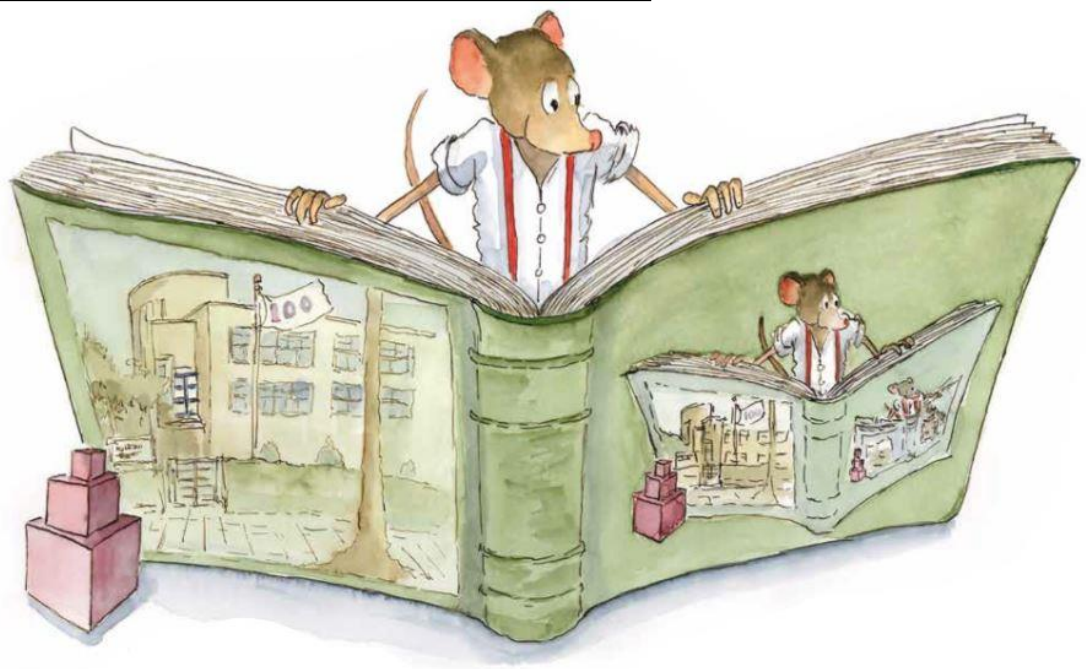


# Onderzoek herhaald interactief voorlezen



**Charlotte Steens**

Studentnummer: 2845784

Masterscriptie PGO domein leren

Studiebegeleiders: Ilonka van der Sommen  
en Helma de Keijzer

Fontys Opleidingscentrum Speciale  
Onderwijszorg

Juni 2017

Afbeelding titelblad:  
Uit het boek van Ineke Mahieu "Wie wil mij voorlezen?"

## Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemanalyse	5
1.3 Probleemstelling	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag	7
2.1 Het belang van begrijpend luisteren bij jonge kinderen	7
2.1.1 Woordenschat	7
2.2 Interactief voorlezen	8
2.2.1 Betekenis interactief voorlezen voor de ontwikkeling van begrijpend luisteren	9
2.2.2 Hardopdenkend voorlezen	10
2.2.3 Fasen van interactief voorlezen	10
2.2.4 Instructie bij het interactief voorlezen	12
2.2.5 Pictogrammen ter ondersteuning van het verhaalbegrip	12
2.3 Belang van herhaald voorlezen	12
2.4 Kinderen met een taalachterstand	13
2.5 Onderzoeksvraag	13
2.5.1 Deelvragen	14
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	15
3.1 Onderzoeksstrategie	15
3.1.1 Stappenplan	16
3.2 Respondenten	17
3.3 Ethische aspecten	17
3.4 Onderzoeksinstrumenten en kwaliteitscriteria	18
3.4.1 Verhaalbegripstest	18
3.4.2 Uitvoering verhaalbegripstest	19
3.4.3 Interview betrokken leerkrachten	20
3.4.4 Afname en verwerking van het interview	20
3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	22
4.1 Analyse en resultaten uit de verhaalbegripstest	22
4.1.1 Platenwandeling	24
4.1.2 Navertellen	25
4.1.3 Gevorderde begripsvragen	25

4.2 Resultaten uit de interviews met betrokken leerkrachten	26
4.2.1 Eerste cyclus: prototype stappenplan	26
4.2.2 Tweede cyclus: aangepast stappenplan	27
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	30
5.1 Conclusie	30
5.2 Discussie	31
5.3 Aanbevelingen	32
Literatuurlijst	34
Bijlage 1: Beschrijving faseonderwijs op mijn school	36
Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten fasegroepen 1/2/3	37
Bijlage 3: Samenvatting vragenlijst aanbod van prentenboeken in fasegroep 1/2/3	39
Bijlage 4: Prototype stappenplan herhaald voorlezen in fasegroep 1/2/3C en fasegroep 1/2/3D	40
Bijlage 5: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip prentenboek	44
Bijlage 6: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip bij het prentenboek 'Kleine muis zoekt een huis' van Petr Horáček	48
Bijlage 7: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip bij het prentenboek 'Elmer' van David McKee	53
Bijlage 8: Vragen ten behoeve van het interview met de betrokken leerkrachten van de fasegroepen 1/2/3	58
Bijlage 9: Aangepast stappenplan herhaald voorlezen in fase 1/2/3C en fase 1/2/3D	59

## Samenvatting

Dit onderzoeksverslag gaat over een praktijkgericht actieonderzoek naar herhaald interactief voorlezen van prentenboeken in de kleutergroepen op de school waar ik werk.

Sinds dit schooljaar wordt er door de leerkrachten van fase 1/2/3<sup>1</sup> gewerkt met een cyclus van thema's die iedere twee jaar terug zullen komen. Deze thema's worden gezamenlijk voorbereid en bij ieder thema wordt een prentenboek aansluitend bij dit thema centraal gesteld.

Uit een vragenlijst die ik voorafgaand bij de kleuterleerkrachten heb afgenomen blijkt dat prentenboeken vaak maar één keer en weinig herhaald aan de kinderen worden aangeboden. Ook de werkvorm interactief voorlezen wordt door de leerkrachten verschillend toegepast.

Omdat mij gaandeweg de opleiding tot Master Educational Needs duidelijk is geworden hoe groot het belang van interactief voorlezen is in relatie tot de ontwikkeling van de woordenschat en het verhaalbegrip bij kleuters vond ik het zinvol om een stappenplan te ontwerpen dat de leerkrachten als leidraad kunnen gebruiken bij het herhaald voorlezen van prentenboeken.

Het doel van dit onderzoek was vervolgens om een antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre leidt de uitvoering van een op theorie gebaseerd, zelf ontworpen stappenplan tot verbetering van het verhaalbegrip van kleuters met een taalachterstand?*

In dit actieonderzoek heb ik ervoor gekozen om twee themaprentenboeken centraal te stellen, te weten "Kleine muis zoekt een huis" en 'Elmer'.

De betrokken leerkrachten bij dit onderzoek hebben deze prentenboeken volgens het stappenplan aangeboden aan de leerlingen, afwisselend in de grote groep én in de kleine groep aan kinderen met een taalachterstand.

Gedurende het actie-onderzoek heb ik vier kleuters met een taalachterstand gevolgd die tijdens het behandelen van twee thema's in de kleutergroep de twee prentenboeken volgens het stappenplan kregen aangeboden. De ontwikkeling van hun verhaalbegrip met betrekking tot de prentenboeken is gedetailleerd in kaart gebracht en geanalyseerd.

Daarnaast ben ik met leerkrachten in gesprek gegaan over hun ervaringen met het stappenplan en welke aanpassingen in het stappenplan zij wenselijk vonden.

Uit dit onderzoek blijkt uiteindelijk dat het verhaalbegrip bij alle vier de kleuters is toegenomen door het herhaald interactief aanbieden van de prentenboeken. Dit blijkt vooral het geval te zijn op het niveau van het lagere orde denken volgens de Taxonomie van Bloom. Bij drie kleuters nam ook het verhaalbegrip op het niveau van het hogere orde denken iets toe, waarbij dit bij de oudste kleuter het duidelijkst was.

Vanuit de resultaten van dit onderzoek wordt de suggestie gedaan voor een vervolgonderzoek dat gericht is op de ontwikkeling van het verhaalbegrip door herhaald interactief voorlezen volgens het stappenplan bij iets oudere kinderen. Dit vervolgonderzoek kan dan vooral gericht zijn op de ontwikkeling van het hogere orde denken bij het herhaald aanbieden van prentenboeken.

---

<sup>1</sup> Voor een nadere beschrijving van ons faseonderwijs: zie bijlage 1

## Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

### 1.1 Aanleiding

Op de basisschool waar ik werk, wil het team de komende jaren de aandacht gaan richten op het verbeteren van het woordenschatonderwijs en het begrijpend lezen.

Begrijpend lezen start al met begrijpend luisteren in de kleutergroepen én het beheersen van een goede woordenschat (Vernooy 2007; De Vries, 2015; Hogan, 2011; Marulis & Neuman, 2010).

Ook is er een verband aangetoond tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen op latere leeftijd (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Binnen de school wordt er gewerkt met vier kleutergroepen, die fasegroepen 1/2/3<sup>2</sup> worden genoemd (groep 1 en eerste helft groep 2). Iedere fase bestrijkt een half jaar, maar de kinderen van elke fase zitten en werken binnen een fasegroep 1/2/3 gewoon door elkaar.

De kleuterleerkrachten werken niet met een vaste kleutermethode maar wel met gezamenlijke thema's.

Sinds dit schooljaar zijn deze leerkrachten bezig met de ontwikkeling van gezamenlijke schema's met activiteiten en doelen, die als leidraad worden gebruikt bij de lessen die binnen de thema's worden aangeboden. Het streven is om op deze manier een doordachte tweejaarlijkse cyclus van thema's te ontwerpen die iedere twee jaar terugkomen, met daarnaast ook nog ruimte om andere thema's en/of activiteiten in te voegen.

### 1.2 Probleemanalyse

Bij ieder thema wordt sinds het begin van dit schooljaar gewerkt met één gezamenlijk prentenboek in elke groep, dat als uitgangspunt wordt genomen bij verschillende leesactiviteiten. Daarnaast kan iedere kleuterleerkracht naar eigen inzicht andere prentenboeken in de groep aanbieden.

In iedere kleutergroep zitten kinderen met een taalachterstand ten opzichte van leeftijdgenoten (meestal NT2-leerlingen). Bij deze kinderen wordt extra gewerkt aan de woordenschatontwikkeling. Dit gebeurt door de leerkrachten zelf in aparte taalgroepjes, terwijl er een onderwijsassistente in de klas aanwezig is. Het varieert per leerkracht op welke wijze er in deze groepjes aan de woordenschatontwikkeling wordt gewerkt.

Prentenboeken worden in alle kleutergroepen aangeboden, maar op welke wijze dit plaatsvindt, varieert. Ik heb door middel van een vragenlijst (zie bijlage 2) bij de betreffende zeven leerkrachten (inclusief ikzelf) geïnventariseerd op welke manier prentenboeken tot nu toe worden aangeboden (zie bijlage 3).

Hieruit blijkt dat de frequentie van voorlezen in de grote groep per leerkracht verschilt. Dit varieert van minder dan één keer per week tot drie keer per week door een fulltimeleerkracht. Rekening houdend met parttimers die samen een groep draaien, betekent dit dat er in de verschillende kleutergroepen twee tot drie keer per week in de grote groep een prentenboek wordt voorgelezen.

Daarnaast blijkt dat alle kleuterleerkrachten het voorlezen in een kleine groep belangrijk vinden, maar dat dit maar weinig gebeurt (maximaal één keer per maand per leerkracht en maximaal één of twee keer per maand per fasegroep 1/2/3).

---

<sup>2</sup> Voor een nadere beschrijving van ons faseonderwijs: zie bijlage 1

Het herhaald voorlezen in de grote groep vindt ook weinig plaats. Dit varieert van leerkrachten die een prentenboek nooit een tweede keer voorlezen, tot leerkrachten die maximaal één keer per twee weken een prentenboek voor de tweede keer voorlezen. Alle kleuterleerkrachten geven aan wel eens interactief voor te lezen, maar de frequentie waarmee dit gebeurt, wisselt. Verschillende leerkrachten geven aan bekend te zijn met de verschillende stappen die horen bij interactief voorlezen. Anderen zijn hier niet of minder bekend mee. Hieruit concludeer ik dat het per leerkracht verschilt, op welke manier er interactief wordt voorgelezen.

Hardopdenkend voorlezen wordt ook wisselend toegepast. Dit varieert van nooit hardopdenkend voorlezen tot altijd hardopdenkend voorlezen. Niemand van de leerkrachten gebruikt pictogrammen bij het voorlezen. Wél gebruiken alle leerkrachten geregeld losse attributen ter ondersteuning van het voorlezen.

Alle kleuterleerkrachten verwachten een verband tussen het voorlezen van prentenboeken in de onderbouw en het begrijpend lezen op latere leeftijd.

### **1.3 Probleemstelling**

Volgens Bouwman & Van de Mortel (2014) is interactief voorlezen in combinatie met hardopdenkend voorlezen een effectief middel voor het vergroten van de woordenschat en een beter begrip van verhalen.

Uit mijn bovenstaand vóóronderzoek blijkt echter dat het interactief en hardopdenkend voorlezen van prentenboeken in de fasegroepen 1/2/3 bij mij op school niet op een eenduidige manier plaatsvindt. Iedere leerkracht verwacht echter wel een verband tussen het voorlezen van prentenboeken en het begrijpend lezen op latere leeftijd.

Doordat niet iedere leerkracht de prentenboeken op dezelfde manier aanbiedt, profiteren kinderen met een taalachterstand mijns inziens niet optimaal van het aanbod van de prentenboeken in de groep.

Het doel van dit onderzoek is daarom om te onderzoeken of het mogelijk is dat de leerkrachten van de fasegroepen 1/2/3 de themaprentenboeken volgens een stappenplan kunnen gaan aanbieden en of daardoor de ontwikkeling van het verhaalbegrip van kleuters met een taalachterstand kan worden versterkt.

In hoofdstuk 2 wordt het interactief en hardopdenkend voorlezen in een theoretisch kader geplaatst. Hieruit volgt een stappenplan, dat gebruikt zal gaan worden in dit onderzoek.

Uiteindelijk wil ik ontdekken welke aanbevelingen ik kan doen naar aanleiding van dit onderzoek voor mijn eigen schoolpraktijk.

## Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt de theorie behandeld omtrent begrijpend luisteren bij kleuters. De bestaande theoretische kennis over interactief voorlezen wordt geanalyseerd. Er wordt een relatie gelegd tussen herhaald en interactief voorlezen en de ontwikkeling van het verhaalbegrip bij kleuters.

Vanuit deze theorie wordt aan het eind van dit hoofdstuk de onderzoeksvraag opgesteld, die leidt tot een aantal deelvragen betreffende dit onderzoek.

### 2.1 Het belang van begrijpend luisteren bij jonge kinderen

Vernooy (2007) noemt begrijpend luisteren een actieve dimensie van luisteren. Wanneer het begrijpend luisteren bij jonge kinderen gestimuleerd wordt, wordt vrijwel automatisch de denkvaardigheid bij hen gestimuleerd.

Stolwijk (2008, p. 9) verwijst naar de onderstaande doelen van begrijpend luisteren, die zijn opgesteld door Verhoeven, Biemond en Litjens:

- *Kinderen kunnen hun aandacht richten en gedurende langere tijd vasthouden*
- *Ze hebben een positieve luisterhouding*
- *Ze begrijpen een (voorgelezen) tekst of informatieve tekst (ze hebben verhaalbegrip)*
- *Ze kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden*
- *Ze kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen*

Ook volgens Bouwman & Van de Mortel (2014) bestaat er een relatie tussen begrijpend luisteren en het begrijpend lezen op latere leeftijd.

Begrijpend lezen wordt voorbereid door begrijpend luisteren in de onderbouw. Door te luisteren naar teksten leren kinderen betekenis te verlenen aan een tekst; ze verbinden aanwezige kennis aan de nieuwe informatie en zo breiden ze hun kennis verder uit. Verderop in hun schoolcarrière profiteren de kinderen hiervan.

Bij het begrijpend luisteren en lezen is er een onderscheid te maken in verschillende denkvaardigheden volgens de herziene Taxonomie van Bloom (Anderson, Krathwohl et al., 2001), te weten: Onthouden, Begrijpen en Toepassen (het 'lagere orde denken') en Analyseren, Evalueren en Creëren (het 'hogere orde denken'). In hoofdstuk 3, 4 en 5 kom ik hierop terug.

Volgens Bouwman & Van de Mortel moeten er al tijdens het voorlezen in de onderbouw leesstrategieën worden ingezet, die later ook bij het begrijpend lezen gebruikt worden. Het inzetten van leesstrategieën als 'verbinden' en 'visualiseren' stimuleert volgens hen de ontwikkeling van het verhaalbegrip. Hier kom ik in de volgende paragrafen op terug.

#### 2.1.1 Woordenschat

Verhoeven, Biemond & Litjens (in Stolwijk, 2008) en Vernooy (2007/2008) schrijven dat regelmatig voorlezen uit (prenten)boeken heel belangrijk is. Hierdoor komen kinderen namelijk in aanraking met veel nieuwe woorden, die ze in het dagelijks leven niet zo vaak tegenkomen. Vooral prentenboeken zijn erg geschikt voor de woordenschatuitbreiding,



omdat onbekende woorden in een betekenisvolle context worden gebruikt en er ondersteunende illustraties bij de tekst staan.

Vooraf wanneer boeken herhaald en op interactieve wijze worden voorgelezen is dit een goede manier om de betekenis van nieuwe woorden te leren.

Marulis & Neuman (2010) stellen dat de hoogste woordenschatgroei plaatsvindt bij een combinatie van impliciete en expliciete instructie van woorden bij het voorlezen.

Wanneer een leerkracht doelgericht over de betekenis van enkele woorden uit een verhaal praat, heeft deze instructie een expliciet karakter. De rest van de (nieuwe) woorden komt tijdens het voorlezen impliciet aan de orde (Vernooy, 2007/2008).

Mol, Bus & De Jong (2009) geven aan dat voor de woordenschatontwikkeling de kwaliteit van het voorlezen erg belangrijk is.

