercules en Augias weergeeft de tekening juist wel het hoogtepunt van het verhaal, namelijk het moment waarop het water daadwerkelijk de stallen in stroomt. De voornaamste reden om voor het hoogtepunt van het verhaal te kiezen, was het feit dat wat afwisseling tussen de illustraties erg prettig is.

11. Cadmus en de draak

Naar: *Ovidius - Metamorphosen, vertaald door M. d'Hane-Scheltema*
Boek III, regel 6-94

11.1. Herschreven tekst

Er was eens een man die op zoek was naar een land om een stad te stichten. Deze man heette Cadmus en was al jaren onderweg omdat hij zeer kieskeurig was. Op gegeven moment zag hij vanaf zijn boot een land dat hem beviel. Zodra hij en zijn bemanning aan land gingen, wilden ze thee drinken. Maar al het water dat ze bij zich hadden gehad op de boot was opgeraakt. Cadmus stuurde zijn mannen erop uit om te gaan zoeken naar water. 'Gaan jullie maar vooruit', zei hij, 'ik verzamel alvast hout voor het vuur. Dan hebben we straks een lekker kopje thee'.

De mannen gingen op zoek naar water. Cadmus deed ondertussen een dutje in het gras. Zijn bemanning beleefde op datzelfde moment niet zo'n ontspannen tijd. Toen zij een bron gevonden hadden en hun kruiken begonnen te vullen, hoorden ze opeens gesnuif en gebrom uit een nabijgelegen grot komen. Voordat ze goed en wel beseften wat er gebeurde, kwam er een draak uit de grot gekropen. Ze probeerden weg te rennen, maar tegen een woedende, vuurspuwende draak konden ze niet op.

De draak was veel groter en sterker en haalde de mannen in. Trillend van angst keken ze naar de grote vuurspuwende kop. Ze stonden echter niet lang te kijken want de draak pakte één voor één de mannen vast en at ze op. Daarna likte hij zijn lippen af en ging voor zijn grot liggen om een middagdutje te doen.

Een eindje verderop werd Cadmus wakker. Hij zag dat zijn bemanning nog steeds niet terug was en begon zich zorgen te maken. 'Ze hadden allang terug moeten zijn' mompelde hij in zichzelf. Hij begon te lopen in dezelfde richting als waar zijn mannen heen waren gelopen. Maar voordat hij bij de bron aankwam, zag hij de draak al liggen. Hij lag nog steeds te slapen en hij snurkte een beetje. Elke keer als de draak uitademde, kwamen er rookwolkjes uit zijn neus. Cadmus begreep meteen waar zijn bemanning was gebleven.

Toen werd hij boos, hij greep het grootste rotsblok wat hij kon vinden en gooide dat naar de draak. De draak werd wel wakker maar voelde door zijn geschubde, dikke huid het rotsblok amper. Toen pakte Cadmus zijn zwaard en stak het in de poot van de draak. Die keek alleen maar verstoord naar beneden en schudde even met zijn poot om het zwaard kwijt te raken. Hierdoor verloor de draak zijn evenwicht en viel met een doffe dreun bovenop het halve bos. De bomen knapten als ongekoekte spaghetti.

Cadmus kon maar net opzij springen voor de vallende draak. Hij hield zijn zwaard uitgestoken naar de draak maar die hapte ernaar alsof het een speeltje was. Cadmus greep zijn kans en reeg de draak in één keer aan zijn zwaard. Toen hij zijn zwaard had schoongespoeld, maakte hij een vuurtje. Hij kookte wat water en dronk een welverdiend kopje thee.

11.2. Verantwoording keuzes

In deze hertaling is ervoor gekozen om de gruwen wat gedetailleerder te beschrijven dan in de andere mythes. Zoals Van Collie⁷³ concludeert kunnen gruwelijke gebeurtenissen in kinderboeken best expliciet beschreven worden zolang het goede het kwaad maar overwint. Omdat Cadmus uiteindelijk de draak verslaat, wordt 'het kwaad' in de pan gehakt en is deze hertaling niet te gruwelijk.

