

2017



Personages in een verhaallijn begrijpen.



Rianne Altena
Woldaweg 14
49824 Laar Duitsland
R.altena@kpz.nl
Studentnummer: 940810002
Katholieke Pabo Zwolle
15 mei 2017

Bachelorthesisbegeleider: Veronique Damoiseaux

Voorwoord

Op de St. Antoniusschool is er vanuit de Katholieke Pabo Zwolle een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd. Dit verslag vormt de rapportage van het onderzoeksproces. Een proces dat mede heeft bijgedragen aan mijn professionele identiteit. In het onderzoek is er gefocust op het begrijpend luisteren gericht op de personages in verhalen. Het onderzoek is uitgevoerd in groep 1-2. In samenwerking met diverse mensen is dit onderzoek een succes geworden en daarvoor wil ik hen bedanken.

Allereerst wil ik de leerkrachten van de St. Antoniusschool bedanken dat zij mij de kans hebben gegeven om dit onderzoek uit te voeren bij hun op school. In het bijzonder wil ik de leerkracht van groep 1-2 en de mentor van de instroomleerlingen bedanken voor hun actieve deelname aan het ontwerpgerichte onderzoek. Zij stonden open voor een nieuwe aanpak van het begrijpend luisteren in de onderbouw. Hiernaast zijn deze leerkrachten actief geweest met de voorbereidingen en evaluaties van het ontwerp, maar ook voorafgaand aan het ontwerp hebben zij vragenlijsten ingevuld en zijn er gesprekken gevoerd. Ook wil ik de leerkracht van groep 1-2 bedanken dat ik bij haar de begin- en eindmeting middels een observatie mocht uitvoeren.

Ook wil ik een woord van dank geven aan mijn bachelorthesisbegeleider Veronique Damoiseaux. Zij maakte tijd vrij om het onderzoeks- en ontwerpvoorstel te bekijken en voorzien van feedback. Door de feedback ben ik veel gericht met het onderwerp aan het werk gegaan en heb ik de vervolgstappen kunnen maken. Ook stond de begeleider altijd klaar voor vragen en was ze goed op de hoogte van de ontwikkelingen. Hierdoor werd er gerichte feedback gegeven en bepaalde aspecten beter doordacht.

Het uitvoeren van een ontwerpgericht onderzoek heeft mij als leerkracht en onderzoeker veel opgeleverd. Het proces van onderzoek doen was erg leerzaam. Door deze positieve ervaring is mijn onderzoekende houding verbeterd en daar ben ik trots op. Het heeft mij als leerkracht krachtiger gemaakt.

Rianne Altena
Mei 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	4
Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Praktijkprobleem	5
1.3 Gewenste verbetering	5
1.4 Relevantie en actualiteit.....	6
1.5 Verantwoording onderzoek.....	6
1.6 Doel van het traject en doel in het onderzoek.....	6
1.7 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp	6
1.8 Hoofdvraag en deelvragen	8
1.9 Structuur thesis	8
Theoretisch kader	9
2.1 Begrijpend luisteren	9
2.2 Het belang van begrijpend luisteren	9
2.3 Aspecten om verhalen te leren begrijpen	10
2.3.1 Verhalen leren begrijpen	10
2.3.2 Activiteiten die het verhaalbegrip bevorderen	12
2.4 Kennis en vaardigheden leerlingen groep 1-2.....	14
2.5 Kennis en leerkrachtvaardigheden	15
Vooronderzoek	19
3.1 Methode van het vooronderzoek.....	19
3.1.1 Modeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen	19
3.1.2 Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten.....	20
3.1.3 Modeling minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten	20
3.1.4 Respondenten	20
3.2 Resultaten van het vooronderzoek	21
3.2.1 Modeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen	21
3.2.2 Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten.....	22
3.2.3 Modeling minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten	22
3.3 Conclusies vooronderzoek.....	23
Onderzoek naar het ontwerp	25
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	25
4.1.1 Ontwerpcriteria	25
4.1.2 Omschrijving van het ontwerp	25