Een goede woordenschat is een belangrijke voorwaarde voor het begrijpend luisteren (De Vries, 2015). Vernooy (2007/2008) stelt dat 95% van de woorden in een tekst gekend moeten worden om een tekst goed te kunnen begrijpen (tekstdekking). Naar mijn idee zal dit percentage woorden bij een prentenboek mogelijk iets kleiner zijn, omdat leerlingen dan veel steun ondervinden aan de afbeeldingen. De tekstdekking geeft mijns inziens echter wél aan dat het heel belangrijk is om vooraf voldoende aandacht aan moeilijke woorden te besteden om te zorgen dat kinderen een verhaal letterlijk kunnen begrijpen.

## 2.2 Interactief voorlezen

Volgens diverse onderzoekers is interactief voorlezen een geschikte didactische aanpak om het begrijpend luisteren te bevorderen (Hogan et al., 2011; Kleef & Tomesen, 2001; Mol, Bus & De Jong, 2009; Vernooy, 2007). Ook draagt interactief voorlezen bij aan de mondelinge taalvaardigheid en het verhaalbegrip (Mol et al, 2009; Doyle & Bramwell, 2006).

Wat wordt er precies verstaan onder interactief voorlezen?

Volgens Van Doorslaer (2010) stimuleert interactief voorlezen het begrijpend luisteren. Zij beschrijft het als een werkwijze, waarbij een kinderboek (prentenboek) herhaald wordt voorgelezen. Dit voorlezen wordt geregeld onderbroken door specifieke vragen. Door interactie met de kinderen stimuleert de leerkracht volgens haar het verhaalbegrip, de taalvaardigheid en de woordenschat.

Door interactieve gesprekken te houden over een boek wordt de productieve en receptieve woordenschat van kinderen vergroot (Marra, z.d.; Wasik & Bond, 2001; Vernooy, 2007; Doyle & Bramwell, 2006).

Uit onderzoek van Wasik & Bond blijkt dat interactief voorlezen leidt tot uitbreiding van de woordenschat, doordat kinderen praten over het verhaal, doordat ze luisteren naar andere kinderen en ze de gelegenheid krijgen om vragen te stellen over het verhaal. Op deze manier worden nieuwe woorden herhaaldelijk in een betekenisvolle context gebruikt. Ook bleek uit hun onderzoek dat leerkrachten de te leren woorden veel vaker en bewuster gebruikten en vaker open vragen gingen stellen, ook in andere situaties.

Bij interactief voorlezen geven leerkracht en kinderen samen betekenis aan de tekst (Förrer & Van de Mortel, 2010; Bouwman & Van de Mortel, 2014). Tijdens interactief voorlezen gedraagt de leerkracht zich als gesprekspartner; ze leidt de interactie in goede banen zonder direct typisch, evaluerend leerkrachtgedrag te vertonen. Het is belangrijk dat bijdragen van

de leerlingen open benaderd worden in plaats van direct te worden geëvalueerd. Volgens Gosen (2012) levert dit het meeste leereffect op.

Het stellen van open vragen tijdens interactief voorlezen is belangrijk (Milburn, 2011; Marra, z.d.; Stolwijk, 2008). Dit leidt er namelijk toe dat leerlingen langere antwoorden geven en meer complexe taal gebruiken. Dit leidt volgens deze onderzoekers tot een grotere opbrengst in de mondelinge taalvaardigheid.

De leerkracht kan kinderen ook stimuleren tot hun eigen invulling van het verhaal door pauzes te laten vallen en verwondering of onbegrip te spelen op bepaalde plaatsen in het boek (Van der Hoeven & Van der Maas, 2015).

Volgens Goorhuis (2014) is interactief voorlezen echter een modeverschijnsel, dat ten koste gaat van het plezier aan voorlezen en de beleving van het kind. Zij vindt dat interactief voorlezen te veel een overhoormethode is om na te gaan of het kind het verhaal heeft begrepen.

Mijn mening is echter dat wanneer er wordt gezorgd voor een goede balans tussen het stellen van vragen, het ontlokken van reacties en het voorlezen zelf, dit niet ten koste hoeft te gaan van de beleving en het plezier van het voorlezen. Als men vooral vóóraf en achteraf vragen stelt, tussendoor een enkele vraag of hardopdenkstrategie demonstreert en verder alleen reacties ontlokt door een stilte te laten vallen, kan men een boek samen met de kinderen beleven en leren kinderen er meer van dan wanneer het alleen maar wordt voorgelezen.

### **2.2.1 Betekenis interactief voorlezen voor de ontwikkeling van begrijpend luisteren**

Wanneer kinderen interactief worden voorgelezen, zullen ze geleidelijk gaan ontdekken dat teksten voorspelbare elementen bevatten, zoals karakters, situaties, problemen en het oplossen van problemen. Verder ontdekken kinderen dat de volgorde in een verhaal niet iets toevalligs is, maar met het tijdsverloop van een verhaal te maken heeft. Deze kennis helpt kinderen later bij het begrijpend lezen (Vernooy, 2007). Luistervaardigheid moet volgens Vernooy als een aangeleerd denkproces worden gezien, waarbij horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, herinneren, maar vooral begrijpen een belangrijke rol spelen.

Bouwman & Van de Mortel (2014) geven aan dat het wel van belang is welke taal er tijdens het interactief voorlezen wordt ingebracht. Academische taal (rijke taal) blijkt een groter effect te hebben op het begrijpend luisteren dan het gebruik van alledaagse taal.

Onder academische taal verstaan zij:

- specifieke 'technische' woorden
- verwijzingen naar ruimte en tijd
- samengestelde zinnen, bijvoorbeeld over oorzaak en gevolg
- samenhang in teksten door het gebruik van voegwoorden.

Academische taal draagt bij aan het verwoorden van kennis, het begrijpen van instructie en ook aan het spreken over onderwerpen die niet direct tot de belevingswereld van kinderen behoren (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

### 2.2.2 Hardopdenkend voorlezen

Naast interactief voorlezen is het ook belangrijk om als volwassene tussentijds hardop na te denken over het verhaal (Hogan et al., 2011; Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Volgens Bouwman & Van de Mortel ontwikkelt het verhaalbegrip zich namelijk niet alleen door te luisteren, maar juist ook door als volwassene taal in te brengen, denkstappen te verwoorden over de inhoud van een tekst en met anderen over de tekst te praten.

Tijdens hardopdenkend voorlezen vindt er weinig interactie plaats met de kinderen. Op dat moment doet de leerkracht namelijk voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst, door hardop over de tekst na te denken. De leerkracht onderbreekt het (voor)lezen af en toe en demonstreert dan hardop wat ze denkt (modeling). Bouwman & Van de Mortel vinden modellen een krachtige betekenisvolle aanpak, omdat je op deze manier eerst de benodigde kennis aanreikt, die er daarna uitgehaald kan worden.

Mijns inziens is hardopdenkend voorlezen een goede aanvulling op interactief voorlezen. Het één hoeft het ander niet uit te sluiten. Interactief voorlezen kan tijdens het voorlezen een aantal keren afgewisseld worden met hardopdenkend voorlezen, zodat er wel interactie tussen de leerkracht en kinderen blijft bestaan.

### 2.2.3 Fasen van interactief voorlezen

Interactief voorlezen is onder te verdelen in verschillende fasen.

Van Elsäcker et al. (2006) en Kleef & Tomesen (2001) onderscheiden drie fasen tijdens het interactief voorlezen, namelijk:

- De voorfase: voorafgaand aan het voorlezen
- De tijdsfase: tijdens het voorlezen
- De nafase: na het voorlezen

Vernooy (2007) refereert aan Slavin en maakt daarbij onderscheid in zeven stappen tijdens het interactief voorlezen. Deze stappen zijn naar mijn mening echter ook in te delen in een voor-, tijds- en nafase.

Koerhuis & Op den Kamp (2015) schrijven over vier stappen tijdens het interactief voorlezen en geven aan dat er flexibel met deze stappen moet worden omgegaan.

Omdat de stappen van bovenstaande auteurs grotendeels met elkaar overeenkomen, geef ik hieronder een korte beschrijving van de kenmerken van de drie belangrijke fasen bij het interactief voorlezen.

#### *Kenmerken voorfase:*

Belangrijk in de voorfase is dat de leerkracht bewust een keuze maakt welk boek zij gaat voorlezen. Volgens Van Elsäcker et al. (2006) is het belangrijk om een boek uit te kiezen dat interactie uitlokt over de verhaallijn en het plot.

Vernooy (2007) geeft aan dat het belangrijk is om het verhaal goed voor te bereiden en te bedenken welke voorkennis en woordenschat de kinderen nodig hebben om het verhaal goed te begrijpen. Onvoldoende oriëntering op het boek leidt volgens Vernooy tot een negatieve doorwerking van het interactief voorlezen.

Ook is het belangrijk om vooraf moeilijke woorden te selecteren en te bedenken met welke doelstelling je het verhaal voorleest. Bedenk ook welke voorspellende en samenvattende vragen je gaat stellen als leerkracht (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Vernooy, 2007).

Marra (z.d.) maakt onderscheid in verschillende soorten vragen, te weten: aanvulvragen,

memoriserende vragen, voorspellende vragen, verbindende vragen en de vijf “W-vragen” over “wie, wat, waar, wanneer en waarom”.

Tijdens de voorfase laat de leerkracht de voorkant, de titel en de afbeeldingen in het boek zien. De geselecteerde moeilijke woorden in het verhaal worden kort besproken en de kinderen kunnen aan de hand van de afbeeldingen in het boek voorspellen waar het verhaal over gaat. Zo raken de kinderen beter betrokken bij het verhaal en dit leidt ook tot een beter begrip van de inhoud (Vernooy, 2007; Van Elsäcker et al., 2006; Wasik & Bond, 2001). Koerhuis & Op den Kamp (2015) geven aan dat je de interactie het beste kunt uitlokken door je te verwonderen als leerkracht en korte open vragen te stellen (“Hé, wat gebeurt er nou?”, “Hoe kan dat nou?”). Bied in de voorfase ook passende materialen aan die het verhaal kunnen ondersteunen. Voorafgaand aan het voorlezen zou je volgens hen ook een luistervraag kunnen stellen aan de kinderen.

#### *Kenmerken tijdensfase:*

Koerhuis & Op den Kamp (2015) stellen dat het belangrijk is om tijdens het voorlezen dicht bij de letterlijke tekst te blijven. Laat de kinderen zo mogelijk tijdens het voorlezen verschillende zintuigen gebruiken.

Tijdens het voorlezen stelt de leerkracht geregeld samenvattende vragen die zich richten op de hoofdgedachte van het verhaal. Dit helpt kinderen om zich gebeurtenissen uit het verhaal te herinneren, te begrijpen en later na te vertellen.

Door tussendoor ook voorspellende vragen te stellen wordt de betrokkenheid van kinderen bij het verhaal vergroot en denken de kinderen na over de inhoud van het verhaal. Uit onderzoek blijkt dat deze vorm van onderbreken zeer effectief is om de inhoud van een tekst te laten begrijpen door kinderen die weinig ervaring hebben met teksten (Vernooy, 2007). Maak gebruik van enkele leesstrategieën, die zorgen dat de tekst beter wordt begrepen, door deze hardopdenkend voor te doen (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Koerhuis & Op den Kamp geven wel aan dat het aantal onderbrekingen tijdens het interactief voorlezen beperkt moet blijven. Dit onderschrijf ikzelf ook, omdat naar mijn idee de kinderen de draad van het verhaal anders kwijt kunnen raken en hun betrokkenheid daardoor juist minder kan worden.

#### *Kenmerken nafase:*

Na het voorlezen van het verhaal kunnen er samenvattende vragen gesteld worden, zoals: “Wie kwamen er voor in het verhaal?”, “Wat gebeurde er?”, “Waar speelde het verhaal zich af?”, “Welke voorspellingen kwamen uit?” Door het napraten over en navertellen van een verhaal gaan kinderen de structuur in verhalen ontdekken (Stolwijk, 2008).

In de nafase kan het verhaal ook naverteld of nagespeeld worden en kunnen kinderen hun mening geven over het verhaal. Er kunnen verschillende verwerkingsactiviteiten uitgevoerd worden naar aanleiding van het verhaal, zoals dramatiseren, herhalen van het boek in de luisterhoek en tekenen/schilderen over het verhaal (Vernooy, 2007; Van Elsäcker et al., 2006).

Volgens Slavin (in Vernooy, 2007) moeten de verschillende fasen behorend bij het interactief voorlezen niet allemaal op dezelfde dag uitgevoerd worden.

Op een ander moment kun je als leerkracht met de kinderen dieper ingaan op het verhaal (Koerhuis & Op den Kamp, 2015). Koerhuis & Op den Kamp geven aan dat de kinderen dan

verbanden kunnen leggen tussen de gebeurtenissen in het verhaal en hun eigen ervaringen. Ook kunnen kinderen in de nafase nadenken over de volgorde van de gebeurtenissen in het verhaal door gebruik te maken van losse afbeeldingen. Kinderen kunnen met behulp van de leerkracht afstand nemen van het verhaal door vergelijkbare situaties te bespreken en te zien (met behulp van filmpjes, andere afbeeldingen en materialen).

De verhaallijn kan ook verder uitgediept worden door de kinderen moeilijke verbanden te laten ontdekken (zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, probleem-oplossing).

#### **2.2.4 Instructie bij het interactief voorlezen**

Tijdens het interactief voorlezen worden er verschillende soorten vragen gesteld.

Inferentievragen zijn het meest van belang om een goed verhaalbegrip te ontwikkelen bij jonge kinderen (De Vries, 2015; Hogan, 2011). Hierbij worden leerlingen gestimuleerd om verbanden te leggen binnen het verhaal. Volgens deze onderzoekers bestaan er drie typen inferentievragen, te weten oorzakelijke vragen, vragen gericht op informatie en evaluerende vragen. Volgens Kleeck (in De Vries, 2015) zijn oorzakelijke inferentievragen het meest van belang voor het ontwikkelen van verhaalbegrip bij jonge kinderen.

De Vries (2015) refereert aan Mayer, die aangeeft dat vier cognitieve processen een rol spelen bij het begrijpen van teksten, te weten: voorkennis, het gebruik van de tekststructuur, het maken van inferenties en het monitoren van het eigen tekstbegrip.

Om deze cognitieve processen te stimuleren kun je als leerkracht gebruik maken van de volgende strategieën: voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en vragen stellen (de “vier V’s”) (Filipiak, 2006). Ook kan de leerkracht hierbij hardopdenkend voorlezen, om zo het gebruik van strategieën binnen het verhaal te demonstreren.

#### **2.2.5 Pictogrammen ter ondersteuning van het verhaalbegrip**

Ter visuele ondersteuning bij het verwerken van het verhaal kunnen er diverse pictogrammen gebruikt worden (Kleef & Tomesen, 2001; Van Elsäcker, 2006; Jansman, 2014).

Van Bree & Van Bree (2008) beschrijven zeven pictogrammen om de structuur van een verhaal duidelijk te maken. De pictogrammen visualiseren de volgende vragen:

1. Wie waren de hoofdpersonen in het verhaal?
2. Waar speelde het verhaal zich af?
3. Wat gebeurde er in het verhaal?
4. Hoe begint het verhaal?
5. Hoe eindigt het verhaal?
6. Wat was het probleem in het verhaal?
7. Welke oplossing werd er gevonden?

Deze pictogrammen kunnen het beste in drie stappen geïntroduceerd worden, wanneer de kinderen er nog niet bekend mee zijn.

#### **2.3 Belang van herhaald voorlezen**

Om het verhaal zodanig uit te diepen als hiervoor beschreven is het noodzakelijk dat een verhaal meerdere keren wordt voorgelezen (Koerhuis & Op den Kamp, 2015; Mol et al., 2009; Vernooy, 2007). Koerhuis & Op den Kamp geven het advies om een boek vier keer voor te lezen, waarbij je als leerkracht telkens een stapje verder gaat.

Vernooy (2007) refereert hierbij aan Bus et al. die stellen dat jonge kinderen verhalen stukje voor stukje assimileren. Telkens wanneer een verhaal opnieuw wordt voorgelezen, krijgen

jonge kinderen steeds meer inzicht in de gebeurtenissen, het probleem in het verhaal, de onderlinge verbanden en de verhaalstructuur. Bovendien houden jonge kinderen ervan om de verrassing in het verhaal steeds opnieuw te ervaren.

Door een boek herhaald voor te lezen vindt er een uitbreiding van de woordenschat plaats, omdat kinderen dezelfde woorden meerdere keren horen. Zo gaan ze meer van een verhaal begrijpen en op andere aspecten in het verhaal letten. Hierdoor gaan kinderen geleidelijk andere vragen stellen over het verhaal en krijgen ze meer inzicht op de inhoud van het verhaal (Doyle & Bramwell, 2006; Vernooy, 2007/2008).

Uit onderzoek van Doyle & Bramwell (2006) blijkt dat kinderen de eerste keer meer zijn gericht op het verklaren van het verhaal, later meer op het leggen van verbanden (inferentie) en het doen van voorspellingen. Kinderen doen dan actiever bij het verhaal mee. Kinderen kunnen een verhaal dan ook gemakkelijker navertellen, nieuwe woorden uitproberen en nieuwe vaardigheden in praktijk brengen.

#### **2.4 Kinderen met een taalachterstand**

Vooraf bij kinderen met een andere moedertaal of kinderen met een taalachterstand is het extra belangrijk om rekening te houden met hun voorkennis. Om te zorgen dat zij een verhaal letterlijk begrijpen moet de leerkracht vooraf relevante woorden uitleggen of woordkennis activeren bij de kinderen om ze ook zaken te laten begrijpen die niet expliciet worden voorgelezen. De grootte en diepte van hun woordenschat is hierbij van belang (De Vries, 2015).

Wanneer kinderen te weinig voorkennis hebben om te kunnen reageren op een referentievraag, moet de leerkracht dit hardopdenkend demonstreren (Noort & De Weger, 2016).

Het herhaald interactief voorlezen aan een klein groepje van vijf á zes kinderen is het meest effectief voor de minder taalvaardige kinderen. De interactie verloopt dan gemakkelijker dan in een grote groep. Er kan in een kleine groep vooral veel aandacht worden besteed aan belangrijke woorden en begrippen (Stolwijk, 2008; Koerhuis & Op den Kamp, 2015; Vernooy, 2007; Bus et al. in Vernooy, 2007/2008).