Er is bewust voor gekozen het orakel van Delphi buiten beschouwing te laten. De strekking van het verhaal gaat over het verslaan van een draak. Dat Cadmus daar terecht is gekomen om zijn zus te zoeken die ontvoerd is door Jupiter, doet er dan niet toe.

In het origineel wordt gesproken over offerwater om de god Apollo te bedanken voor zijn hulp. Omdat de uitleg van het orakel van Delphi en de rol van de god Apollo daarin niks te maken heeft met de moraal van het verhaal: het goed overwint het kwaad, is dat orakel buiten beschouwing gelaten in deze hertaling. Het offerwater is dan ook veranderd in water om thee mee te zetten. Want zoals Van Collie beschrijft, veel griezelverhalen spelen zich af in een huiselijke omgeving waar de lezer zich in terug kan vinden. Omdat het afslachten van een draak in een onbekend land plaatsvindt, is er bewust voor gekozen om over theewater te schrijven. Ook krijgt het verhaal hierdoor een soort herkenbaarheid. Immers een kopje thee zetten komt mee in de buurt van de belevingswereld van een kind dan water halen om te gebruiken bij het offeren.

In sommige vertellingen van deze mythe heet de draak Typhon⁷⁴. Omdat bij deze hertaling de vertaling van d'Hane-Scheltema⁷⁵ is gebruikt, waarin de draak geen naam draagt, heeft de draak hier ook geen naam.

Bij Cadmus en de draak is de illustratie wat kleiner en simpeler om de aandacht vooral op de tekst te leggen. Inmiddels moet de lezer een dusdanig niveau hebben om de extra motiverende factor die de illustratie vormt niet meer nodig te hebben. Dit verhaal is dan ook aan het einde van het boek geplaatst en heeft AVI-niveau E6. Het is niet het langste verhaal uit het boek maar door de hoeveelheid samengestelde zinnen en lange woorden wel het moeilijkste. Ook het ontbreken van een grote, verduidelijkende illustratie zorgt ervoor dat dit verhaal een relatief hoog niveau heeft.

⁷³ Van Collie, 2007.

⁷⁴ Shorrock, 2001.

⁷⁵ 'd Hane-Scheltema, 2006.

IV. Conclusie

Met dit profielwerkstuk is een kinderboek geschreven over enkele mythes aan de hand van vooronderzoek, verwerkt in het theoretisch kader. Dit onderzoek is opgesteld om antwoord te vinden op de hoofdvraag: 'Aan welke voorwaarden moet een kinderboek over mythologie voldoen dat tevens bijdraagt aan de taalverwerving en de ontwikkeling van kinderen?' Dit is uitgevoerd in de vorm van een kwalitatief literatuuronderzoek.

Dit theoretisch kader heeft geleid tot een antwoord op enkele vragen. Ten eerste blijkt dat woordenschat een grote rol speelt bij taalverwerving en dat lezen en voorgelezen krijgen dit positief beïnvloed. Ook laagfrequente woorden, indien niet te veel gebruikt, spelen een grote rol in de woordenschat en dus in het taalverwervingsproces.

Ten tweede blijkt dat inlevingsvermogen en begrip door enkele aspecten verbeterd kunnen worden. Voorlezen draagt niet alleen bij aan inlevingsvermogen en begrip voor het verhaal, maar ook aan het creëren van een band tussen de voorlezer en degene die wordt voorgelezen. Illustraties zijn belangrijk voor beeldvorming van zowel individuele woorden als het hele, of aspecten van, het verhaal. De illustraties moeten, om doeltreffend te zijn, immers passen bij de kern van het verhaal.

Ten derde is, om bij te dragen aan leesvaardigheid van het kind, de toename van een aantal aspecten belangrijk. Deze toename dient wel geleidelijk genoeg te zijn om doeltreffend te blijven. Deze toenemende aspecten zijn: de moeilijkheidsgraad van de woorden; het aantal laagfrequente woorden; de moeilijkheidsgraad van de zinsbouw en de lengte van de zinnen.

Om het boek toegankelijk te maken voor een breder publiek is het Dyslexie Font een praktische en simpele oplossing. Dit is een speciaal ontwikkeld lettertype om leesbaarheid van teksten te vergroten voor mensen met dyslexie.