4.1.3 Monitoren van het ontwerp.....	27
4.1.4 Meten van het ontwerp.....	27
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	28
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp.....	28
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	30
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	33
Discussie	35
5.1 Vragen en discussiepunten.....	35
5.2 Aanbevelingen en suggesties vervolgonderzoek.....	36
Literatuurlijst	37
Bijlagen	39
Bijlage A: Evaluatie onderzoeksproces	40
Bijlage B: Poster	41
Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp	42
Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	43
Bijlage E: Mondeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen.....	44
Bijlage F: Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten	47
Bijlage G: Analyse gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten.....	51
Bijlage H: Planning (ontwerp)	53
Bijlage I: Stappenplan (ontwerp)	55
Bijlage J: Beschrijving activiteiten prentenboeken uit werkmap begrijpend luisteren en woordenschat..	58
Bijlage K: Voorbereidingsformulier (ontwerp)	59
Bijlage L: Hulpvragenkaarten taxonomie van Bloom	60
Bijlage M: Schema wie met de verteltafel.....	61
Bijlage N: Logboek verteltafel.....	62
Bijlage O: Evaluatieformulier (ontwerp).....	63
Bijlage P: Observatieformulier begin- en eindmeting	64
Bijlage Q: Mondeling minder gestructureerde vragenlijst leerlingen (ontwerp).....	65
Bijlage R: Analyse schema wie met de verteltafel.....	71
Bijlage S: Analyse logboek verteltafel.....	72
Bijlage T: Analyse observatieformulier beginmeting	76
Bijlage U: Analyse observatieformulier eindmeting.....	79

Samenvatting

Onderwerp: begrijpend luisteren, personages in een verhaallijn begrijpen. *Onderzoeksgroep:* leerkrachten groep 1-2. *Ontwerp:* leerkrachten bereiden activiteiten voor met het voorbereidingsformulier en de hulpvragenkaart van de taxonomie van Bloom. Leerlingen werken met de verteltafel. *Methode:* observaties, evaluaties, evaluatief gesprek, vragen aan leerlingen. *Conclusie:* leerkrachten hebben een omslag gemaakt, stellen vragen en modellen op een hoger niveau volgens de taxonomie van Bloom. Leerlingen geven op een hoger niveau antwoord en de literaire competentie omtrent het thema personages is verder ontwikkeld.

Op de St. Antoniuschool is er sprake van tegenvallende resultaten van begrijpend lezen. Dit bleek uit de toetsresultaten van CITO, waarbij er onder de inspectienorm werd gescoord. De leerkrachten van groep 1-2 ervaren het probleem dat de leerlingen het moeilijk vinden om een verhaal na te vertellen. De leerlingen maken geen koppeling met de personages. Dit blijkt uit de nabespreking van het voorgelezen verhaal. Vanuit dit probleem is er een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd, met als doel inzicht te krijgen in hoe een leerkracht van groep 1-2 de leerlingen kan begeleiden om personages in een verhaallijn te begrijpen. Het doel van het onderzoek is dat leerlingen de verhaallijn gaan begrijpen door zich in te leven in de personages in het verhaal. Dit onderzoek is uitgevoerd in groep 1-2. In groep 1-2 zitten 30 leerlingen met 12 meisjes en 18 jongens.

Uit de literatuurstudie blijkt dat er verschillende aspecten zijn die het verhaalbegrip bevorderen. Voorbeelden zijn het verhaal handelend naspelen en gebruik maken van pictogrammen, zoals de wie-waar-wat, begin van het verhaal en afloop van het verhaal pictogrammen. De strategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie zijn belangrijk aspecten om een innerlijke voorstelling van het verhaal te maken. Hiernaast moeten illustraties worden voorzien van een toelichting. Voorlezen van prentenboeken stimuleert het inleven in een personage. Leerlingen moeten strategieën verwerven om goed naar verhalen te kunnen luisteren. Leerkrachten die modellen helpen leerlingen hoe ze een verhaal kunnen begrijpen. Met behulp van de taxonomie van Bloom kan er op een hoger niveau vragen worden gesteld en worden gemodeld. Tijdens het vooronderzoek is er door middel van een gestructureerd en minder gestructureerd gesprek achterhaald in hoeverre de leerlingen de literaire competentie beheersen gericht op het thema personages (van der Pol, 2010). De leerkrachten is een gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst voorgelegd, om te achterhalen welke kennis en vaardigheden zij beheersen. Uit het vooronderzoek blijkt dat de leerlingen de literaire competentie nog niet volledig ontwikkeld hebben. Bij de leerkrachten blijkt dat niet beide leerkrachten structureel modellen en leerlingen aanzet tot nadenken op een hoger niveau. De leeshoek wordt niet effectief gebruikt en er wordt als verwerking alleen een woordweb of tekening gemaakt.