Een gematigd heterogene groep, met niet te grote verschillen in taalvaardigheid, heeft de voorkeur, omdat minder taalvaardige kinderen dan uitgedaagd worden om op een hoger niveau te communiceren (Expertisecentrum Nederlands, z.d.).

#### **2.5 Onderzoeksvraag**

Op basis van voorgaande literatuurstudie en mijn probleemstelling uit hoofdstuk 1 kom ik voor mijn eigen schoolpraktijk tot de volgende onderzoeksvraag:

*In hoeverre leidt de uitvoering van een op theorie gebaseerd, zelf ontworpen stappenplan tot verbetering van het verhaalbegrip van kleuters met een taalachterstand?*

### **2.5.1 Deelvragen**

Hierbij kom ik tot de volgende deelvragen:

- 1. Hoe geef ik een stappenplan vorm voor interactief voorlezen, dat volgens de theorie effectief kan worden ingezet voor de verbetering van het verhaalbegrip bij kleuters?*
- 2. Welk meetinstrument is gemakkelijk toepasbaar om de ontwikkeling van het verhaalbegrip bij kleuters met een taalachterstand te meten?*
- 3. Op welke manier kan ik de conclusies uit dit onderzoek met alle collega's van fase 1/2/3 delen, zodat dit stappenplan mogelijk geïmplementeerd kan gaan worden bij alle thema's die we tweejaarlijks uitvoeren?*

## Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de strategie van het onderzoek beschreven en het stappenplan dat is uitgewerkt op basis van de literatuurstudie in hoofdstuk 2.

De respondenten en ethische aspecten van het onderzoek worden beschreven en de gebruikte instrumenten en kwaliteitscriteria worden toegelicht.

### 3.1 Onderzoeksstrategie

Vanuit mijn beschreven onderzoeksdoelstelling uit hoofdstuk 1 heb ik mijn theoretisch kader in hoofdstuk 2 gebruikt om een stappenplan te ontwerpen voor het interactief voorlezen van de themaprentenboeken in de fasegroepen 1/2/3. Dit stappenplan wordt beschreven in paragraaf 3.1.1.

Ik heb een actieonderzoek opgezet (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011), waarbij er in twee kleutergroepen door de leerkrachten herhaald en interactief wordt voorgelezen volgens bovengenoemd stappenplan. In deze twee kleutergroepen zitten de vier leerlingen, die ik tijdens het actieonderzoek volg in hun ontwikkeling van hun verhaalbepgrip.

De reden waarom ik een actieonderzoek heb opgezet, is dat ik wil onderzoeken hoe groot de invloed op het ontwikkelen van het verhaalbepgrip kan zijn bij kleuters met een taalachterstand, wanneer een themaprentenboek meerdere malen volgens de vaste methodiek van het stappenplan wordt voorgelezen. Door tussentijds de betrokken leerkrachten te interviewen, kunnen de ervaringen omtrent het stappenplan in kaart worden gebracht en kan het stappenplan zo nodig worden bijgesteld.

Dit actieonderzoek bestaat uit verschillende fasen;

#### *Cyclus 1*

Allereerst neem ik bij vier leerlingen met een taalachterstand uit de betrokken kleutergroepen individueel een eerste door mijzelf bewerkte verhaalbepgripstest af behorend bij het prentenboek 'Kleine muis zoekt een huis'. Deze test is gebaseerd op de verhaalbepgripstest van Paris & Paris (2001). Een uitgebreidere beschrijving van deze test is te vinden in paragraaf 3.4.1 'Verhaalbepgripstest'. Ik maak een filmpje per kind om naderhand te kunnen analyseren.

Vervolgens wordt het themaprentenboek 'Kleine muis zoekt een huis' door de betrokken leerkrachten voorgelezen in de twee kleutergroepen volgens het stappenplan. Het prentenboek 'Kleine muis zoekt een huis' wordt gebruikt bij het thema 'Wonen en bouwen', dat in een periode van vier weken in alle kleutergroepen wordt behandeld.

Na het uitvoeren van het stappenplan neem ik voor de tweede keer dezelfde individuele verhaalbepgripstest af bij de vier leerlingen. Ik maak opnieuw een filmpje per kind om dit naderhand te kunnen analyseren.

Op deze manier kan ik de leerlingen persoonlijk vergelijken in hun ontwikkeling van hun verhaalbepgrip omtrent het themaprentenboek.

Omdat ik het belangrijk vind dat de betrokken leerkrachten zich goed kunnen vinden in de praktische uitvoering van het stappenplan, houd ik na het uitvoeren van het eerste stappenplan individuele interviews met deze leerkrachten over hoe zij het werken met het stappenplan ervaren. Aan de hand van hun eerste bevindingen, pas ik het stappenplan zo nodig aan.



## *Cyclus 2*

Bij de betrokken vier leerlingen neem ik individueel een nieuwe door mijzelf bewerkte verhaalbegripstest af behorend bij het themaprentenboek 'Elmer'. In paragraaf 3.4.1 wordt deze test beschreven.

Vervolgens wordt het themaprentenboek 'Elmer' door de betrokken leerkrachten voorgelezen in de kleutergroepen volgens het aangepaste stappenplan. Het prentenboek 'Elmer' wordt gebruikt bij het thema 'Kunst', dat in een periode van drie weken in alle kleutergroepen wordt behandeld.

Na het uitvoeren van het aangepaste stappenplan neem ik voor de tweede keer de individuele verhaalbegripstest behorend bij 'Elmer' af bij de vier betrokken leerlingen. Alle verhaalbegripstesten in cyclus 2 worden weer gefilmd om naderhand te kunnen analyseren.

Na het uitvoeren van het tweede stappenplan houd ik opnieuw met de betrokken leerkrachten individuele interviews hoe zij het werken met het aangepaste stappenplan ervaren.

## *Data-analyse en resultaten*

De resultaten uit de vier achtereenvolgende verhaalbegripstesten, die ik bij de leerlingen heb afgenomen, worden in hoofdstuk 4 geanalyseerd. Hierbij zal worden gekeken naar de individuele ontwikkeling in verhaalbegrip per aangeboden prentenboek bij elk van de vier leerlingen. Uit de resultaten van deze analyses en uit de resultaten van de interviews met de betrokken leerkrachten zullen in hoofdstuk 5 de conclusies en aanbevelingen volgen. Van alle acties en bevindingen gedurende het actieonderzoek zal een logboek worden bijgehouden.

### **3.1.1 Stappenplan**

Omdat uit paragraaf 2.3 is gebleken dat herhaald voorlezen erg belangrijk is voor jonge kinderen, heb ik een stappenplan ontworpen waarin een themaprentenboek minimaal vier keer wordt voorgelezen (zie bijlage 4). De beschrijving in paragraaf 2.2.3 over de verschillende fasen van interactief voorlezen heb ik in dit stappenplan toegepast.

Omdat ik een stappenplan wilde ontwerpen dat in de praktijk goed te hanteren is, maar vanwege het doel van mijn onderzoek vooral ook recht doet aan kinderen met een taalachterstand, heb ik een afwisseling gemaakt in het voorlezen in de grote groep, waarbij de drie verschillende fasen worden toegepast, en het voorlezen in een kleine groep, waarbij er extra aandacht kan worden besteed aan moeilijke woorden en er meer interactie kan plaatsvinden. In deze kleine groep zitten dan in ieder geval de kinderen met een taalachterstand, aangevuld met meer taalvaardige kinderen, waardoor de betreffende kinderen binnen dit groepje gestimuleerd worden om op een hoger niveau te communiceren (Expertisecentrum Nederlands, z.d.), zie paragraaf 2.4.

Om te stimuleren dat de minder taalvaardige kinderen verbanden gaan ontdekken in het verhaal heb ik ervoor gekozen om het op volgorde leggen van afbeeldingen van het verhaal binnen de kleine groep te laten plaatsvinden (zie paragraaf 2.2.3).

Om de structuur van het verhaal voor zo veel mogelijk kinderen duidelijk te maken, heb ik ervoor gekozen om de bijbehorende vragen visueel te ondersteunen met zelf samengestelde pictogrammen, zoals beschreven in paragraaf 2.2.5 (zie bijlage 4). In de kleine groep kunnen deze pictogrammen zo nodig worden herhaald voor de minder taalvaardige kinderen.

Om de leerkrachten meer houvast te geven over de manier waarop ze interactie kunnen uitlokken rondom het interactief voorlezen, heb ik de suggesties uit paragraaf 2.2.3 en 2.2.4 in het stappenplan verwerkt. Zo kunnen de betrokken leerkrachten gestimuleerd worden om van tevoren na te denken over de vragen die ze kunnen stellen en de manier waarop ze het prentenboek kunnen introduceren en nabespreken.

### 3.2 Respondenten

Voor mijn onderzoeksgroep kleuters met een taalachterstand heb ik vier kleuters gekozen uit twee verschillende fasegroepen, waarvan ik toestemming van de ouders verwachtte voor het onderzoek.

Alle vier de kleuters zijn kinderen, die aan het begin van hun kleuterperiode een VVE-indicatie<sup>3</sup> hadden. De kleuters zijn bij de start van het onderzoek respectievelijk 5.3 jaar, 5.2 jaar, 4.7 jaar en 4.6 jaar oud. Kind 1 is een meisje, de andere kinderen zijn jongens. Het jongste kind (hierna te noemen kind 4) heeft de grootste taalachterstand en spreekt vooral in korte zinnen van maximaal drie tot vier woorden, die grammaticaal niet correct zijn. Twee kleuters komen uit mijn eigen groep, waardoor ik ook zelf in de praktijk direct betrokken ben bij het uitvoeren van het stappenplan. Daarnaast zullen mijn duo-collega en twee collega's uit een parallelgroep met het stappenplan gaan werken. Hierdoor zijn er vier leerkrachten betrokken bij mijn onderzoek.

De vier kleuterleerkrachten uit deze twee fasegroepen werken allen parttime. Hierdoor zullen zij niet het complete stappenplan kunnen uitvoeren per cyclus en zullen zij goed met hun duo-collega moeten afstemmen welke stappen ieder heeft uitgevoerd.

De opvattingen van deze leerkrachten over herhaald interactief voorlezen zijn terug te vinden in paragraaf 1.2, evenals de opvattingen van de leerkrachten die niet aan het onderzoek meedoen.

### 3.3 Ethische aspecten

In het kader van de "Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo" (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) houd ik in mijn onderzoek rekening met diverse ethische aspecten.

Bovenstaande gedragscode gaat onder andere uit van de volgende regel: *"Onderzoekers leveren een bijdrage aan de professie en het betreffende beroepenveld. Zij richten zich op relevante thema's uit de beroepspraktijk. Zij leveren een bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling en stimuleren kenniscirculatie naar de praktijk"* (Andriessen et al. 2010, p. 5).

Uitgaande van deze regel worden alle leerkrachten van de vier fasegroepen 1/2/3 door mij ingelicht over de opzet van het onderzoek en het uit te voeren stappenplan, alsmede mijn werkplekbegeleider en de intern begeleider van de onderbouw. Op deze manier zijn alle betrokken professionals binnen de onderbouw van de school op de hoogte van dit onderzoek. De resultaten uit dit onderzoek kunnen hierdoor leiden tot een brede kennisontwikkeling binnen de onderbouw omtrent het interactief voorlezen. Mogelijke aanbevelingen die uit het onderzoek volgen, kunnen zo gemakkelijker binnen alle fasegroepen 1/2/3 geïmplementeerd worden.

---

<sup>3</sup> VVE: Voor- en vroegschoolse educatie

De ouders van de betrokken leerlingen zijn met behulp van een door mij opgesteld toestemmingsformulier gevraagd of zij instemmen met de video-observaties die worden uitgevoerd bij hun kind. De ouders van de kinderen uit mijn eigen fasegroep heb ik zelf benaderd. Daarnaast heb ik ervoor gekozen om in de andere fase 1/2/3-groep de eigen leerkracht contact te laten leggen met de betreffende ouders, omdat zij een persoonlijke relatie met hen hebben. Ik verwachtte dat de ouders van deze groep eventuele vragen over het onderzoek daardoor gemakkelijker aan hen zouden stellen dan aan mij als onderzoeker. Na deze contacten blijkt dat de ouders van alle vier de kinderen geen bezwaar hebben dat hun kind met het onderzoek mee zal doen.

In dit onderzoek wordt verder gebruik gemaakt van een zorgvuldige en complete bronvermelding, wanneer er beschrijvingen op basis van bestaande theorieën worden gebruikt.

De verzamelde data en filmbeelden zullen gedurende het onderzoek zorgvuldig worden bewaard. Met het verwerken van de data zal zorgvuldig en nauwkeurig worden omgegaan en indien nodig zullen deze data alleen getoond worden aan de betrokkenen bij het onderzoek. Alle verzamelde data zullen geanonimiseerd worden gebruikt.

Wanneer het complete onderzoek is beëindigd, zullen alle filmbeelden worden gewist.

### **3.4 Onderzoeksinstrumenten en kwaliteitscriteria**

In deze paragraaf worden de verschillende onderzoeksinstrumenten ten behoeve van het onderzoek verder toegelicht. Ook de kwaliteitscriteria met betrekking tot de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden hierin beschreven en de wijze waarop triangulatie binnen het onderzoek is toegepast.

#### **3.4.1 Verhaalbegripstest**

Ik zal de ontwikkeling van het verhaalbegrip van de kleuters gaan observeren met een door mijzelf bewerkte versie van de 'Narrative Comprehension of Picture Books task' van Paris & Paris (2001).

Als onderzoeksinstrument heb ik ook de observatieschaal van E. Sulzby overwogen (in Sulzby & Rockafellow, 2001). Ik heb hier uiteindelijk niet voor gekozen, omdat dit meer een instrument is dat de ontwikkeling van spraakpatronen (categorieën in actief taalgebruik) meet dan het begrip van specifieke informatie uit een verhaal (Paris & Paris, 2001).

Naar mijn mening is de observatieschaal van Sulzby ook minder gedetailleerd dan bovengenoemde 'Narrative Comprehension of Picture Books task', die volgens een vaste normering wordt uitgevoerd.

Van de 'Narrative Comprehension of Picture Books task' heb ik een Nederlandse vertaling gemaakt (zie bijlage 5) en deze vervolgens bewerkt naar de twee themaprentenboeken om zodoende het verhaalbegrip van de themaprentenboeken te kunnen meten bij de betreffende kleuters (zie bijlage 6 en 7).

Doordat deze test in beide gevallen een bewerking is van de oorspronkelijke versie, is het hierdoor geen gevalideerd instrument meer, maar wordt het als een informeel instrument gebruikt.

Deze verhaalbegripstest bestaat uit de onderdelen 'Platenwandeling', 'Navertellen van het verhaal' en 'Gevorderde begripvragen'.

### *Platenwandeling:*

Bij de 'Platenwandeling' wordt er tijdens het doorkijken van het boek geobserveerd op de volgende aspecten:

- *Hoe wordt het boek gehanteerd?*
- *Hoe is de betrokkenheid van het kind?*
- *Geeft het kind gepast commentaar bij de afbeeldingen?*
- *In hoeverre geeft het kind verhalend commentaar bij de afbeeldingen?*
- *In hoeverre gebruikt het kind begripsstrategieën?*

### *Navertellen:*

Bij het onderdeel 'Navertellen' moet het kind uit het hoofd zoveel mogelijk van het boek navertellen, terwijl het boek dicht blijft.

### *Gevorderde begripsvragen:*

Het onderdeel 'Gevorderde begripsvragen' bevat de subonderdelen 'Expliciete vragen' en 'Impliciete vragen'.

Het onderdeel 'Expliciete vragen' bevat vijf vragen over de karakters, de locatie, de aanleiding, het probleem en de oplossing in het verhaal.

Het onderdeel 'Impliciete vragen' bevat vijf vragen over de gevoelens van de karakters, de oorzaak van een probleem, een dialoog, een voorspelling aan het eind van het verhaal en het onderliggende thema.

De expliciete vragen over 'karakters' en 'plaats' zijn lagere orde vragen volgens de herziene Taxonomie van Bloom (Anderson, Krathwohl et al., 2001), de rest van de gevorderde begripsvragen zijn meer hogere orde vragen volgens Bloom's taxonomie.

Het onderdeel 'Gevorderde begripsvragen' heb ik zelf aangepast aan de verschillende inhouden van de voor te lezen prentenboeken (zie bijlage 6 en 7).

## **3.4.2 Uitvoering verhaalbegripstest**

### *Beginsituatie leerling*

Ik neem bij de betreffende vier kleuters met een taalachterstand individueel de verhaalbegripstest af in het peuterlokaal waar de peuters op dat moment afwezig zijn. Van de observaties bij deze test worden filmopnamen gemaakt.

Door alle sessies met video op te nemen, kan ik de sessies achteraf terugkijken en gericht kijken naar items die niet direct te scoren zijn.

Om te voorkomen dat de twee kleuters uit de andere groep zich minder op hun gemak zouden voelen dan de kleuters van mijn eigen groep, leg ik in de week voorafgaand aan de verhaalbegripstest op informele wijze contact met deze kleuters. Op het moment dat deze kleuters om beurten met mij mee gaan voor de test houd ik in het peuterlokaal wederom een informeel gesprek om ze aan de testsituatie te laten wennen.

### *Evaluatie leerling*

Na drie weken neem ik bij de betreffende kleuters opnieuw de verhaalbegripstest af en worden er opnieuw filmopnamen gemaakt. Hierna kan ik de ontwikkeling per kleuter in kaart brengen.

### **3.4.3 Interview betrokken leerkrachten**

Bij de leerkrachten die deelnemen aan het onderzoek zal ik aan het eind van de eerste cyclus individueel een interview afnemen om erachter te komen hoe zij het werken met het prototype van het stappenplan hebben ervaren en welke eventuele aanpassingen zij nodig achten voor de volgende cyclus, wanneer zij opnieuw met het stappenplan werken.

Aan het eind van de tweede cyclus neem ik opnieuw een interview af bij deze leerkrachten, om te ontdekken of zij tijdens de tweede cyclus andere ervaringen hebben opgedaan en nog nieuwe aanbevelingen willen verstrekken.

Het interview bestaat uit een aantal open vragen, die gericht zijn op de praktische ervaringen van de leerkracht met het stappenplan en de reacties van de leerlingen tijdens de uitvoering van het stappenplan. De volledige vragenlijst voor het interview is te lezen in bijlage 8.