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat het belangrijk is om geleidelijk het aantal laagfrequente woorden, de moeilijkheidsgraad van woorden en de lengte en complexiteit van de zinsstructuur te verhogen om een kinderboek effectief te laten bijdragen aan de taalverwerving van kinderen,

Om het boek toegankelijker te maken spelen illustraties en het Dyslexie Font een grote rol. Dit alles is toegepast in het zelfgeschreven boek, het resultaat en product van het PWS.

V. Discussie

Toen wij begonnen aan dit PWS hadden we de verwachting dat we veel tijd zouden spenderen aan het schrijven van het boek en dat we het theoretisch kader relatief snel zouden afronden. Achteraf bleek het theoretisch kader belangrijker, en vooral groter, dan we hadden gedacht; je legt er immers de basis voor de rest van je project. Ook het hertalen van de mythes hadden we enigszins onderschat. Achteraf was het misschien beter geweest om minder mythes te kiezen en deze langer en gedetailleerder uit te werken met oog op de krappe tachtig uur die we tot onze beschikking hadden.

Als we ons PWS zouden mogen overdoen en tijd en geld geen rol zouden spelen, dan zouden we een aantal dingen anders aanpakken. Allereerst zouden we het boek graag professioneel willen laten drukken en uitgeven. Ook zouden we langs basisscholen willen gaan om ons boek te kunnen testen en feedback van onze doelgroep te kunnen verwerken. De tekeningen in het boek zouden we graag willen uitbesteden en laten maken door een echte illustrator. Met alle tijd in de wereld zou het ook leuk zijn om nóg meer mythes toe te voegen. Eventueel zouden we een ander boek kunnen schrijven voor een oudere doelgroep waarin wat heftigere mythes beschreven kunnen worden.

Omdat ons boek gebaseerd is op originele mythes maken kinderen al op jonge leeftijd kennis met deze klassieke verhalen. We hopen dat we hiermee kinderen kunnen enthousiasmeren voor deze sagen en indirect ook voor het gymnasium. Kinderen zullen een beter beeld krijgen van wat het gymnasium echt kan bieden. Ook willen wij met ons boek de leesvaardigheid van het kind verhogen door geleidelijk het niveau van de verhalen te verhogen. In het meest gunstige geval komt met de verhoging van kennis en leesvaardigheid ook een verhoging van leesplezier. Dit zal echter per persoon verschillen. We hebben er alles aan gedaan om met ons boek een zo groot mogelijk publiek aan te spreken. Dit hebben we onder andere gedaan door sommige verhalen eenvoudiger te schrijven, heftige gebeurtenissen wat af te zwakken en het boek af te drukken in een speciaal dyslexie lettertype.

VI. Reflectie

Het hele profielwerkstuk, hoewel met pieken en dalen, was over het algemeen een erg leuke en leerzame ervaring. Er waren dingen die haast als vanzelf gingen, maar ook dingen waar we tegenaan liepen en die simpelweg niet wilden lukken. Gelukkig konden we gedurende het hele project eerlijk tegen elkaar zijn en op tijd aangeven of we het ergens wel of niet mee eens waren. Dit is misschien opmerkelijk, aangezien we tegen ieders advies in, een groepje hebben gevormd met goede vrienden.

Vooraf op het begin hadden we erg veel moeite met opstarten. Dit begon al bij het bedenken van het onderwerp. Onze eerste keus was namelijk een project met muziek, maar dit wilde niet lukken wegens het ontbreken van gemeenschappelijke vakken. Uiteindelijk waren we op het idee van een mythologisch kinderboek gekomen met de vakken Nederlands en Latijn, maar toen kwam de volgende opdracht: het bedenken van deelvragen. Ook hier hadden we erg veel moeite mee, maar door gewoon te beginnen kwamen er al snel achter welke informatie we nodig hadden om ons project goed uit te kunnen voeren. Via de ene deelvraag rolden we uiteindelijk verder naar de volgende.

Het proces van het schrijven van het theoretisch kader verliep soepel. We hadden een goede verdeling gemaakt, met verschillende samenstellingen per deelvraag. Per deelvraag was er een deadline en die werd netjes gevolgd. Op de PWS-dag hebben we er spontaan nog een deelvraag bij geschreven, omdat we het principe "Dyslexie Font" tegen kwamen. Het gaf even wat extra tijdsdruk, maar uiteindelijk zijn we blij dat we dit in ons werkstuk hebben opgenomen. Zo wordt het resultaat toch bereikbaarder voor iedereen.

Toen het theoretisch kader af en ingeleverd was, moesten we verder met het schrijven van het boek. Weer wisten we even niet hoe en waar we moesten beginnen, maar ook dat loste zichzelf op toen we gewoon aan het werk gingen. Wat wel lastig was, is dat een van onze groepsleden tijdens de PWS-week weg was. Daardoor konden we niet optimaal gebruik maken van die dagen, omdat communicatie nauwelijks mogelijk was. Gelukkig hebben we van tevoren goede afspraken gemaakt en zijn uiteindelijk alle taken op tijd uitgevoerd.

Ook van de werkwijze van het PWS hebben we veel geleerd. Er is een poging gedaan om ons op het profielwerkstuk voor te bereiden door het onderbouw werkstuk, ofwel het OWS. Het profielwerkstuk is echter totaal anders. Je hebt volledige vrijheid omtrent je onderwerp en de vakken waarmee je aan de slag wil. Dit kan juist erg beperkend werken. Daarnaast duurt dit project langer dan het OWS. Het is lastig in te schatten hoeveel je kan doen binnen de tijd die er is en wat je wanneer moet doen. Dit zijn wel nuttige vaardigheden om te bezitten, omdat we gedurende onze vervolgopleiding ook zeker met deze werkwijze te maken gaan krijgen.

Het profielwerkstuk is op de eerste plaats een nuttig en leerzaam project geweest, waarin we veel nieuwe vaardigheden hebben opgedaan en alvast wat konden voorproeven van de werkwijze die ons de komende paar jaar op het wetenschappelijk onderwijs te wachten staat. Daarnaast was het ook een hele leuke periode, waarin we op een vrije maar intensieve manier met een door ons gekozen onderwerp bezig konden zijn. Daarbovenop

hadden wij ook een gezellig PWS-groepje, waardoor een PWS-bespreking of “PWS-date” nooit een straf was, maar vaak gewoon een gezellige en productieve middag.

VII. Literatuurlijst

Afschaffing AVI-leesniveaus nog niet voor morgen. (2018, 3 februari). Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://myprivacy.persgroep.net/?siteKey=6OfBU0sZ5RFXpOOK&callbackUrl=https://www.demorgen.be/privacy-wall/accept?redirectUri=/politiek/afschaffing-avi-leesniveaus-nog-niet-voor-morgen-b8c805b5/+>

Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988, 14 februari). Growth in reading and how children spend their time outside of school. Geraadpleegd op 2 maart 2019, van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.8347&rep=rep1&type=pdf>

AVI en DMT. (z.d.). Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs-toetsen/toetsen/avi-dmt>

AVI-lezen: veelgestelde vragen | Zwijsen. (2018, 25 oktober). Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.zwijsen.nl/inspiratie/avi-lezen-veelgestelde-vragen>

Bodde-Alderlieste, M. (2011). Basisboek Engels in het basisonderwijs. Geraadpleegd van http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7544/_assets/9789001795481s02.pdf

Boeken voor dyslectische kinderen - Leesbevordering in de klas. (2016, 30 november). Geraadpleegd op 16 november 2018, van <http://leesbevorderingindeklas.nl/artikelen/boeken-dyslectische-kinderen/>

Boer, C. (2017a). Dyslexie Font - Het team. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.dyslexiefont.com/nl/het-team/>

Boer, C. (2017b). Dyslexie Font - Het lettertype. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.dyslexiefont.com/nl/lettertype/>

Brouns, D. (2018, 24 oktober). Taalstoornissen. Geraadpleegd op 11 november 2018, van <http://www.orthopedagogiek.com/taalstoornissen.htm>