Het doel van het interview is om erachter te komen:

- Of betreffende leerkracht het stappenplan heeft uitgevoerd, zoals op papier staat, of dat ze aanpassingen heeft gedaan in de uitvoering.
- Welke stappen zijn aangepast en waarom.
- Welke positieve en minder positieve ervaringen de leerkracht ondervindt bij het werken met het stappenplan.
- Welke aanbevelingen de leerkracht wil doen voor de volgende keer dat met het stappenplan gewerkt gaat worden.

De uitkomsten van deze interviews worden samengevat gerapporteerd in hoofdstuk 4.

### **3.4.4 Afname en verwerking van het interview**

Ik zal de interviews afnemen in een rustige ruimte, waarschijnlijk het klaslokaal van de leerkracht na schooltijd. Ik houd mijn vragenlijstje bij de hand. Ik maak van ieder interview met mijn telefoon een geluidsopname, zodat ik later precies terug kan horen, wat iedere leerkracht heeft verteld en waardoor ik geen details of nuances zal missen.

Als ik van alle vier de leerkrachten (inclusief ikzelf) de interviews heb afgenomen, inventariseer ik de antwoorden en vergelijk ze met elkaar. Ik kijk of ik overeenkomsten kan ontdekken, die ik kan gebruiken als aanbevelingen voor aanpassingen in het prototype van het stappenplan.

Ook kijk ik naar de verschillen en probeer te analyseren waar deze door zijn ontstaan. Ik ga na welke aanpassingen ik zal gaan doorvoeren in het stappenplan voor de tweede cyclus.

Ik geef aan alle betrokken collega's het nieuw aangepaste stappenplan en vraag ze om hiermee aan de slag te gaan tijdens de tweede cyclus.

### **3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie**

Door in twee cycli tijdens twee themaperioden achter elkaar een prentenboek aan te bieden volgens deze methode, zal ik meerdere observaties krijgen van de vier kinderen. Dit zal een betrouwbaarder beeld geven dan wanneer ik maar één keer de methodiek van het stappenplan volg.

Wanneer ik filmopnamen maak, kan ik thuis rustig terugkijken wat de kinderen precies hebben verteld, zodat ik de resultaten in de verhaalbegripstest zo nauwkeurig mogelijk kan weergeven. Ook kan ik bij eventuele onduidelijkheden beelden selecteren en aan de

leerkrachten tonen, bij wie de kinderen in de klas zitten. Op deze manier kunnen zij, indien nodig, ook hun interpretatie van de beelden geven.

Beide prentenboeken bevatten afbeeldingen met een duidelijke verhaallijn. Hierdoor kunnen de kinderen tijdens de verhaalbegripstest in de beginsituatie van beide cycli uit de afbeeldingen de verhaallijn destilleren zonder dat het boek is voorgelezen. Bij het aanbieden van het prentenboek in beide beginsituaties wordt de titel van het boek verder niet genoemd om het verhaalbegrip van de kinderen op dat moment niet te beïnvloeden. Op deze manier wordt de ontwikkeling van de kinderen tijdens de cycli zo goed mogelijk gevalideerd.

Doordat het een kleinschalig onderzoek betreft en de door mij bewerkte verhaalbegripstest in dit onderzoek als informeel instrument wordt gebruikt, zullen de resultaten uit dit onderzoek uiteindelijk vooral betrouwbaar zijn voor mijn eigen schoolsituatie. Deze verhaalbegripstest is mijns inziens echter ook te bewerken voor andere prentenboeken, zodat dit onderzoek ook op een andere school in een andere setting zou kunnen worden gebruikt.

Om een zo groot mogelijke nauwkeurigheid en betrouwbaarheid te verkrijgen wordt triangulatie in dit onderzoek toegepast door het verzamelen van data met behulp van interviews met de betrokken leerkrachten, het maken van geluidsopnamen bij de interviews, door observaties van de leerlingen met behulp van de diverse verhaalbegripstesten en door gebruik te maken van filmopnamen tijdens de verhaalbegripstesten. Ook wordt er zorgvuldig gebruik gemaakt van veel verschillende theoretische bronnen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

## Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de afgenomen verhaalbegripstesten van de vier betrokken leerlingen weergegeven en geanalyseerd.

De resultaten uit de interviews met de betrokken leerkrachten worden behandeld. De daaruit voortvloeiende aanbevelingen worden verwerkt in een nieuw stappenplan, dat wordt gebruikt tijdens de tweede cyclus van het onderzoek.

### 4.1 Analyse en resultaten uit de verhaalbegripstest

De verhaalbegripstest in de eerste cyclus (zie bijlage 6) is afgenomen vóóordat het themaprentenboek 'Kleine muis zoekt een huis' is aangeboden ('Kleine muis 1'; zie tabel 1) en na drie weken, waarbij in de tussenliggende periode volgens het prototype van het stappenplan is gewerkt ('Kleine muis 2').

De resultaten uit deze testen zijn per kind weergegeven in tabel 1.

De letters geven de verschillende onderdelen in de verhaalbegripstest weer:

P = Platenwandeling (maximale score = 10 punten)

N = Navertellen (maximale score = 6 punten)

*Gevorderde begripsvragen:*

Ev = Expliciete vragen (maximale score = 10 punten)

Iv = Impliciete vragen (maximale score = 10 punten)

	Kleine muis 1				Kleine muis 2			
	P (10)	N (6)	Ev (10)	Iv (10)	P (10)	N (6)	Ev (10)	Iv (10)
Kind 1	9	1	1	1	10	4	8	5
Kind 2	6	0	4	1	10	3	7	3
Kind 3	6	1	1	0	9	3	7	4
Kind 4	6	0	0	1	8	0	2	1

Tabel 1: Resultaten eerste en tweede verhaalbegripstest bij het prentenboek 'Kleine muis zoekt een huis'. (De maximaal te behalen score per onderdeel staat tussen haakjes vermeld.)

Uit tabel 1 blijkt dat alle vier de kinderen tijdens de tweede afname van de Verhaalbegripstest bij 'Kleine muis zoekt een huis' beter scoren op de verschillende onderdelen dan tijdens de eerste afname van de test. Alle vier de kinderen scoren beter op het onderdeel 'Platenwandeling', drie van de vier kinderen scoren beter op het onderdeel 'Navertellen'. Alle vier de kinderen scoren beter op het onderdeel 'Expliciete vragen'. Op het onderdeel 'Impliciete vragen' scoren drie van de vier kinderen beter. De score van kind 4 is bij het onderdeel 'Navertellen' en het onderdeel 'Impliciete vragen' gelijk gebleven, hierbij scoorde hij respectievelijk 0 punten en 1 punt.

De verhaalbegripstest in de tweede cyclus (zie bijlage 7) is afgenomen vóóordat het themaprentenboek 'Elmer' is aangeboden ('Elmer 1' in tabel 2) en na drie weken, waarbij in de tussenliggende periode volgens het aangepaste stappenplan is gewerkt ('Elmer 2'). De resultaten uit deze testen zijn per kind aangegeven in tabel 2.

	Elmer 1				Elmer 2			
	P (10)	N (6)	Ev (10)	Iv (10)	P (10)	N (6)	Ev (10)	Iv (10)
Kind 1	8	1	2	0	10	1	4	2
Kind 2	7	0	2	0	8	1	2	4
Kind 3	6	1	2	0	8	1	4	2
Kind 4	6	0	0	0	5	0	1	1

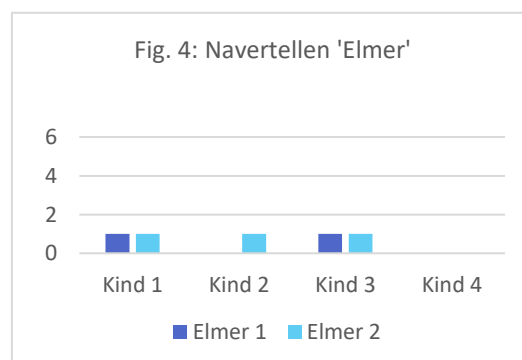
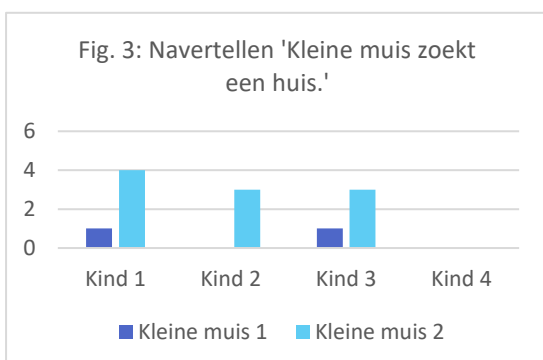
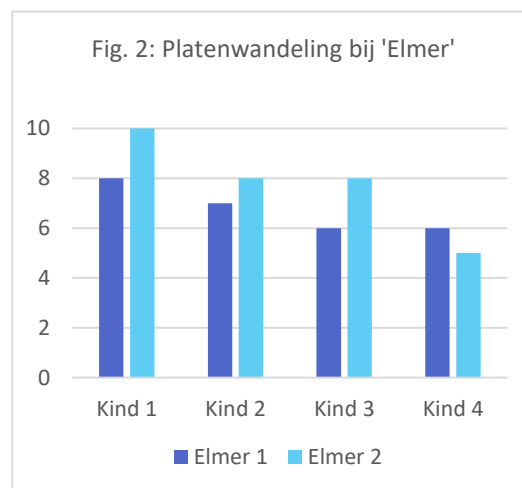
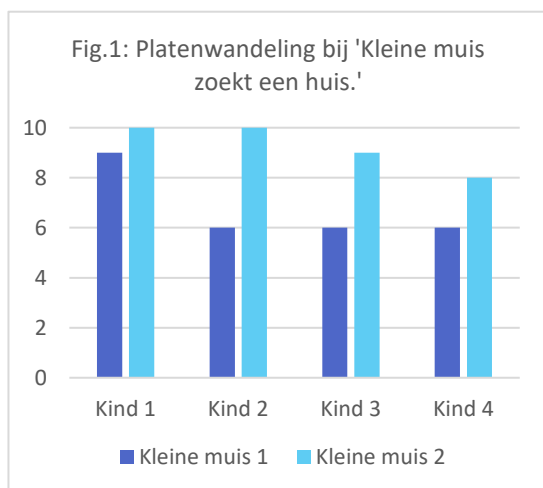
Tabel 2: Resultaten eerste en tweede verhaalbegripstest bij het prentenboek 'Elmer'.  
(De maximaal te behalen score per onderdeel staat tussen haakjes vermeld.)

Uit tabel 2 blijkt dat bij de tweede afname van de Verhaalbegripstest bij 'Elmer' drie van de kinderen beter scoren op het onderdeel 'Platenwandeling'. Opvallend is dat kind 4 bij de tweede afname juist 1 punt minder scoort dan de eerste afname.

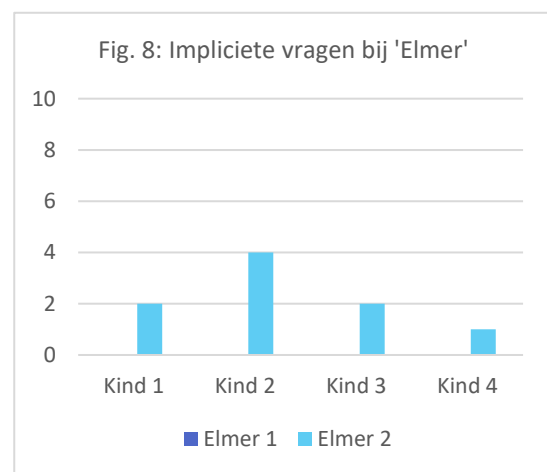
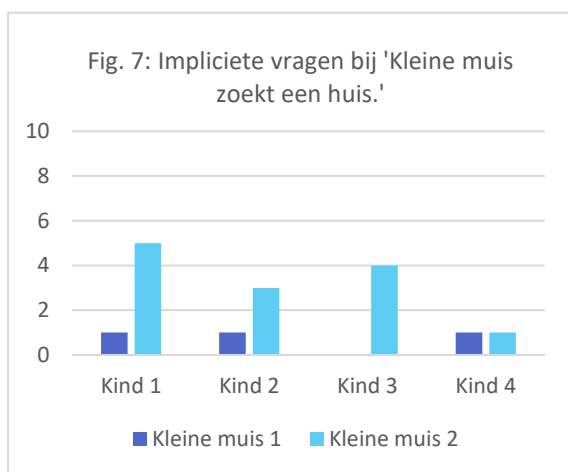
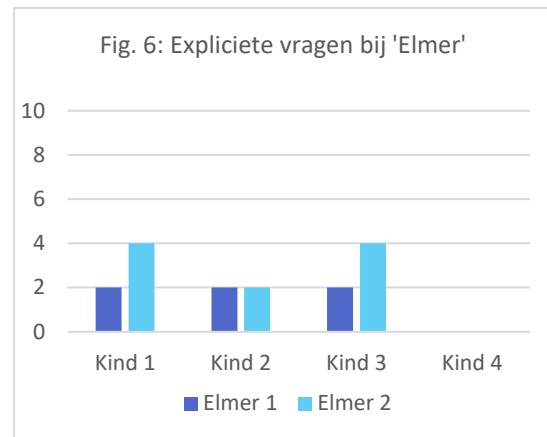
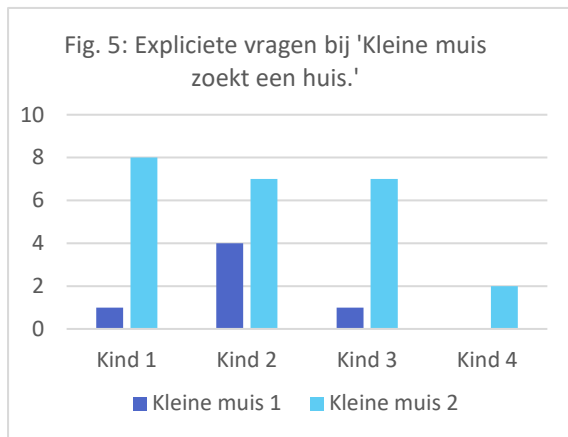
Bij het onderdeel 'Navertellen' scoort één kind beter dan tijdens de eerste afname, de andere drie kinderen scoren even hoog als de eerste afname.

Bij het onderdeel 'Expliciete vragen' scoren drie van de vier kinderen beter dan tijdens de eerste afname van de test en bij het onderdeel 'Impliciete vragen' scoren alle kinderen tijdens de tweede afname beter dan bij de eerste testafname.

Om de ontwikkeling per kind goed te kunnen waarnemen, zijn in figuur 1 tot en met 8 de resultaten per onderdeel en per prentenboek nogmaals overzichtelijk naast elkaar geplaatst.







#### 4.1.1 Platenwandeling

Bij de 'Platenwandeling' van beide prentenboeken scoren de kinderen vrijwel alle keren zes punten of hoger. Het blijkt dat alle vier de kinderen op vrijwel alle testmomenten het prentenboek op de juiste wijze hanteren en zich betrokken tonen bij het boek. Alleen kind 4 slaat tijdens het tweede testmoment van 'Elmer' twee keer een bladzijde over bij het zelfstandig doorbladeren van het boek, terwijl hij dit tijdens de eerste testafname niet deed. Voorafgaand aan de laatste testafname van 'Elmer' gaf hij aan dat hij er niet zo'n zin in had. Mogelijk speelt dit een rol bij de manier waarop hij het boek op dat moment hanteerde. Bij beide testmomenten geven de kinderen ook gepast commentaar bij twee of meer afbeeldingen in het boek.

Kind 1, 2 en 3 kunnen vooral tijdens de tweede afname van de 'Platenwandeling' bij 'Kleine muis' al een meer samenhangende verhaallijn presenteren dan tijdens de eerste afname. Bij het verhaal van 'Elmer' vertelt kind 1 een echt samenhangend verhaal bij de afbeeldingen. Kind 2 en 3 vertellen deze keer bij iedere afbeelding een stukje van het verhaal, maar nog niet in onderlinge samenhang. Voor kind 4 blijkt het vertellen van een samenhangende verhaallijn tijdens alle afnames nog niet mogelijk.

Tijdens de 'Platenwandeling' van 'Kleine muis' gebruiken kind 1, 2 en 3 spontaan ook de nieuw aangeboden woorden 'das' en 'mol' en tijdens de Platenwandeling van 'Elmer'

gebruiken deze kinderen respectievelijk de nieuwe woorden 'schminken', 'kudde' en 'verkleeden'.

#### **4.1.2 Navertellen**

Het onderdeel 'Navertellen' blijkt voor kind 4 te moeilijk te zijn. Hij heeft de afbeeldingen uit het boek nodig om iets te kunnen vertellen en het lukt hem niet om dit te doen, terwijl het boek dichtgelaten wordt.

De andere drie kinderen blijken vooral bij het boek over 'Kleine muis' het beste items te kunnen navertellen tijdens de tweede testafname. Ze vertellen dan vooral over de verschillende karakters in het verhaal (over de dieren die muis tegenkomt), over de omgeving en over hoe het verhaal afloopt (Kleine muis komt uiteindelijk in zijn eigen holletje terug). Kind 1 vertelt uit zichzelf ook wat het probleem in dit verhaal is (Kleine muis krijgt de appel niet in zijn holletje, omdat deze te groot is).

Bij het boek over Elmer vinden alle kinderen het een stuk moeilijker om het verhaal na te vertellen. Drie van de vier kinderen vertellen alleen uit zichzelf iets over de verschillende karakters in het verhaal (Elmer en de andere olifanten), maar vertellen niet uit zichzelf wat het probleem is in het verhaal en hoe Elmer zijn probleem probeert op te lossen.

#### **4.1.3 Gevorderde begripsvragen**

Bij het subonderdeel 'Expliciete vragen' lukt het kind 4 alleen om tijdens de tweede testafnames van beide boeken één of twee vragen gedeeltelijk te beantwoorden, dit blijft echter beperkt tot het benoemen van de karakters en locatie in de verhalen. De andere drie kinderen kunnen vooral tijdens de tweede testafnames ook vragen beantwoorden over de aanleiding, het probleem en de oplossing van beide verhalen. Vooral kind 1 en 3 kunnen bij deze vragen bij het boek over 'Kleine muis' ook verbinding leggen met andere relevante informatie in het verhaal, zoals blijkt uit het volgende citaat: "Hij (Elmer) gaat rollen, een koprol maken in de bessen. Hij wil grijs worden, net als een echte olifant. Anders gaan ze hem uitlachen."