Carney, R., & Levin, J. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. Geraadpleegd op 3 maart 2019, van https://www.researchgate.net/publication/313069788_Pictorial_illustrations_still_improve_students'_learning_from_text

Chambers, A. (1995). Van leesmotivatie naar taalprestatie. Geraadpleegd op 2 maart 2019, van <https://www.debibliotheekliemers.nl/dam/bestanden/20130806---brochure-van-leesmotivatie-naar-taalprestatie.pdf>

Cito. (z.d.). Lezen op school. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <http://www.ikleeslekker.nl/ouders/>

College voor Toetsen en Examens. (2018). Persmap centraal examen 2018 (Aangepaste versie 24 mei 2018). Geraadpleegd van <https://www.cvte.nl/binaries/cvte/documenten/publicaties/2018/05/24/persmap-centraal-examen-2018/Persmap+centraal+examen+2018.pdf>

Colpin, M. (2002). Leesrijk school- en klasklimaat (2e ed.). Apeldoorn, Nederland: Garant.
Crevits, H. (2018, 6 februari). Afschaffing AVI-leesniveaus nog niet voor morgen. Geraadpleegd op 1 maart 2019, van <http://www.hildecrevits.be/nl/afschaffing-avi-leesniveaus-nog-niet-voor-morgen>

Damsté, O. (1987). Herodotos historiën (9e ed.). Houten, Nederland: Unieboek bv.
De Boer, M. (2018, 4 januari). Ontdek alles over het leesniveau van je kind. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://wijzeroverdebasisschool.nl/leesniveau/>

De Houwer, A. (1997). Tweekalige taalverwerving. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 1997(6), 69–85. Geraadpleegd van <https://sstp.nl/article/view/19197/16673>

De Jong, J. (2012). Wanneer heeft een kind een taalstoornis? Geraadpleegd op 11 november 2018, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/wanneer-heeft-een-kind-een-taalstoornis/>

De Sterck, M. (1997). Lees je mee? / een gids voor wie boeken en kinderen wil samenbrengen. Tiel, België: Lannoo.

De Vries, A. (2004). Het verdwijnende kinderboek. In ORG. Dbnl (Red.), *Leesgoed* (pp. 64–69). Geraadpleegd van https://www.dbnl.org/tekst/vrie089verd01_01/vrie089verd01_01.pdf

De Wijs, A. (2010, 2 december). Het nieuwe AVI-systeem [College-slides]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <https://www.slideshare.net/VVBAD/avi-presentatie-antwerpen-021210>

Dros, I., & Geelen, H. (2004). *Griekse mythen*. Amsterdam, Nederland: Querido.

Dunstan Baby Language. (z.d.). *Baby Language*. Geraadpleegd op 11 november 2018, van <http://www.dunstanbaby.com/>

Esser, J. (2007). Visual literacy en de kracht van afbeeldingen (Afstudeerscriptie Communicatiekunde). Geraadpleegd van <https://drive.google.com/file/d/1nvo95Dbas8ZlpoQMfKF1QaUYCViPfQ07o/view?usp=sharing>

Evans, H., Steer, D. A., & Twist, C. (2009). *Mythologie / deel Werkboek / druk 1: introductie in de Griekse mythologie*. Houten, Nederland: Unieboek BV.

Evans, M., & Saint-Aubin, J. (2005, 1 november). What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading: Evidence From Eye Movement Monitoring. Geraadpleegd op 3 maart 2019, van <https://journals.sagepub.com/action/cookieAbsent>

Fisser, C. (2015). *Studeo, een moderne Latijnse grammatica* (3e ed.). Leiden, Nederland: Primavera Pers.

Frank, H., Grezel, J. E., Van der Hulst, M., Kooiman, M., Steenbergen, W., & Zetstra, H. (2014). *Nieuw Nederlands*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.

Ghesquiere, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven, België: Acco.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010), *Resultaten PISA 2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito

Goeman-Van Randen, W. (1982) 'Groot worden met prentenboeken' In: Moerkercken-Van der Meulen, A. & Spelbrink, H. (eindred.), *De wereld van het kinderboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hage, J. (2013). *Realistische illustraties of goddelijke afspiegelingen?* (scriptie). Geraadpleegd via <https://docs.google.com/document/d/1DvV64m3FLDvSxVjFz7tZRgHTThAy042cgwrRIEuY7qrE/edit?usp=sharing>

Heideman, A. (2015). *Meer lezen, beter in taal - VMBO* (Effecten van lezen op taalontwikkeling). Geraadpleegd van <https://www.kb.nl/sites/default/files/meerlezenbeterintaalvmbo.pdf>

Illustratie Winkel. (2015, 6 maart). *Het illustratieproces*. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <http://www.prentenboek.nl/het-illustratieproces/>

Illustratie Winkel. (2017, 28 augustus). *Illustratie Technieken*. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <http://www.prentenboek.nl/illustratie-technieken/>

Jansen, A. (2011). *Een experimenteel onderzoek naar de receptie van literatuur*. Geraadpleegd van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=115059>

Jansen, T., & Struyk, F. (2018). *Apollo en Daphne*. Houten, Nederland: Hermaion.

Kaffener, H. (2016, 8 november). *Diagnostiek en behandeling*. Geraadpleegd op 2 maart 2019, van <https://pleinmidentwente.nl/onewebmedia/Kentalis%20diagnostiek%20en%20behandeling.pdf>

Kennisplatform Taaldidactiek. (z.d.). *Taalverwerving*. Geraadpleegd op 11 november 2018, van https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32667.htm

Kluitman. (z.d.). *AVI-lezen bij Kluitman*. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <https://www.kluitman.nl/avi-lezen/>

Kleijnen, R., Bosman, A., De Jong, P., Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., . . . Wijnen, F. (2008). Dyslexie - Diagnose en behandeling van dyslexie [Brochure]. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/sdnbrochure2008.pdf>

Koole, B., Swierstra, M., & Nijman, J. (2018). Aan het begin van je Latijn (scriptie). Geraadpleegd van <https://docs.google.com/document/d/1bNkb4zxhW4KC4Bv24O2JcHXcyNz7rCBtXuCl6McjBDE/edit?usp=sharing>

Kortlever, D., & Lemmens, J. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87–105.

Kramer, S. (1995). *De tocht van de Argonauten*. Amsterdam, Nederland: Ploegsma.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use (The Taipei Lectures)*. Geraadpleegd van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32202497/chapter2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542379310&Signature=b69j7ecHLQVbr%2BOJW%2BR766fyW8E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DExplorations_in_Language_Acquisition_and.pdf

Leestechniek & Leestempo [Foto]. (z.d.). Geraadpleegd op 16 november 2018, van <http://www.sfb-net.nl/download/?id=5376703>

Leysen, A. (2002). Over de kracht van het voorgelezen woord. In M. Colpin, G. Ramaut, S. Timmermans, K. R. I. S. van den Branden, M. Vandenbroucke, & K. van Gorp (Reds.), *Leesrijk school- en klasklimaat* (pp. 159–163). Geraadpleegd van <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=Qcod2w1qLnMC&oi=fnd&pg=PT164&dq=voordelen+voorlezen&ots=qkyPTFbG2z&sig=zx3m4mzfKyVnb6GKEfTw1s4EPfQ#v=onepage&q=voordelen%20voorlezen&f=false>

Lodder, D. (2012). Voorlezen of plaatjes kijken?. Geraadpleegd op 11 november 2018, van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/19893/Masterscriptie_2012_DLodder.pdf?sequence=1

Marita, J. (2016, 11 januari). Een taalstoornis of een taalachterstand? Geraadpleegd op 11 november 2018, van <https://www.digitaalspeciaal.nl/taal-en-tos/een-taalstoornis-of-een-taalachterstand/>

Meijer, D., & Noijons, J. (2008). *Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader*. Geraadpleegd op 11 november 2018, van http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/6/2/

Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren [Tijdschrift]. Geraadpleegd op 11 oktober 2018, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/23>

Naso, P. O., & D'hane-Scheltema, M. (2006). *Metamorphosen* (3e ed.). Amsterdam, Nederland: Athenaeum-Polak & Van Genneep.