Kind 1 en 3 laten zien in geringe mate al over hogere orde denkvaardigheden te beschikken.

Het onderdeel 'Impliciete vragen' blijkt voor alle kinderen best moeilijk te zijn. Vooral tijdens de eerste testafname bij Elmer lukt het geen van de kinderen om op deze vragen een antwoord te kunnen geven.

Tijdens de tweede testafname lukt het kind 4 alleen om een passende vraag te bedenken die de dieren aan Elmer stellen.

De andere drie kinderen kunnen tijdens de tweede afnames van beide boeken meer impliciete vragen beantwoorden. Deze verwijzen dan vooral naar de oorzaak, een passende dialoog en een enkele voorspelling aan het eind van het boek.

Kind 1 kon bij het boek over 'Kleine muis' bij het beschrijven van een passende oorzaak en dialoog ook verbanden leggen naar andere bladzijden in het verhaal. Kind 3 kon bij het beschrijven van een dialoog bij het boek over 'Elmer' een verbinding leggen met de rest van het verhaal.

Het beschrijven van de onderliggende gevoelens van de karakters en het achterliggende thema blijkt voor alle kinderen nog erg moeilijk te zijn.

In het algemeen blijkt dat de kinderen het boek van 'Kleine muis' beter zijn gaan begrijpen tijdens het stappenplan dan het prentenboek over 'Elmer'. Het boek van 'Kleine muis' bevat

meer herhalingen, waardoor de verhaallijn voor de kinderen sneller te volgen is. Vooral voor kind 4 blijkt de taalvaardigheid nog te klein om het verhaal van 'Elmer' goed te kunnen begrijpen.

Bij de andere drie kinderen is het verhaalbegrip van 'Elmer' zeker toegenomen tijdens het stappenplan, vooral op het gebied van de lagere orde denkvaardigheden.

## **4.2 Resultaten uit de interviews met betrokken leerkrachten**

Aan het eind van de eerste cyclus heb ik de betrokken leerkrachten individueel geïnterviewd volgens de procedure zoals vermeld in paragraaf 3.4.3.

### **4.2.1 Eerste cyclus: prototype stappenplan**

*Ervaringen:*

Alle vier de leerkrachten zijn overwegend positief over het stappenplan bij het aanbieden van 'Kleine muis zoekt een huis'. Drie leerkrachten geven aan dat het stappenplan hen dwingt om bewuster bezig te zijn met de inhoud van het prentenboek en de stappen die ze bij het voorlezen moeten uitvoeren. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende citaten:

*"Je gaat veel bewuster naar een boek kijken, wat je eruit kunt halen. Je dwingt jezelf om één boek meer uit te diepen, dat is ook leuk! Vaak denk je dat het een beetje saai is voor de kinderen om een boek telkens opnieuw voor te lezen, maar dit blijkt helemaal niet zo te zijn."*

*"Je wordt als leerkracht alerter. Je dwingt jezelf meer om het prentenboek volgens alle stappen aan te bieden."*

Alle leerkrachten merken dat de kinderen in de hele groep, maar ook de betreffende kinderen uit het onderzoek meer betrokken zijn bij het verhaal en het beter lijken te begrijpen, doordat ze meer kunnen vertellen over het verhaal.

*"De VVE-kinderen waren veel meer betrokken, reageerden veel meer op het verhaal."*

*"Het herhalen van het prentenboek is voor alle kinderen prettig. De hele klas kende het verhaal nu heel goed, ze wisten telkens wat er ging gebeuren. Ook de kinderen uit het VVE-groepje leken het verhaal nu beter te kennen dan bij een prentenboek dat maar één keer wordt voorgelezen."*

Het op volgorde leggen van de platen vinden de twee leerkrachten die dit hebben uitgevoerd, een goede activiteit waarbij de kinderen heel betrokken bezig waren.

Eén leerkracht gaf aan dat het haar niet meer was gelukt om de pictogrammen 'Probleem' en 'Oplossing' aan te bieden, doordat de kinderen daar geen aandacht meer voor hadden. Eén andere leerkracht is überhaupt iets minder positief over het gebruik van de pictogrammen. Vooral de pictogrammen 'Begin' en 'Eind' waren volgens haar verwarrend voor de kinderen.

Drie leerkrachten merken nog niet veel meerwaarde bij het gebruik van de pictogrammen, maar verwachten dat als de pictogrammen vaker worden aangeboden, dit wel een visuele ondersteuning kan bieden voor de kinderen.

Eén leerkracht vond het ontlocken van de interactie in de kleine kring door middel van het doorbladeren van het boek te lang duren, waardoor de betreffende kinderen daarna minder aandacht over hadden toen ze het boek echt ging voorlezen.

#### *Aanbevelingen:*

Alle vier de leerkrachten geven als aanbeveling voor de volgende cyclus, dat ze het liefst willen starten met het voorlezen van 'Elmer' in de kleine kring als pre-teaching voor de minder taalvaardige kinderen. Daarbij worden voor hen de moeilijke woorden vooraf aangeboden. Pas op dag 3 zou dan het boek kunnen worden voorgelezen in de grote kring. Hierdoor zou je als leerkracht op dag 3 de moeilijke woorden kunnen terugvragen aan deze kinderen, waardoor deze woorden mogelijk nog beter bekliven.

Eén leerkracht geeft als aanbeveling dat het ontlocken van de interactie in de kleine kring door middel van het doorbladeren van het boek niet te lang moet duren, om zo te zorgen dat deze kinderen genoeg aandacht overhouden voor het laten voorlezen van het boek. Alle leerkrachten geven ook als aanbeveling dat het stappenplan wel met enige flexibiliteit moet worden uitgevoerd, zodat een parttime leerkracht niet altijd dezelfde stappen uit het plan hoeft uit te voeren. Door op een andere dag te starten met het plan en het plan eventueel in een iets langere periode uit te voeren dan de voorgeschreven tien dagen, kunnen parttime leerkrachten afwisselen in de stappen die ze uitvoeren. Wél is het belangrijk dat duocollega's dan onderling goed met elkaar afstemmen welke stappen ze voor hun rekening nemen.

Op basis van voorgaande ervaringen en aanbevelingen van de leerkrachten heb ik het prototype van het stappenplan voor de tweede cyclus iets aangepast, zie bijlage 9. De aanpassingen die ik heb gedaan, heb ik in het rood gemarkeerd, alsmede de aandachtspunten die door de leerkrachten zijn genoemd, zodat ze voor alle leerkrachten duidelijk zichtbaar zijn.

#### **4.2.2 Tweede cyclus: aangepast stappenplan**

Na het uitvoeren van het aangepaste stappenplan bij 'Elmer' in de tweede cyclus heb ik de leerkrachten nogmaals geïnterviewd aan de hand van dezelfde vragen als bij het eerste interview.

Alle leerkrachten hebben deze keer vrijwel alle stappen opgevolgd die er in het stappenplan staan. Eén leerkracht gaf aan dat ze nu niet alle pictogrammen heeft kunnen aanbieden, omdat de concentratie van de kinderen in de kleine en grote kring te klein was, nadat het boek volgens de voor- en tijdensfase was behandeld.

#### *Ervaringen:*

Er worden tijdens de tweede cyclus enkele nieuwe positieve ervaringen genoemd; één leerkracht geeft aan dat ze het stappenplan direct ook voor andere themaprentenboeken gaat gebruiken en dat ze prentenboeken in het algemeen beter voorbereidt, voordat ze deze aanbiedt aan de groep. Ook vindt zij het positief dat de kinderen van de hele groep door de pictogrammen op een andere manier leren denken over een prentenboek.

*“Ik gebruik het stappenplan nu ook voor andere themaprentenboeken. Ik merk dat ik prentenboeken nu beter ga voorbereiden.*

*Door de pictogrammen erbij te gebruiken zijn kinderen er nu ook op een andere manier mee bezig dan voorheen.”*

De twee leerkrachten die de pre-teaching hebben uitgevoerd, geven aan dat ze de pre-teaching in de kleine kring als heel prettig ervaren. De meeste kinderen in de kleine kring waren hierdoor meer betrokken en door het herhaald aanbieden van het boek begrijpen de kinderen het verhaal beter.

*“Door de pre-teaching zijn ze in de grote kring meer betrokken. Door de stappen gaan ze er steeds meer van begrijpen. Ze vertellen steeds duidelijker waar het verhaal overgaat. Dit was vooral te merken bij het op volgorde leggen van het verhaal.”*

De leerkrachten die de platen op volgorde lieten leggen, vonden dit voor de iets sterkere kinderen in het VVE-groepje een aansprekende activiteit. Eén van de twee leerkrachten gaf echter aan dat de twee onderzoekskinderen uit haar groepje hierbij minder betrokken waren. Vooral één jongen (kind 4 uit het onderzoek) vond de activiteit deze keer erg moeilijk, mogelijk doordat zijn taalvaardigheid een stuk kleiner is dan de andere kinderen in het groepje.

*Nieuwe aanbevelingen na het uitvoeren van de tweede cyclus:*

Eén leerkracht die de platen op volgorde had laten leggen, wil graag dat deze stap erin blijft, omdat dit de kinderen erg aanspreekt en ze zo echt worden gestimuleerd om goed na te denken over het verhaal en erover te vertellen.

De andere leerkracht die deze stap had uitgevoerd geeft als extra aanbeveling om deze stap voor de meest taalzwakke kinderen (waaronder kind 4) apart met een heel beperkt aantal bladen uit te voeren in een één-op-één situatie.

Drie leerkrachten geven aan dat de meeste pictogrammen nog best moeilijk zijn voor de kinderen van het VVE-groepje en bevelen aan om de pictogrammen vooral aan te bieden in de grote groep. Wanneer alle kinderen de pictogrammen op deze manier vaker aangeboden zullen krijgen, is hun verwachting dat dat ze deze pictogrammen geleidelijk aan beter gaan begrijpen. Ook is de aanbeveling van één leerkracht dat de pictogrammen soms beter op een apart moment aangeboden moeten worden, los van het voorlezen van het prentenboek, omdat de concentratie van de kinderen anders niet toereikend is.

Eén leerkracht verwacht dat het stappenplan mogelijk saai kan worden, wanneer je dit bij ieder themaprentenboek gaat aanbieden. Zij geeft de suggestie dat het digibord ook ingezet kan worden met een digitaal prentenboek. Zonder het geluid aan te zetten, zouden de kinderen op deze manier ook de stappen in het plan kunnen doorlopen.

*“Ik kan me echter voorstellen dat als je dit bij ieder boek doet, dit wel een beetje saai gaat worden voor de kinderen. Je zou het dan misschien ook eens met het digibord kunnen doen, waarop je een digitaal prentenboek laat zien, zonder dat de tekst te horen is.”*

Deze leerkracht geeft verder aan dat ze het prettig zou vinden, als ze als parttimer het hele stappenplan zou kunnen uitvoeren, in plaats van het samen te doen met haar duo-collega. Ze verwacht op deze manier de betreffende kinderen uit het VVE-groepje dan beter te kunnen volgen en gericht te kunnen stimuleren.

## Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

### 5.1 Conclusie

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn onderzoeksvragen, die ik in hoofdstuk 2 heb geformuleerd.

Naar aanleiding van mijn onderzoek geef ik allereerst antwoord op mijn eerste deelvraag:

*Hoe geef ik een stappenplan vorm voor interactief voorlezen, dat volgens de theorie effectief kan worden ingezet voor de verbetering van het verhaalbegrip bij kleuters?*

Op basis van de literatuur in hoofdstuk 2 heb ik een prototype van een stappenplan opgesteld, dat vier parttime leerkrachten gezamenlijk in twee fasegroepen 1/2/3 hebben uitgevoerd.

Uit de interviews met deze leerkrachten is gebleken dat zij in het algemeen heel positief waren over het werken met het prototype, maar dat zij graag de volgorde iets aangepast wilden hebben. In het tweede stappenplan is gestart met pre-teaching volgens dag 1 in de twee VVE-groepjes. De leerkrachten geven aan dat vijf van de zeven kinderen in de VVE-groepjes hierdoor meer betrokken waren bij het voorlezen in de grote kring.

Alle vier de leerkrachten geven aan dat het herhaald voorlezen volgens het stappenplan volgens hen leidt tot meer verhaalbegrip bij alle kleuters in de groep.

Alle leerkrachten geven aan dat het op volgorde leggen van de platen van een verhaal een stimulerende activiteit is voor de kinderen in het VVE-groepje. Alleen bij het verhaal van 'Elmer' blijkt dit voor de meest taalzwakke kinderen, zoals kind 4 uit het onderzoek, nog een moeilijke activiteit.

Het gebruik van de pictogrammen lijkt tot nu toe nog niet veel visuele ondersteuning te geven aan de kinderen. Mogelijk komt dit doordat de kinderen er nog niet eerder mee in aanraking zijn gekomen en de plaatjes op de pictogrammen gaan interfereren met het verhaal in het prentenboek. Dit lijkt dan verwarrend te werken.

Drie van de vier leerkrachten verwachten dat wanneer deze pictogrammen structureel bij verhalen worden aangeboden, de kinderen een beter inzicht gaan krijgen in de betekenis van de pictogrammen. Hierdoor zouden deze pictogrammen op de langere termijn mogelijk wel visuele ondersteuning kunnen bieden bij de bijbehorende vragen. Deze verwachting wordt ook onderschreven door verschillende onderzoekers genoemd in paragraaf 2.2.5 (Kleef & Tomesen, 2001; Van Elsäcker, 2006; Jansman, 2014; Van Bree & Van Bree, 2008).

Mijn tweede deelvraag luidt:

*Welk meetinstrument is gemakkelijk toepasbaar om de ontwikkeling van het verhaalbegrip bij kleuters met een taalachterstand te meten?*

De door mij bewerkte verhaalbegripstest bij 'Kleine muis zoekt een huis' en 'Elmer' blijkt een goed bruikbaar instrument om de ontwikkeling van het verhaalbegrip bij kleuters te meten. Het instrument is goed in te zetten bij een individuele kleuter. De ondersteuning met behulp van filmopnamen is uiterst zinvol, omdat de onderzoeker zo de gelegenheid heeft om echt te luisteren naar het kind, zonder dat er tussendoor veel opgeschreven hoeft te worden. De enkele keer dat de onderzoeker iets opschreef, leken de kinderen hierdoor afgeleid te worden van hetgeen ze wilden vertellen. Door tijdens de testafnames zo min mogelijk op te

schrijven, leken de kinderen vrijer om te vertellen, dan wanneer er tussentijds veel zou worden opgeschreven. Door naderhand de filmbeelden terug te kijken, kon er precies worden genoteerd wat de kinderen hadden verteld en waren de observaties achteraf ook controleerbaar (De Lange et al., 2011).

Door het uitvoeren van mijn onderzoek kan ik hieronder antwoord geven op mijn hoofdvraag:

*In hoeverre leidt de uitvoering van een op theorie gebaseerd, zelf ontworpen, stappenplan tot verbetering van het verhaalbegrip van kleuters met een taalachterstand?*

In het algemeen blijkt dat het verhaalbegrip van beide boeken bij alle kinderen is toegenomen door het stappenplan. De toename in het verhaalbegrip blijkt het grootst te zijn bij het boek van 'Kleine muis'. Dit is mogelijk te verklaren doordat het boek van 'Kleine muis' meer herhalingen bevat, waardoor de verhaallijn voor de kinderen sneller te volgen is. Het boek over 'Elmer' bevat meer verschillende gebeurtenissen, waardoor dit boek vooral voor kind 4, die over de kleinste taalvaardigheid beschikt, ook na uitvoering van het stappenplan nog vrij moeilijk bleek.

Bij de andere drie kinderen is het verhaalbegrip van 'Elmer' zeker toegenomen tijdens het stappenplan, vooral op het gebied van de lagere orde denkvaardigheden.

Het beschrijven van de onderliggende gevoelens van de karakters en het achterliggende thema blijkt voor alle kinderen nog moeilijk te zijn bij beide boeken.

Aangezien dit echter vragen zijn die een beroep doen op de hoogste niveaus van de Taxonomie van Bloom, namelijk het evalueren en creëren (Anderson et al., 2001), vergt dit mijns inziens op de leeftijd van deze kleuters nog erg veel van de denkvaardigheid van deze kinderen. Vooral kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn doorgaans in staat om antwoord te geven op hogere orde denkvragen (Steenbergen-Penterman, 2011; Creemers, Stellaard & Van Schijndel-Boel, 2016).

Alleen kind 1 laat bij het boek van 'Kleine muis' de grootste vaardigheid zien in het hogere orde denken. Ze beschrijft bij dit boek namelijk een uitgebreide dialoog en legt bij veel vragen een verband met de rest van de gebeurtenissen in het boek. Ondanks haar geringe grammaticale taalvaardigheid, laat ze zien dat ze toch over genoeg taalvaardigheid beschikt om bij deze hogere orde vragen uitgebreide passende antwoorden te kunnen geven. Het feit dat ze de oudste is van de onderzoeksgroep sluit aan op bovengenoemde theorie omtrent het hogere orde denken van Steenbergen-Penterman (2011) en Creemers et al. (2016). Kind 1 heeft zich op dit gebied mogelijk al verder ontwikkeld dan de andere drie kinderen.

## **5.2 Discussie**

Door kinderen te onderzoeken uit twee verschillende fasegroepen 1/2/3 met parttime werkende leerkrachten zijn er vier van de zeven kleuterleerkrachten bij het onderzoek betrokken geweest. Hierdoor heeft meer dan de helft van de kleuterleerkrachten intensief kennisgemaakt met het stappenplan en met de uitvoering ervan. Hierdoor is er een sterke aanzet gegeven voor een mogelijk toekomstige implementatie van het stappenplan.

Doordat het stappenplan gedurende twee cycli is uitgevoerd, zijn de resultaten betrouwbaarder te noemen, dan wanneer het stappenplan maar één keer was uitgevoerd.



Alle betrokken leerkrachten (N=4) zijn positief over het stappenplan. Ze merken allemaal dat het herhaald voorlezen bijdraagt aan meer betrokkenheid bij het voorlezen van de themaprentenboeken. Ze geven allemaal aan dat ze bewuster bezig zijn geweest met het aanbieden van de themaprentenboeken en de boeken ook beter hebben voorbereid. Twee leerkrachten hebben aangegeven dat ze het stappenplan meteen verder willen toepassen bij de komende themaprentenboeken die er behandeld gaan worden in de groep. De andere twee leerkrachten staan hier ook positief tegenover. De verwachting is dat zij bij het aanbieden van andere prentenboeken ook bewuster zullen kijken naar het soort boek dat ze aanbieden en zich beter zullen voorbereiden op de inhoud en de manier waarop ze het boek kunnen aanbieden.