NSDSK. (z.d.). Kinderen met TOS. Geraadpleegd op 11 november 2018, van <https://nsdsk.nl/kinderen-met-tos>

Peeters, D. (2014a, 4 november). Prelinguale periode: Vocaliseren. Geraadpleegd op 11 november 2018, van <https://www.kijkopontwikkeling.nl/mijlpalen/prelinguale-periode-vocaliseren/>

Peeters, D. (2014b, 24 november). Mijlpalen spraakontwikkeling en taalontwikkeling. Geraadpleegd op 11 november 2018, van <https://www.kijkopontwikkeling.nl/mijlpalen/mijlpalen-spraakontwikkeling-taalontwikkeling/>

Pelgrom, E. (2007). *Donder en bliksem / griekse mythen II*. Tielt, België: Lannoo.

Pelt, C. (2014). Een brug tussen tactiele boeken en geïllustreerde jeugdliteratuur. Geraadpleegd van <http://prentenboekenplus.nl/wp-content/uploads/2015/06/Onderzoek-C.-Pelt-Een-brug-tussen-tactiele-boeken-en-jeugdliteratuur.pdf>

Saults, J., & Cowan, N. (2007, november). A Central Capacity Limit to the Simultaneous Storage of Visual and Auditory Arrays in Working Memory. Geraadpleegd op 3 maart 2019, van https://www.researchgate.net/publication/5846539_A_Central_Capacity_Limit_to_the_Simultaneous_Storage_of_Visual_and_Auditory_Arrays_in_Working_Memory

Schaerlaekens, A. M. (2009). De taalontwikkeling van het kind. Geraadpleegd van https://dbnl.nl/tekst/scha134taal01_01/scha134taal01_01.pdf

Schoolsupport. (z.d.). Illustraties in kinderboeken. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.docukit.nl/spreekbeurt/illustraties-in-kinderboeken>

Schneider, T. (2012, 18 mei). Curriculum Based Measurement. Geraadpleegd op 16 november 2018, van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/18985/Curriculum%20Based%20Measurement_15Mei2012_T.Schneider.pdf?sequence=1

Schwab, G. (1994). *Griekse mythen en sagen*. Utrecht, Nederland: Uitg. Het Spectrum.

Schwab, G., & De Boer, A. J. (2007). *Griekse & Romeinse sagen: (complete editie) (2e ed.)*. Haarlem, Nederland: Uitg. Holland.

Shone, R., & Ganeri, A. (2005). *Alexander de grote / het leven van een koning en veroveraar*. Leidschendam, Nederland: Biblion.

Steijvers, K. (2016, 12 augustus). Letterprins in het reguliere onderwijs. Geraadpleegd op 16

november 2018, van

https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/4143/Steijvers%2c_K._1.pdf?sequence=1

Struiksma, A. J. C., Van der Leij, A., & Vieijra, J. P. M. (1997). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (6e ed.). Amsterdam, Nederland: VU Boekhandel/Uitgeverij bv.

Struyven, K., Sierens, E., Dochy, F., & Janssens, S. (2007). Groot worden (5e ed.). Geraadpleegd van

https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=1jVl6xCoPuUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=brabbeltaal&ots=rkGz-_ZT1U&sig=AjOQjbssPZj0lcxD_w3raR3WQZw#v=onepage&q=brabbeltaal&f=true

Taalunie. (z.d.). Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Geraadpleegd op 16 november 2018, van

http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/3/4/

Teunisse-Norbart, M. (2016, 3 mei). TOS, wat is dat eigenlijk? Geraadpleegd op 2 maart 2019, van <https://www.digitaalspeciaal.nl/tos-wat-is-dat-eigenlijk/>

Van Coillie, J. (2007). Leesbeesten en boekenfeesten (Herz. ed.). Leuven, België: Davidsfonds.

Van den Branden, K. (Red.). (2010). Hoe verloopt taalverwerving. Geraadpleegd van

<https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/Branden%20-%20Hoe%20verloopt%20taalverwerving.pdf>

Van den Broeck, W. (2002). Technisch lezen: De centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling. Geraadpleegd van https://docplayer.nl/8554661-Technisch-lezen-de-centrale-rol-van-woordherkenning-in-de-schriftelijke-taalontwikkeling-wim-van-den-broeck.html#show_full_text

Van der Meulen, M. (2018, 14 december). Zelf het AVI-niveau bepalen van een kinderboek | Zwijsen. Geraadpleegd op 4 maart 2019, van <https://www.zwijsen.nl/inspiratie/zelf-het-avi-niveau-bepalen-van-een-kinderboek>

Van Kuyk, J. J. (2004). Taalontwikkeling en de ontwikkeling van lezen en schrijven in de Piramide-methode. In H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, & H. Bekkering (Reds.), Dat moet je gelezen hebben (pp. 70–79). Geraadpleegd van

<https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=Yw17g9ZE0zkC&oi=fnd&pg=PA70&dq=lezen+en+taalontwikkeling&ots=kU2ZwRbqrn&sig=4ZSOCRPZGh-L3daY1buUn4s2Sbg#v=onepage&q&f=false>

Van Santen, H. (2015, 26 oktober). 'Kind dat 15 minuten per dag wordt voorgelezen, leert 1.000 woorden per jaar'. NRC. Geraadpleegd van

<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/10/26/kind-dat-15-minuten-per-dag-wordt-voorgelezen-le-1549721-a417873>

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007, 16 februari). Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces. Geraadpleegd op 3 maart 2019, van http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Verkaart, V. (2012). Afbeeldingen: de kapstok bij lange en korte teksten (scriptie). Geraadpleegd van <https://drive.google.com/file/d/1214t9FWq8XLRrjOOycADyXUJkzQAWkF3/view?usp=sharing>

Verlaan, C. (2008). Er waren eens een illustratie en een tekst. Geraadpleegd van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/19909/Definitief_C.M.M.Verlaan_0635073.pdf?sequence=1

Visser, R. (z.d.). Illustraties in kinderboeken [College-slides]. Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.rianvisser.nl/downloads/illustratiesinkinderboeken.pdf>

Vrooland-Löb, T. (z.d.). Illustraties in kinderboeken. Geraadpleegd op 3 maart 2019, van <https://www.docukit.nl/spreekbeurt/illustraties-in-kinderboeken>

Wagenaar, E. (1998). Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden op school (2e ed.). Utrecht, Nederland: Hogeschool van Utrecht.

Wouda, J. (2018, 7 september). Oefenen voor de DMT, heeft dat zin? Geraadpleegd op 16 november 2018, van <https://www.heutinkvoorthuis.nl/nl/oefenen-voor-de-dmt-heeft-dat-zin/news/106/>

1. Afbeeldingen

Figuur 1.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011a, maart). Voorlezen aan peuters en kleuters [Grafiek]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/23/21>

Figuur 2.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011b, maart). Gemiddelde taalvorderingen [Grafiek]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/23/21>

Figuur 3.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Laagfrequente woorden per 1.000 [Illustratie]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <https://www.kb.nl/sites/default/files/meerlezenbeterintaalvmbo.pdf>

Figuur 4.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011c, maart). De spiraal van lezen en leesvaardigheid [Illustratie]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/viewFile/23/21>

Figuur 5.

Zwijssen. (z.d.). Schema AVI-niveaus [Foto]. Geraadpleegd op 16 november 2018, van https://www.zwijssen.nl/sites/zwijssen/files/visual_select_file/schema-avi-niveaus-oud-nieuw.png

Figuur 6.

Cito. (2010, 6 december). Beeldmerk AVI- en CLIB-niveau [Illustratie]. Geraadpleegd op 15 november 2018, van <https://www.slideshare.net/VVBAD/avi-presentatie-antwerpen-021210>

Figuur 7.

Celina. (2019, 29 januari). Philemon en Baucis [illustratie]. Geraadpleegd op 5 maart 2019 van <https://docs.google.com/document/d/1wHh2Z-VwSyrINUm85h76XKXtc3797owH0u4ODYJDD98/edit>