Aangezien het onderzoek slechts bij vier kleuters is afgenomen, moet de conclusie over de toename van het verhaalbegrip echter voorzichtig gehanteerd worden. Dit geldt met name voor de conclusie dat de toename van het verhaalbegrip door het stappenplan vooral plaatsvindt bij het lagere orde denken en minder bij het hogere orde denken. Dit is geconcludeerd op basis van resultaten bij drie van de vier kleuters. Wanneer de kleuters iets taalvaardiger of ouder zouden zijn geweest zou de toename in verhaalbegrip anders kunnen zijn uitgekapt.

Ook het feit dat de kleuters ondanks hun gezamenlijke taalachterstand toch een verschillend taalniveau hadden en het feit dat kleuter 4 nog maar weinig actief taalgebruik liet zien, kan de resultaten van dit onderzoek hebben beïnvloed.

Sommige andere kinderen in de grote groep bleken sneller antwoord te kunnen geven op de hogere orde vragen. Doordat zij een hoger taalniveau hebben, begrepen zij de pictogrammen 'probleem' en 'oplossing' bijvoorbeeld beter. Dit blijkt ook uit de theorie beschreven door Steenbergen-Penterman (2011) en Creemers et al. (2016).

Het gebruik van de pictogrammen zou dus wel goed in te passen zijn in de grote groep en ook in de hogere fasegroepen (zie paragraaf 5.3).

Doordat de betrokken leerkrachten alle vier parttimers zijn, kunnen hun bevindingen omtrent het werken met het stappenplan anders zijn uitgekapt dan wanneer zij als fulltimer het complete stappenplan twee keer hadden kunnen uitvoeren. Doordat ze niet alle stappen per cyclus konden uitvoeren, konden ze de betreffende kinderen mogelijk minder goed volgen en daardoor mogelijk ook minder goed teruggrijpen op de eerdere taaluitingen van de kinderen tijdens het stappenplan. In de toekomst zou er mogelijk onderzoek gedaan kunnen worden naar het verschil in taalopbrengst bij het doorlopen van dit stappenplan bij leerlingen van parttime of fulltime werkende leerkrachten.

### **5.3 Aanbevelingen**

In aansluiting op mijn laatste deelvraag uit hoofdstuk 2 - *“Op welke manier kan ik de conclusies uit dit onderzoek met alle collega’s van fase 1/2/3 delen, zodat dit stappenplan mogelijk geïmplementeerd kan gaan worden bij alle thema’s die we tweejaarlijks uitvoeren?”*- behandel ik in navolging van mijn onderzoek hierna verschillende aanbevelingen voor de praktijk binnen mijn school.

Het stappenplan is tweemaal uitgevoerd en tussentijds aangepast bij twee van de vier fasegroepen 1/2/3. De aanbevelingen die uit het laatst uitgevoerde stappenplan volgden (zie paragraaf 4.2.2), kunnen verder worden verwerkt in een definitief stappenplan.

De leerkrachten van de andere fasegroepen 1/2/3 die niet met het stappenplan hebben gewerkt, zouden dit definitieve plan ook kunnen gaan uitproberen in hun eigen groep bij het aanbieden van de themaprentenboeken bij de komende kleuterthema's.

In het nieuwe schooljaar zou er na twee themaperioden een evaluatie plaats kunnen vinden over het plan met alle zeven betrokken kleuterleerkrachten. De intern begeleider zou hierbij betrokken kunnen worden.

Bij een positieve evaluatie is het mijns inziens verder zeer zinvol om te kijken in hoeverre het herhaald voorlezen plaatsvindt in de fasegroepen 4/5.

Wanneer blijkt dat er in deze groepen ook herhaald interactief wordt voorgelezen, zou dit stappenplan ook in fase 4/5 ingezet kunnen gaan worden. De kinderen in deze groepen zijn al wat ouder (5 en 6 jaar), maar hebben nog wel de leeftijd dat ze het prettig vinden om prentenboeken meerdere malen aangeboden te krijgen. Volgens Doyle & Bramwell (2006) en Vernooy (2007/2008) krijgen kinderen door het herhaald voorlezen immers meer zicht op de inhoud van het verhaal en gaan ze ook andere vragen stellen. Vooral de theorie van Doyle & Bramwell (2006) die aangeeft dat kinderen dan steeds meer vragen gaan stellen die gericht zijn op de verbanden binnen een verhaal is mijns inziens een zeer belangrijke theorie met betrekking tot de ontwikkeling van het verhaalbegrip.

Op basis van bovenstaande theorie zou het herhaald voorlezen in fase 4/5 in ieder geval gestimuleerd moeten worden. De intern begeleider zou dan bij de verdere implementatie van het stappenplan in fase 4/5 een belangrijke rol kunnen spelen, aangezien zij ook bij de implementatie van het stappenplan in fase 1/2/3 betrokken is geweest.

Wanneer ook de pictogrammen in fase 4/5 ingezet zouden gaan worden, zouden de kinderen hier steeds meer aan kunnen wennen. Omdat vooral de pictogrammen 4 tot en met 7 stimuleren tot het hogere orde denken (Anderson et al., 2001), zou er in een vervolgonderzoek gekeken kunnen worden in hoeverre er in deze groepen een toename plaatsvindt in de hogere orde denkvaardigheden door het herhaald gebruiken van deze verhaalpictogrammen (Steenbergen-Penterman, 2011; Creemers et al., 2016).

## Literatuurlijst

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P. Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-Raad.
- Bouwman, A. & Mortel, K. van de. (2014) Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. Begin bij begrijpend luisteren. *HJK, november 2014*. 10-13.
- Bree, R. & Bree, H. (2008). Werken met een verteltafel. *De wereld van het jonge kind, september 2008*. 14-16.
- Creemers, M., Stellaard, C., Schijndel-Boel, I. van. (2016) *Slim kleuteren*. Gedownload op 22 april van [www.onderwijsmaakjesamen.nl](http://www.onderwijsmaakjesamen.nl)
- Doorslaer, E. van. (2010). *Interactief voorlezen*. Gedownload op 17 januari 2017 van [www.letop.be](http://www.letop.be)
- Doyle, B.G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The reading teacher, 59(6)*, 554-564.
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van, Hillen, J., Peters, S. (2006). *De taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Den Haag/Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Expertisecentrum Nederlands. (z.d.). *Les in taal. Kennisplatform taaldidactiek*. Geraadpleegd op 7 maart 2017 van [www.lesintaal.nl](http://www.lesintaal.nl)
- Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *JSW, februari 2006*, 20-23.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2014). *Lezen ... denken ... begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Goorhuis, S. (2014). *Interactief voorlezen onder de loep*. Geraadpleegd op 14 februari 2017 van <http://wij-leren.nl/interactief-voorlezen.php>
- Goossens, N., & Vermeer, A. (2009). Wat is een optimale tekstdekking? Woordkennis en tekstbegrip in groep 6. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 82*, 79-92. Geraadpleegd op 30 januari 2017 van <http://taalunieversum.org/>
- Gosen, M. (2012). *Tracing learning in interaction; An analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hoeven, J. van der & Maas, M. van der. (2015). Nieuwe uitwerkingen van interactief voorlezen. Aan de slag met verhalende prentenboeken. *HJK, februari 2015*, 4-7.
- Hogan, T., Sittner Bridges, M., Justice, L.M., Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 79*. Lincoln: University of Nebraska. Department of Special Education and Communication Disorders.
- Jansman, M. (2015). Interactief voorlezen. Kinderen vertellen zelf het verhaal. *HJK, februari 2015*. 28-31.
- Kleef, M. & Tomesen, M. (2001). Interactieve leessituaties in de onderbouw. *De wereld van het jonge kind, december 2001*. 106-109.

- Koerhuis, I. & Kamp, M. op den. (2015). Handvatten bij interactief voorlezen. Interactief voorlezen: ja! Maar hoe? *HJK, september 2015*. 10-13.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marra, G. (z.d.). *The power of interactive read alouds*. Gedownload op 30 januari 2017 van <http://www.iowareadingresearch.org/documents/The-Power-of-Interactive-Read-Alouds.pdf>
- Marulis, L.M. & Neuman, S.B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300–335.
- Milburn, T.F. (2011). *The efficacy of a professional development program to enhance preschool educators' ability to facilitate conversation during shared book reading*. Toronto: University of Toronto. Department of Speech Language Pathology.
- Mol, S.E., Bus, A.G., & Jong, M.T. de. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*, 979-1007.
- Mortel, K. van de. (2014). *Scholen die de begrijpend leesresultaten willen verbeteren beginnen in de onderbouw: 3 tips om direct toe te passen*. Gedownload op 25 juni 2016 van [www.cps.nl](http://www.cps.nl)
- Noort, P. & Weger, H. (2016). *Antwoordformulier kennisrotonde*. Gedownload op 17 januari 2017 van <https://www.nro.nl>
- Paris, A.H. & Paris, S.G. (2001). *Children's Comprehension of Narrative Picture Books*. Michigan: University of Michigan.
- Steenbergen-Penterman, N. (2011). Verrijkingsactiviteiten voor de groepen 1,2 en 3. Gedownload op 22 april 2017 van [www.slo.nl](http://www.slo.nl)
- Stolwijk, D. (2008). *Goede leesstart. Voorbereiding op begrijpend en technisch lezen in groep 1 en 2*. Utrecht: PO-Raad.
- Sulzby, E. & Rockafellow, B. (2001). Sulzby Classification Scheme Instructional Profiles. Gedownload op 30 september 2016 van [www.binghamtonschools.org](http://www.binghamtonschools.org)
- Vernooy, K. (2007). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *Tijdschrift Jeugd in school en wereld, 91*. 1-6.
- Vernooy, K. (2007/2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Gedownload op 17 januari 2017 van [www.makkelijklezenplein.nl](http://www.makkelijklezenplein.nl)
- Vries-Stuurwold, I. de (2015). *Vooronderzoek verbeteren van het onderwijs in begrijpend luisteren voor jonge NT2-leerlingen*. Hengelo: Saxion.
- Vries, I. de (2017). Voorbeelden van vragen stellen op verschillende niveaus [filmpjes]. Opgevraagd op 10 januari 2017 van <http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl>
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology, 93*(2), 243-250.

## **Bijlage 1: Beschrijving faseonderwijs op mijn school**

Mijn school werkt met het 'fasesysteem' in de groepen 1 tot en met 4. Dit houdt in dat ieder leerjaar in deze groepen is opgedeeld in twee fasen.

De fasen 1, 2 en 3 zitten bij elkaar in één groep (dus de kleuters tot en met de eerste helft groep 2), fase 4 en 5 zitten bij elkaar (eind groep 2 en begin groep 3), fase 6 en 7 zitten bij elkaar (eind groep 3 en begin groep 4) en fase 7 en 8 zitten bij elkaar (groep 4).

Kinderen die halverwege het schooljaar klaar zijn met de leerstof van groep 4 (fase 8) volgen hierna een verrijkingsprogramma (fase 8+) of krijgen herhaling van leerstof die ze nog niet helemaal beheersen.

Door dit fasesysteem kunnen kinderen de eerste vier leerjaren op een heel eigen manier en in hun eigen tempo doorlopen.

Vanaf groep 5 zitten de kinderen in normale jaarklassen. Hierdoor vinden er halverwege het schooljaar geen wisselingen meer plaats in de groepen.

## **Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten fasegroepen 1/2/3**

**Voor mijn opleiding wil ik mijn praktijkonderzoek houden over de samenhang van interactief voorlezen met begrijpend luisteren. Hiervoor wil ik jullie een aantal korte vragen stellen. Het invullen van deze vragen kost je ongeveer 5 minuten. Willen jullie na het invullen dit formulier aan mij terugmailen? Alvast bedankt voor jullie moeite!**

*Collega's die parttime werken, hoeven de vragen vanzelfsprekend alleen in te vullen voor de dagen dat ze werken. Ga verder telkens uit van een gemiddelde bij het invullen van je antwoorden.*

**Naam:** .....

### **Vragenlijst:**

**1. Hoe vaak lees je gemiddeld een prentenboek voor in de grote groep?**

Nooit / minder dan 1 keer per week / 1 keer per week / 2 keer per week / 3 keer of vaker per week

**2. Hoe vaak lees je een prentenboek een tweede keer voor in de grote groep?**

Nooit / minder dan 1 keer per maand / 1 keer per maand / 1 keer per 2 weken / wekelijks

**3. Hoe vaak lees je een prentenboek voor in een klein groepje?**

Nooit / minder dan 1 keer per maand / 1 keer per maand / 1 keer per 2 weken / wekelijks

**4. Hoe belangrijk vind je het voorlezen van prentenboeken in een klein groepje?**

Niet belangrijk / beetje belangrijk / heel belangrijk

**5. Indien je wel eens in een kleine groep voorleest, welke kinderen komen hier dan voor in aanmerking? .....**

**6. Heeft het feit dat we voortaan één prentenboek centraal gaan stellen invloed op jouw voorlezen van prentenboeken in de klas?**

Ja / nee

**Zo ja, in welk opzicht? .....**

**7. Hoe vaak maak je gebruik van interactief voorlezen bij het aanbieden van een prentenboek?**

Nooit / soms / vaak / altijd / weet niet

**8. Ben je bekend met de verschillende fasen/stappen bij interactief voorlezen?**

Ja / nee / een beetje

**9. Maak je wel eens gebruik van pictogrammen bij het voorlezen?**

Ja/nee

- 10. Gebruik je wel eens losse attributen bij het voorlezen van prentenboeken?**  
Nooit / soms / vaak / altijd / weet niet
- 11. Maak je wel eens gebruik van een verteltafel?**  
Nooit / soms / vaak / altijd / weet niet
- 12. Ben je bekend met het begrip hardopdenkend voorlezen?**  
Ja / nee / een beetje
- 13. Maak je wel eens gebruik van hardopdenkend voorlezen bij het aanbieden van een prentenboek?**  
Nooit / soms / vaak / altijd / weet niet
- 14. Bestaat er volgens jou een verband tussen het voorlezen van prentenboeken en het begrijpend lezen op latere leeftijd?**  
Ja / nee / een beetje
- 15. Op welke manieren bied je extra woordenschatondersteuning aan aan jouw VVE-kinderen, wanneer je met hen in een klein groepje kunt werken (terwijl iemand anders jouw klas begeleidt)?**
- 16. Heb je zelf nog opmerkingen of vragen die met dit onderwerp te maken hebben?**

### Bijlage 3: Samenvatting vragenlijst aanbod van prentenboeken in fasegroep 1/2/3

	Aantal keer voorlezen grote groep	Tweede keer voorlezen grote groep	Aantal keer voorlezen kleine groep	Interactief voorlezen	Bekend met stappenplan interactief voorlezen	Hardop denkend voorlezen Kennis van begrip/toepassen	Losse attributen/verteltafel	Pictogrammen
Leerkracht 1	>3 x pw	1 x p 2 wkn	1 x p maand	soms	Een beetje	Nee/?	Soms/soms	nee
Leerkracht 2	2 x pw	1 x p maand	< 1x p maand	soms	Een beetje	Ja/soms	Soms/ja	nee
Leerkracht 3	1x pw	nooit	<1x p maand	altijd	Een beetje	Ja/altijd	Vaak/altijd Verteltafel nooit	nee
Leerkracht 4	<1x pw	Nooit	< 1 x p maand	soms	nee	Nee/nooit	Soms/ verteltafel nooit	nee
Leerkracht 5	1 x pw	1 x p maand	1 x p maand	vaak	ja	Ja/steeds vaker	Soms/ verteltafel nooit	nee
Leerkracht 6	1x pw	1 x p maand	1 x p maand	vaak	ja	Ja/soms	Soms/soms	nee
Leerkracht 7	2 x pw	1 x p maand	1 x p maand	vaak	Weet niet, voert wel allerlei stappen uit	Een beetje/soms	Soms/ paar keer gedaan, viel toen erg tegen	nee

Alle collega's vinden het voorlezen in een kleine groep een beetje belangrijk tot heel belangrijk.

Alle collega's verwachten een verband tussen het voorlezen van prentenboeken en het begrijpend lezen op latere leeftijd.



## **Bijlage 4: Prototype stappenplan herhaald voorlezen in fasegroep 1/2/3C en fasegroep 1/2/3D**

### Dag 1:

**Grote kring:** Lees het boek interactief voor **volgens de bijbehorende drie fasen** van het boek (zie volgende bladzijde).

Bied de pictogrammen voor de eerste keer niet allemaal tegelijk aan, maar introduceer deze in drie stappen. Bied de eerste keer de drie pictogrammen “wie”, “wat”, “waar” aan.

### Dag 3 of 4:

**Kleine kring** (4 á 5 kinderen, **ook andere kinderen zonder taalachterstand** hier zo mogelijk bij laten zitten): Prentenboek herhalen

- Platen van het boek bekijken en interactie uitlokken door:  
Jezelf verwonderen in het verhaal, doen alsof je niet alles weet, even pauzeren  
Korte open vragen stellen (Hé, wat gebeurt er nou? Hoe kan dat nou? Wat nu?)  
Af en toe hardop denken.
- Opnieuw voorlezen van verhaal.
- Aan de hand van pictogrammen “wie”, “wat”, “waar” en “begin” en “eind” laten terugblikken op het verhaal.

### Dag 1 t/m 5:

Kies uit één of meer van onderstaande mogelijkheden;

- Laat het verhaal door de kinderen uitspelen of naspelen met poppen
- Laat de kinderen knutselen of tekenen naar aanleiding van het verhaal.
- Laat andere materialen, afbeeldingen en filmpjes zien die betrekking hebben op het verhaal.

### Dag 6 of 7:

**Kleine kring** (zie dag 3/4): platen uit verhaal op volgorde leggen en bespreken.

### Dag 10:

**Grote kring:** Prentenboek herhaald voorlezen en uitdiepen verhaallijn, zoek naar verbanden tussen gebeurtenissen en eigen ervaringen: (bied nu ook pictogram “probleem” en “oplossing” aan.)

Stel denkvragen en ervaringsvragen (Waarom? Hoe komt het dat...? Heb jij ook wel eens...?)

Laat kinderen relaties leggen zoals oorzaak-gevolg en middel-doel (Wat heeft ... nodig om ...?)

Laat de kinderen probleempjes oplossen (Wat zou jij doen?).

Zie voorbeelden van filmpjes door Inge de Vries (2017) ‘Voorbeelden van vragen stellen op verschillende niveaus’ op <http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl>.

### **Fasen interactief voorlezen:**

(Van Elsäcker et al, 2006; Jansman, 2015; Vernooy, 2007; Koerhuis & Op den Kamp, 2015)

#### **Voorfase:**

Introductie prentenboek in grote groep

- Zorg voor een speelse introductie.
- Activeer de voorkennis van de kinderen.
- Laat voorkant en achterkant van het boek zien, benoem de titel.
- Blader door het boek en laat afbeeldingen zien. Laat kinderen erop reageren.
- Laat kinderen voorspellen waar het boek over gaat. (Wie, wat, waar?)
- Bied materialen aan die passen bij het boek, bijvoorbeeld met behulp van de verteltafel.
- Bespreek **vooraf** geselecteerde moeilijke woorden uit het boek.

#### **Tijdensfase:**

- Duidelijk en expressief voorlezen, blijf dicht bij de letterlijke tekst. Herhaal een zin eventueel in een eenvoudige versie voor kinderen die dat nodig hebben.
- Stel vooraf een luistervraag.
- Enkele hardopdenkstrategieën toepassen tijdens het voorlezen.
- Voorspellende, samenvattende en concluderende vragen stellen.
- Vragen of voorspellingen zijn uitgekomen.
- Andere moeilijke woorden kort en effectief uitleggen als kinderen dat nodig hebben.
- Illustraties bespreken en zo nodig uitleggen.
- Laat verschillende zintuigen gebruiken bij het voorlezen (laat bewegen, voelen, geluiden maken).

#### **Nafase:**

- Aan de hand van pictogrammen het verhaal nabespreken (een gestructureerde samenvatting geven). De pictogrammen bied je niet allemaal tegelijk aan, maar in drie stappen (dit kan ook bij andere prentenboeken gebeuren).  
Hang de pictogrammen op een zichtbare plek in de klas.

Eerste keer: Pictogram 1 t/m 3 (wie, wat, waar)

Tweede keer: Pictogram 4 en 5 (begin/eind)

Derde keer: Pictogram 6 en 7 (probleem/oplossing)

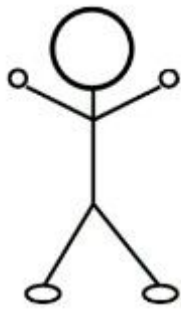
#### **Pictogrammen (zie volgende bladzijde):**

1. Wie waren de hoofdpersonen in het verhaal. Beschrijf de hoofdpersonen eens?
2. Waar speelde het verhaal zich af?
3. Wat gebeurde er in het verhaal?
4. Hoe begon het verhaal?
5. Hoe eindigde het verhaal?
6. Wat was het probleem?
7. Wat voor oplossing werd er gevonden?

Ook al heb je in het begin nog niet alle pictogrammen geïntroduceerd, dan kun je alle vragen al wel stellen.

- Laat de kinderen hun eigen mening geven
- **Zet het boek hierna op een centrale zichtbare plek op de thematafel.**

**Pictogrammen, te gebruiken bij interactief voorlezen**



**wie?**



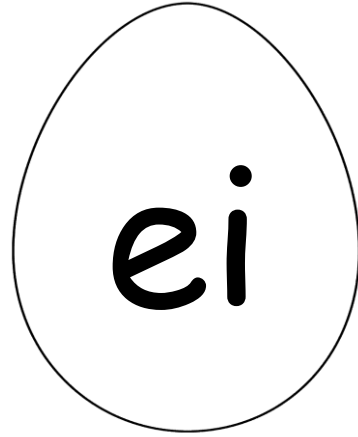
**wat?**



**waar?**

**b**

**begin?**



**eind?**



**probleem?**



**oplossing?**

## Bijlage 5: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip prentenboek

### A: Platenwandeling

De onderzoeker geeft de volgende opdracht: “We gaan samen in dit boek kijken. Terwijl we het doorkijken, wil ik dat jij me hardop gaat vertellen wat je denkt bij de platen of over het verhaal.”

Onderdelen platenwandeling	Beschrijving score	Score
<b>1. Hoe wordt het boek gehanteerd?</b> Houdt het boek goed vast. Bladert rustig door het boek. Slaat geen bladzijden over tijdens het vertellen.	Hanteert het boek incorrect en slaat meer dan 2 bladzijden over bij het vertellen.	0
	Slaat 1 – 2 bladzijden over.	1
	Hanteert het boek correct en slaat geen bladzijden over.	2
<b>2. Betrokkenheid:</b> gedraagt zich betrokken tijdens de prentenwandeling, te zien aan aandacht, boekinteresse, inspanning	Vertoont niet taakgericht gedrag of negatief commentaar	0
	Vertoont rustig gedrag, houdt aandacht vol	1
	Vertoont verschillende voorbeelden van aandacht, betrokkenheid, interesse, inspanning (bijv. spontaan commentaar)	2
<b>3. Gepast commentaar op een afbeeldingen:</b> wat kan inhouden beschrijvingen van voorwerpen, karakters, emoties, acties en meningen, evenals dat wat een karakter zegt.	Geeft geen commentaar op afbeeldingen	0
	Geeft commentaar op 1 afbeelding of laat bijbehorend geluid horen	1
	Geeft commentaar bij 2 of meer specifieke afbeeldingen	2
<b>4. Verhalend commentaar:</b> Geeft commentaar over meerdere afbeeldingen en laat daarbij horen dat de afbeeldingen een samenhangend verhaal vertellen- vertelt een verhaal, dialoog, gebruikt boekentaal en een verhalende stem	Vertelt geen verhaal	0
	Vertelt stukjes van een verhaal, maar niet onderling samenhangend	1
	Verbindt gebeurtenissen aan elkaar tijdens het verhaal of de dialoog, en presenteert een samenhangende verhaallijn	2
<b>5. Begripsstrategieën:</b> Toont opmerkingen en gedrag, die laten zien dat het kind het verhaal begrijpt, zoals zelfcorrecties, terug- en verder bladeren in het boek, stelt vragen om het te begrijpen, maakt voorspellingen	Vertoont geen gebruik van begripsstrategieën	0
	Vertoont 1 keer gebruik van een begripsstrategie	1
	Vertoont 2 of meer keren gebruik van begripsstrategieën.	2

## Navertellen van het verhaal

(Boek dicht)

Vraag aan het kind: "Kun je zo veel mogelijk over het boek navertellen?"

Vraag na afloop één keer: "Herinner je je nog iets anders over het verhaal?"

### Score:

Kind beschrijft een of meer van de volgende verhaalonderdelen:

	<b>Aantal punten:</b>
1. Omgeving / plaats	1
2. Karakters	1
3. Doel / aanleiding	1
4. Probleem / episodes	1
5. Oplossing	1
6. Eind van verhaal	1

Totaal aantal punten: .....

Iedere beschrijving van het kind die betrekking heeft op een van bovenstaande onderdelen, wordt gescoord met 1 punt. In totaal kan het kind hier dus 6 punten voor verdienen.

### Ervaringsvragen:

Heb je dit boek al eens eerder gelezen? Ja / nee

Heb je al eens een boek gelezen dat hierop lijkt? Ja / nee

## B: Gevorderde begripsvragen

### Expliciete vragen:

- 1. Karakters:** Wie komen er in het boek voor? Welke mensen, dieren?  
(Evt. Wie heb je allemaal gezien in het verhaal? *(boek dicht)*)
- 2. Plaats:** Waar speelt dit verhaal zich af? Waar gebeurt dit verhaal? *(boek dicht)*
- 3. Aanleiding:** Vertel me wat er hier in het verhaal gebeurt. Waarom is dit een belangrijk stuk van het verhaal? *(boek open op blz ....., wanneer er iets gaat gebeuren)*
- 4. Probleem:** Wat gebeurt er nu? Waarom gebeurt dit? *(boek open op blz ..., bij het probleem)*
- 5. Oplossing:** Wat gebeurde hier? Waarom gebeurde dit? *(boek open op blz ..., bij de oplossing)*

### Score:

#### 1. Karakters

- 2 punten = beschrijft alle karakters uit het verhaal
- 1 punt = beschrijft 2 karakters uit het verhaal
- 0 punten = beschrijft slechts 1 karakter of geeft geen gepast antwoord

#### 2. Plaats

- 2 punten = noemt of beschrijft meerdere plaatsen, waar het verhaal zich afspeelt
- 1 punt = noemt of beschrijft één plaats, waar het verhaal zich afspeelt
- 0 punten = noemt of beschrijft geen passende plaats

#### 3. Aanleiding

- 2 punten = beschrijft de belangrijkste aanleiding en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met het probleem
- 1 punt = beschrijft de betreffende aanleiding in het verhaal
- 0 punten = kan de betreffende aanleiding niet beschrijven

#### 4. Probleem

- 2 punten = beschrijft het probleem en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding
- 1 punt = beschrijft het betreffende probleem uit het verhaal
- 0 punten = kan het betreffende probleem uit het verhaal niet beschrijven

#### 5. Oplossing

- 2 punten = beschrijft de oplossing en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding of het probleem
- 1 punt = beschrijft een onderdeel uit het verhaal, in dit geval de aanleiding
- 0 punten = benoemt helemaal geen oplossing

## Impliciete vragen:

- 1. Gevoelens:** Vertel eens wat de mensen/dieren hier voelen. Waarom denk je dat?  
(boek open op blz ...)
- 2. Oorzaak:** Waardoor gebeurde dit? (boek open op blz ...)
- 3. Dialoog:** Wat zouden de mensen/dieren hier zeggen, denk je? Waarom zouden ze dat zeggen? (boek open op blz ...)
- 4. Voorspelling:** Dit is de laatste plaat van het verhaal. Wat denk je dat er hierna gebeurt? Waarom denk je dat? (boek open op laatste blz.)
- 5. Thema:** Wat voor advies zou je de hoofdpersoon willen geven? Hoe zou jij de hoofdpersoon willen helpen/waarschuwen, zodat het probleem niet zou optreden in het verhaal? Waarom zou je dat zeggen/doen? (boek dicht)

## Score:

### 1. Gevoelens

- 2 punten = benoemt passende gevoelens en verbindt de gevoelens aan andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = benoemt passende gevoelens
- 0 punten = benoemt geen passende gevoelens

### 2. Oorzaak

- 2 punten = beschrijft een passende oorzaak, die wordt verklaard door gebeurtenissen op meerdere bladzijden
- 1 punt = beschrijft een passende oorzaak, die hoort bij de betreffende bladzijde
- 0 punten = beschrijft geen passende oorzaak

### 3. Dialoog

- 2 punten = beschrijft een passende dialoog en legt verbinding naar andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = beschrijft een passende dialoog
- 0 punten = beschrijft geen dialoog, of dialoog past niet in betreffende deel van het verhaal

### 4. Voorspelling

- 2 punten = beschrijft een voorspelling die samenhangt met eerdere acties of bladzijden in het verhaal
- 1 punt = beschrijft een voorspelling die alleen gebaseerd is op de laatste afbeelding van het verhaal
- 0 punten = beschrijft geen passende voorspelling

### 5. Thema

- 2 punten = verbindt meerdere gebeurtenissen uit het verhaal, komt tot een overkoepelend thema
- 1 punt = benoemt een eenvoudig thema, dat voortkomt uit informatie van één aspect van het verhaal
- 0 punten = geeft geen blijk van begrip van een achterliggend thema in het verhaal



## Bijlage 6: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip bij het prentenboek 'Kleine muis zoekt een huis' van Petr Horáček

### A: Platenwandeling

Naam: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

De onderzoeker geeft de volgende opdracht: "We gaan samen in dit boek kijken. Terwijl we het doorkijken, wil ik dat jij me hardop gaat vertellen wat je denkt bij de platen of over het verhaal."

De titel wordt niet genoemd.

Onderdelen platenwandeling	Beschrijving score	Score
<b>1. Hoe wordt het boek gehanteerd?</b> Houdt het boek goed vast. Bladert rustig door het boek. Slaat geen bladzijden over tijdens het vertellen.	Hanteert het boek incorrect en slaat meer dan 2 bladzijden over bij het vertellen.	0
	Slaat 1 – 2 bladzijden over.	1
	Hanteert het boek correct en slaat geen bladzijden over.	2
<b>2. Betrokkenheid:</b> gedraagt zich betrokken tijdens de prentenwandeling, te zien aan aandacht, boekinteresse, inspanning	Vertoont niet taakgericht gedrag of negatief commentaar	0
	Vertoont rustig gedrag, houdt aandacht vol	1
	Vertoont verschillende voorbeelden van aandacht, betrokkenheid, interesse, inspanning (bijv. spontaan commentaar)	2
<b>3. Gepast commentaar op een afbeeldingen:</b> wat kan inhouden beschrijvingen van voorwerpen, karakters, emoties, acties en meningen, evenals dat wat een karakter zegt.	Geeft geen commentaar op afbeeldingen	0
	Geeft commentaar op 1 afbeelding of laat bijbehorend geluid horen	1
	Geeft commentaar bij 2 of meer specifieke afbeeldingen	2
<b>4. Verhalend commentaar:</b> Geeft commentaar over meerdere afbeeldingen en laat daarbij horen dat de afbeeldingen een samenhangend verhaal vertellen- vertelt een verhaal, dialoog, gebruikt boekentaal en een verhalende stem	Vertelt geen verhaal	0
	Vertelt stukjes van een verhaal, maar niet onderling samenhangend	1
	Verbindt gebeurtenissen aan elkaar tijdens het verhaal of de dialoog, en presenteert een samenhangende verhaallijn	2
<b>5. Begripsstrategieën:</b> Toont opmerkingen en gedrag, die laten zien dat het kind het verhaal begrijpt, zoals zelfcorrecties, terug- en verder bladeren in het boek, stelt vragen om het te begrijpen, maakt voorspellingen	Vertoont geen gebruik van begripsstrategieën	0
	Vertoont 1 keer gebruik van een begripsstrategie	1
	Vertoont 2 of meer keren gebruik van begripsstrategieën.	2

## Navertellen van het verhaal

(Boek dicht)

- Vraag aan het kind: “Kun je zo veel mogelijk over het boek navertellen?”
- Vraag na afloop één keer: “Herinner je je nog iets anders over het verhaal?”

### Score:

Kind beschrijft een of meer van de volgende verhaalonderdelen:

	<b>Aantal punten:</b>
1. Omgeving / plaats <i>(buiten in het gras, holletjes van verschillende dieren)</i>	1
2. Karakters <i>(muis, mol, konijn, das, beer)</i>	1
3. Doel / aanleiding <i>(muis vindt een appel, wil hem in zijn holletje krijgen)</i>	1
4. Probleem / episodes <i>(de appel past niet in zijn holletje, muis gaat op zoek naar een ander holletje)</i>	1
5. Oplossing <i>(muis neemt telkens een hapje, de appel wordt steeds kleiner)</i>	1
6. Eind van verhaal <i>(muis vindt een holletje, waar de appel in past)</i>	1

**Totaal aantal punten:** .....

Iedere beschrijving van het kind die betrekking heeft op een van bovenstaande onderdelen, wordt gescoord met 1 punt. In totaal kan het kind hier dus 6 punten voor verdienen.

### Ervaringsvragen:

- Heb je dit boek al eens eerder gelezen? Ja / nee
- Heb je al eens een boek gelezen dat hierop lijkt? Ja / nee

## B: Gevorderde begripsvragen

### Expliciete vragen:

#### 1. Karakters: (boek dicht)

Wie komen er in het boek voor? Welke mensen, dieren?

(Evt. Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?

*(muis, mol, konijn, das, beer)*

#### 2. Plaats: (boek dicht)

Waar speelt dit verhaal zich af? Waar gebeurt dit verhaal?

*(het holletje van muis, holletjes van de andere dieren, omgeving buiten het holletje, het gras)*

#### 3. Aanleiding: (boek open op blz. 2-3, na de titelpagina)

Vertel me wat er hier in het verhaal gebeurt. Waarom is dit een belangrijk stuk van het verhaal?

*(Kleine muis vindt een grote rode appel, hij wil hem meenemen in zijn holletje)*

#### 4. Probleem: (boek open op blz. 4-5)

Wat gebeurt er nu? Waarom gebeurt dit?

*(Kleine muis wil met een touw de appel naar binnen trekken. De appel blijkt te groot voor het holletje)*

#### 5. Oplossing: (boek open op laatste blz. met tekst)

Wat gebeurde hier? Waarom gebeurde dit?

*(De appel past nu wel in het holletje; het is zijn eigen holletje; de muis heeft van de appel gegeten; de appel is veel kleiner geworden, waardoor hij nu wel past)*

### Score:

#### 1. Karakters

- 2 punten = beschrijft 4 of 5 karakters uit het verhaal
- 1 punt = beschrijft 2 karakters uit het verhaal
- 0 punten = beschrijft slechts 1 karakter of geeft geen gepast antwoord

#### 2. Plaats

- 2 punten = noemt of beschrijft meerdere plaatsen, waar het verhaal zich afspeelt
- 1 punt = noemt of beschrijft één plaats, waar het verhaal zich afspeelt
- 0 punten = noemt of beschrijft geen passende plaats

#### 3. Aanleiding

- 2 punten = beschrijft de belangrijkste aanleiding en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met het probleem
- 1 punt = beschrijft de betreffende aanleiding in het verhaal
- 0 punten = kan de betreffende aanleiding niet beschrijven

#### 4. Probleem

- 2 punten = beschrijft het probleem en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding
- 1 punt = beschrijft het betreffende probleem uit het verhaal
- 0 punten = kan het betreffende probleem uit het verhaal niet beschrijven

#### 5. Oplossing

- 2 punten = beschrijft de oplossing én legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding of het probleem
- 1 punt = beschrijft een onderdeel uit het verhaal, in dit geval de aanleiding; beschrijft de oplossing, maar legt geen verbinding met de rest van het verhaal
- 0 punten = benoemt helemaal geen oplossing

#### Impliciete vragen:

**1. Gevoelens:** *(boek open op blz. 4-5, waar kleine muis aan het touw trekt)*

Vertel eens wat kleine muis hier voelt. Waarom denk je dat?

**2. Oorzaak:** *(boek open op blz.8-9, kleine muis komt bij mol)*

Waarom gaat kleine muis naar mol toe??

**3. Dialoog:** *(boek open op blz.16-17, kleine muis komt bij das)*

Wat zouden kleine muis en das hier zeggen, denk je? Waarom zouden ze dat zeggen?

**4. Voorspelling:** *(boek open op laatste blz.24-25)*

Dit is de laatste plaat van het verhaal. Wat denk je dat er hierna gebeurt? Waarom denk je dat?

**5. Thema:** *(boek dicht)*

Wat zou jij in het begin van het boek tegen kleine muis willen zeggen om hem te helpen?  
Wat zou jij doen om kleine muis te helpen?  
Waarom zou je dat zeggen/doen?

#### Score:

##### 1. Gevoelens

- 2 punten = benoemt passende gevoelens en verbindt de gevoelens aan andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = benoemt passende gevoelens
- 0 punten = benoemt geen passende gevoelens

##### 2. Oorzaak

- 2 punten = beschrijft een passende oorzaak, die wordt verklaard door gebeurtenissen op meerdere bladzijden
- 1 punt = beschrijft een passende oorzaak, die hoort bij de betreffende bladzijde
- 0 punten = beschrijft geen passende oorzaak

### 3. Dialoog

- 2 punten = beschrijft een passende dialoog en legt verbinding naar andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = beschrijft een passende dialoog
- 0 punten = beschrijft geen dialoog, of dialoog past niet in betreffende deel van het verhaal

### 4. Voorspelling

- 2 punten = beschrijft een voorspelling die samenhangt met eerdere acties of bladzijden in het verhaal
- 1 punt = beschrijft een voorspelling die alleen gebaseerd is op de laatste afbeelding van het verhaal
- 0 punten = beschrijft geen passende voorspelling

### 5. Thema

- 2 punten = verbindt meerdere gebeurtenissen uit het verhaal, komt tot een overkoepelend thema
- 1 punt = benoemt een eenvoudig thema, dat voortkomt uit informatie van één aspect van het verhaal
- 0 punten = geeft geen blijk van begrip van een achterliggend thema in het verhaal

## Bijlage 7: Onderzoeksinstrument verhaalbegrip bij het prentenboek 'Elmer' van David McKee

### A: Platenwandeling

**Naam:** \_\_\_\_\_

**Datum:** \_\_\_\_\_

De onderzoeker geeft de volgende opdracht: "We gaan samen in dit boek kijken. Terwijl we het doorkijken, wil ik dat jij me hardop gaat vertellen wat je denkt bij de platen of over het verhaal."

De titel wordt niet genoemd.

Onderdelen platenwandeling	Beschrijving score	Score
<b>1. Hoe wordt het boek gehanteerd?</b> Houdt het boek goed vast. Bladert rustig door het boek. Slaat geen bladzijden over tijdens het vertellen.	Hanteert het boek incorrect en slaat meer dan 2 bladzijden over bij het vertellen.	0
	Slaat 1 – 2 bladzijden over.	1
	Hanteert het boek correct en slaat geen bladzijden over.	2
<b>2. Betrokkenheid:</b> gedraagt zich betrokken tijdens de prentenwandeling, te zien aan aandacht, boekinteresse, inspanning	Vertoont niet taakgericht gedrag of negatief commentaar	0
	Vertoont rustig gedrag, houdt aandacht vol	1
	Vertoont verschillende voorbeelden van aandacht, betrokkenheid, interesse, inspanning (bijv. spontaan commentaar)	2
<b>3. Gepast commentaar op een afbeeldingen:</b> wat kan inhouden beschrijvingen van voorwerpen, karakters, emoties, acties en meningen, evenals dat wat een karakter zegt.	Geeft geen commentaar op afbeeldingen	0
	Geeft commentaar op 1 afbeelding of laat bijbehorend geluid horen	1
	Geeft commentaar bij 2 of meer specifieke afbeeldingen	2
<b>4. Verhalend commentaar:</b> Geeft commentaar over meerdere afbeeldingen en laat daarbij horen dat de afbeeldingen een samenhangend verhaal vertellen- vertelt een verhaal, dialoog, gebruikt boekentaal en een verhalende stem	Vertelt geen verhaal	0
	Vertelt stukjes van een verhaal, maar niet onderling samenhangend	1
	Verbindt gebeurtenissen aan elkaar tijdens het verhaal of de dialoog, en presenteert een samenhangende verhaallijn	2
<b>5. Begripsstrategieën:</b> Toont opmerkingen en gedrag, die laten zien dat het kind het verhaal begrijpt, zoals zelfcorrecties, terug- en verder bladeren in het boek, stelt vragen om het te begrijpen, maakt voorspellingen	Vertoont geen gebruik van begripsstrategieën	0
	Vertoont 1 keer gebruik van een begripsstrategie	1
	Vertoont 2 of meer keren gebruik van begripsstrategieën.	2

## Navertellen van het verhaal

*(Boek dicht)*

Vraag aan het kind: "Kun je zo veel mogelijk over het boek navertellen?"

Vraag na afloop één keer: "Herinner je je nog iets anders over het verhaal?"

### Score:

Kind beschrijft een of meer van de volgende verhaalonderdelen:

	<b>Aantal punten:</b>
1. Omgeving / plaats <i>(buiten, bij de andere olifanten, in het oerwoud, bij de bomen, bij het bos)</i>	1
2. Karakters <i>Elmer, andere olifanten, dieren uit het oerwoud</i>	1
3. Doel / aanleiding <i>(Elmer heeft genoeg van de grapjes van de andere olifanten, wil niet meer anders zijn dan de andere olifanten, loopt weg)</i>	1
4. Probleem / episodes <i>(Elmer loopt weg, loopt door oerwoud, vindt een boom met grijze bessen)</i>	1
5. Oplossing <i>(Elmer verft zich grijs met bessen, de andere dieren herkennen hem niet meer)</i>	1
6. Eind van verhaal <i>(Elmer maakt de andere olifanten aan het schrikken; roept hard "boe"; het gaat regenen; de grijze verf spoelt van Elmer af; de olifanten vinden het een goede grap van Elmer; de olifanten gaan voortaan één keer per jaar feest vieren in vermomming; Elmer blijft die dag grijs)</i>	1

**Totaal aantal punten: .....**

Iedere beschrijving van het kind die betrekking heeft op een van bovenstaande onderdelen, wordt gescoord met 1 punt. In totaal kan het kind hier dus 6 punten voor verdienen.

### Ervaringsvragen:

Heb je dit boek al eens eerder gelezen? Ja / nee

Heb je al eens een boek gelezen dat hierop lijkt? Ja / nee

## B: Gevorderde begripsvragen

### Expliciete vragen:

- 1. Karakters:** Wie komen er in het boek voor? Welke mensen, dieren?  
(Evt. Wie heb je allemaal gezien in het verhaal? *(boek dicht)*)  
*Elmer, andere olifanten, dieren uit het oerwoud, leeuw, tijger, nijlpaard, zebra, krokodil, schildpad, giraffe, vogeltjes*
- 2. Plaats:** Waar speelt dit verhaal zich af? Waar gebeurt dit verhaal? *(boek dicht)*  
*(buiten, bij de andere olifanten, in het oerwoud, bij de bomen, bij het bos)*
- 3. Aanleiding:** Vertel me wat er hier in het verhaal gebeurt. Waarom is dit een belangrijk stuk van het verhaal? *(boek open op blz. 6-7)*  
*(Elmer ziet er anders uit; Elmer wordt opgetild door de andere olifanten; de andere olifanten maken grapjes over hem)*
- 4. Probleem:** Wat gebeurt er nu? Waarom gebeurt dit? *(boek open op blz. 8-9)*  
*(Elmer loopt weg, terwijl de andere olifanten slapen; hij heeft er genoeg van om anders te zijn; hij wil niet meer bij de gewone olifanten blijven)*
- 5. Oplossing:** Wat gebeurt hier? Waarom gebeurt dit? *(boek open op blz. 14-15)*  
*(Elmer rolt door de grijze bessen heen en wordt nu zelf ook grijs; hij ziet er nu uit als een gewone olifant)*

### Score:

#### 1. Karakters

- 2 punten = beschrijft 3 of meer karakters uit het verhaal
- 1 punt = beschrijft 2 karakters uit het verhaal
- 0 punten = beschrijft slechts 1 karakter of geeft geen gepast antwoord

#### 2. Plaats

- 2 punten = noemt of beschrijft meerdere plaatsen, waar het verhaal zich afspeelt
- 1 punt = noemt of beschrijft één plaats, waar het verhaal zich afspeelt
- 0 punten = noemt of beschrijft geen passende plaats

#### 3. Aanleiding

- 2 punten = beschrijft de belangrijkste aanleiding en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met het probleem
- 1 punt = beschrijft de betreffende aanleiding in het verhaal
- 0 punten = kan de betreffende aanleiding niet beschrijven



#### 4. Probleem

- 2 punten = beschrijft het probleem en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding
- 1 punt = beschrijft het betreffende probleem uit het verhaal
- 0 punten = kan het betreffende probleem uit het verhaal niet beschrijven

#### 5. Oplossing

- 2 punten = beschrijft de oplossing en legt verbinding met andere relevante informatie uit het verhaal, bijv. met de aanleiding of het probleem
- 1 punt = beschrijft een onderdeel uit het verhaal, in dit geval de aanleiding
- 0 punten = benoemt helemaal geen oplossing

#### Impliciete vragen:

**1. Gevoelens:** Vertel eens wat de dieren hier voelen. Waarom denk je dat?

*(boek open op blz.8-9, Elmer loopt weg)*

*(Elmer voelt zich anders dan de andere olifanten; hij heeft er genoeg van om anders te zijn)*

**2. Oorzaak:** Waardoor gebeurde dit? *(boek open op blz.6-7, Elmer wordt opgetild door de olifanten)*

*(Elmer ziet er anders uit; Elmer heeft veel verschillende kleuren; de andere olifanten maken grapjes over hem; ze lachen hem uit)*

**3. Dialoog:** Wat zouden de dieren hier zeggen, denk je? Waarom zouden ze dat

zeggen? *(boek open op blz.16-17, de grijze Elmer loopt door het oerwoud langs de oerwouddieren)*

*(Goedemorgen olifant; ze herkennen Elmer niet)*

**4. Voorspelling:** Dit is de laatste plaat van het verhaal. Wat denk je dat er hierna gebeurt?

Waarom denk je dat? *(boek open op laatste blz. met de bont geverfde olifanten)*

**5. Thema:** Wat zou jij in het begin tegen Elmer willen zeggen om hem te helpen?

Wat zou je willen doen om Elmer te helpen?

Waarom zou je dat zeggen/doen? *(boek dicht)*

#### Score:

##### 1. Gevoelens

- 2 punten = benoemt passende gevoelens en verbindt de gevoelens aan andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = benoemt passende gevoelens
- 0 punten = benoemt geen passende gevoelens

##### 2. Oorzaak

- 2 punten = beschrijft een passende oorzaak, die wordt verklaard door gebeurtenissen op meerdere bladzijden
- 1 punt = beschrijft een passende oorzaak, die hoort bij de betreffende bladzijde
- 0 punten = beschrijft geen passende oorzaak

### 3. Dialoog

- 2 punten = beschrijft een passende dialoog en legt verbinding naar andere bladzijden of gebeurtenissen
- 1 punt = beschrijft een passende dialoog
- 0 punten = beschrijft geen dialoog, of dialoog past niet in betreffende deel van het verhaal

### 4. Voorspelling

- 2 punten = beschrijft een voorspelling die samenhangt met eerdere acties of bladzijden in het verhaal
- 1 punt = beschrijft een voorspelling die alleen gebaseerd is op de laatste afbeelding van het verhaal
- 0 punten = beschrijft geen passende voorspelling

### 5. Thema

- 2 punten = verbindt meerdere gebeurtenissen uit het verhaal, komt tot een overkoepelend thema
- 1 punt = benoemt een eenvoudig thema, dat voortkomt uit informatie van één aspect van het verhaal
- 0 punten = geeft geen blijk van begrip van een achterliggend thema in het verhaal

## **Bijlage 8: Vragen ten behoeve van het interview met de betrokken leerkrachten van de fasegroepen 1/2/3**

Welke stappen uit het plan heb je in de afgelopen weken uitgevoerd?

Heb je je precies aan het stappenplan en de fasen van voorlezen gehouden of heb je dingen anders gedaan? Zo ja, welke dingen heb je aangepast? Waarom?

Welke extra activiteiten heb je uitgevoerd, die met het prentenboek te maken hebben? (zie dag 1 t/m 5)

Op welke manier heb je de pictogrammen aangeboden?

Hangen ze op een continu zichtbare plek in de klas?

Hoe reageerden de betreffende kinderen op de nieuwe pictogrammen? En de rest van de klas?

Heb je het idee dat de kinderen hieraan houvast hebben?

Hoe reageerden de betreffende kinderen op de opdracht, waarbij ze de platen van het verhaal op volgorde moesten leggen? Waren alle kinderen hierbij betrokken of deed je het in de kleine kring, zoals aangegeven in het stappenplan?

Hoeveel platen heb je hierbij gebruikt? Hoe heb je deze geselecteerd?

Heb je in de kleine kring ook andere kinderen dan de kinderen van het taalgroepje betrokken?

In hoeverre merkte je zelf of de betreffende kinderen meer van het verhaal begrepen na het herhaald aanbieden van het prentenboek?

Wat ervaar je als positief aan het werken met dit stappenplan?

Wat ervaar je als minder positief aan het werken met dit plan?

Welke meerwaarde voor de kinderen ervaar je bij het werken met dit stappenplan?

In hoeverre heb je overleg gehad met je duo-collega om het stappenplan met elkaar af te stemmen?

Welke aanbevelingen wil je doen, om het stappenplan bij het volgende themaprentenboek, zo nodig, prettiger te kunnen gebruiken?

## Bijlage 9: Aangepast stappenplan herhaald voorlezen in fase 1/2/3C en fase 1/2/3D

(De aanpassingen in het stappenplan ten opzichte van de eerste cyclus zijn in het rood en cursief weergegeven.)

**Stem met je duo af wie welke stappen uitvoert.**

### Dag 1:

**Kleine kring** (4 á 5 kinderen, **ook andere kinderen zonder taalachterstand** hier zo mogelijk bij laten zitten):

- **Moeilijke woorden uit het boek vooraf aanbieden, zo mogelijk met materiaal/platen.**
- Platen van het boek **kort (maximaal 5 minuten)** bekijken en interactie uitlokken door:  
Jezelf verwonderen in het verhaal, doen alsof je niet alles weet, even pauzeren  
Korte open vragen stellen (Hé, wat gebeurt er nou? Hoe kan dat nou? Wat nu?)  
Af en toe hardop denken.
- **Voorlezen van verhaal.**
- **Aan de hand van pictogrammen “wie”, “wat”, “waar” en “begin” en “eind” laten terugblikken op het verhaal.**

### Dag 3 of 4:

**Grote kring:** Lees het boek interactief voor volgens de bijbehorende drie fasen van het boek (zie volgende bladzijde).

**Laat de hele groep terugblikken op het verhaal aan de hand van de 7 pictogrammen.**

### Dag 1 t/m 5:

Kies uit één of meer van onderstaande mogelijkheden;

- Laat het verhaal door de kinderen uitspelen of naspelen met poppen
- Laat de kinderen knutselen of tekenen naar aanleiding van het verhaal.
- Laat andere materialen, afbeeldingen en filmpjes zien die betrekking hebben op het verhaal.

### Dag 6 of 7:

**Kleine kring: platen uit verhaal op volgorde leggen en bespreken.** Maak in eerste instantie een keuze uit de platen. Vul ze daarna mogelijk aan met extra platen.

Lees eventueel het boek nog een keer voor.

### Dag 10:

**Grote kring: Prentenboek opnieuw voorlezen en uitdiepen verhaallijn, zoek naar verbanden tussen gebeurtenissen en eigen ervaringen: (bied nu in ieder geval ook het pictogram “probleem” en “oplossing” aan.)**

Stel denkvragen en ervaringsvragen (Waarom? Hoe komt het dat...? Heb jij ook wel eens...?)

Laat kinderen relaties leggen zoals oorzaak-gevolg en middel-doel (Wat heeft ... nodig om ...?)

Laat de kinderen probleempjes oplossen (Wat zou jij doen?).

## Fasen interactief voorlezen:

### **Voorfase:**

Introductie prentenboek in grote groep

- Zorg voor een speelse introductie.
- Activeer de voorkennis van de kinderen.
- Laat voorkant en achterkant van het boek zien, benoem de titel.
- **Bespreek vooraf geselecteerde moeilijke woorden uit het boek.**
- Blader door het boek en laat afbeeldingen zien. Laat kinderen erop reageren.
- Laat kinderen voorspellen waar het boek over gaat. (Wie, wat, waar?)
- Bied materialen aan die passen bij het boek, bijvoorbeeld met behulp van de verteltafel.

### **Tijdensfase:**

- Duidelijk en expressief voorlezen, blijf dicht bij de letterlijke tekst. Herhaal een zin eventueel in een eenvoudige versie voor kinderen die dat nodig hebben.
- Stel vooraf een luistervraag.
- Enkele hardop-denkstrategieën toepassen tijdens het voorlezen.
- Voorspellende, samenvattende en concluderende vragen stellen (**stel niet té veel vragen, zorg dat de kinderen betrokken blijven**).
- Vragen of voorspellingen zijn uitgekomen.
- Andere moeilijke woorden kort en effectief uitleggen als kinderen dat nodig hebben.
- Illustraties bespreken en zo nodig uitleggen.
- Laat verschillende zintuigen gebruiken bij het voorlezen (laat bewegen, voelen, geluiden maken).

### **Nafase:**

- Aan de hand van pictogrammen het verhaal nabespreken (een gestructureerde samenvatting geven).  
Hang de pictogrammen op een zichtbare plek in de klas.

### **Pictogrammen:**

1. Wie waren de hoofdpersonen in het verhaal. Beschrijf de hoofdpersonen eens?
  2. Waar speelde het verhaal zich af?
  3. Wat gebeurde er in het verhaal?
  4. Hoe begon het verhaal?
  5. Hoe eindigde het verhaal?
  6. Wat was het probleem?
  7. Wat voor oplossing werd er gevonden?
- Laat de kinderen hun eigen mening geven
  - **Zet het boek hierna op een centrale zichtbare plek op de thematafel.**