Voor het ontwerp is er een planning, stappenplan en voorbereidingsformulier ontwikkeld. Het modellen en stellen van vragen volgens de taxonomie van Bloom stond hierbij centraal om de leerlingen tot een hoger denkniveau te stimuleren. Ook is er een verteltafel ingezet in de leeshoek, waar de leerlingen handelend het verhaal konden naspelen. Het ontwerp is gedurende zes weken uitgevoerd. De begin- en eindmeting is gemeten door een observatie, er zijn evaluaties ingevuld en vragen gesteld aan de leerlingen. Uit de resultaten van dit ontwerp blijkt dat de leerkrachten een omslag gemaakt hebben. Zij stellen nu vragen en modellen op een hoger niveau volgens de taxonomie van Bloom. Leerlingen geven op een hoger niveau antwoord en de literaire competentie omtrent het thema personages is verder ontwikkeld. De termijn moet uitwijzen of de groei op het gebied van begrijpend luisteren een positief effect heeft op de resultaten van begrijpend lezen in de bovenbouw.

Trefwoorden: begrijpend luisteren, verhaalbegrip, personages, verhaallijn.

Inleiding

In deze bachelorthesis wordt onderzoek gedaan naar hoe een leerkracht leerlingen van groep 1-2 kan begeleiden om de personages in een verhaallijn te volgen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de St. Antoniusschool in Mariënheem. De focus ligt hier op groep 1-2. Groep 1-2 is een groep van 30 leerlingen. Op de St. Antoniusschool wordt er gewerkt met combinatiegroepen, waardoor er leerkrachten vrij geroosterd zijn en groepen gesplitst kunnen worden voor extra ondersteuning. Naast de vaste leerkracht op maandag, dinsdag en woensdag en de WPO leerkracht op donderdag en vrijdag ondersteunt de mentor van de instroomleerlingen (IB'er/leerkracht) enkele momenten in de week in groep 1-2.

1.1 Aanleiding

De aanleiding voor dit onderzoek is dat er op de St. Antoniusschool sprake is van tegenvallende resultaten van begrijpend lezen. Dit is te zien in de toetsresultaten van CITO. Er valt te concluderen dat er in de periode 2011-2015 in de groepen vijf tot en met acht onder de inspectienorm wordt gescoord op het gebied van begrijpend lezen. Nadat dit geconcludeerd werd, hebben de leerkrachten van de St. Antoniusschool de gegevens van begrijpend lezen op een rij gezet. Er is gekeken naar eventuele pieken en dalen. Naar aanleiding van deze pieken en dalen heeft de St. Antoniusschool stappen ondernomen om de resultaten van begrijpend lezen te verbeteren. De eerste stap was het opzetten van een PLG. Dit is een professionele leergemeenschap, waarbij samen met andere scholen onderzoek gedaan wordt om het begrijpend lezen tijdens wereld oriënterende vakken te vergroten. Dit onderzoek loopt nog. De aanschaf van de methode 'Nieuwsbegrip' was de tweede stap. De derde stap was het aanschaffen van de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat voor groep 1-2. Hiermee wordt er in groep 1-2 aandacht besteed aan begrijpend luisteren als voorbereiding op het begrijpend lezen. Dit schooljaar (2016-2017) wordt er voor het eerst gewerkt met deze werkmap. Deze werkmap is aangeschaft zodat leerkrachten de leerlingen kennis kunnen laten maken met aspecten die van belang zijn bij begrijpend luisteren en lezen. De St. Antoniusschool hoopt dat meer aandacht voor begrijpend luisteren bij de kleuters een positief effect zal hebben op de resultaten van begrijpend lezen in de bovenbouw.

1.2 Praktijkprobleem

De leerkrachten van groep 1-2 ervaren het probleem dat de leerlingen het moeilijk vinden om een verhaal na te vertellen. De boodschap van de schrijver en het verloop van het verhaal vinden de leerlingen lastig om na te vertellen. De leerlingen maken geen koppeling met de personages. Dit blijkt uit de nabespreking van het voorgelezen verhaal. De leerlingen kunnen benoemen wie er in het verhaal meedoen, maar niet beschrijven wat deze personages allemaal meemaken en hoe zij zich voelen. Bij het doorvragen komt er vanuit de leerlingen geen input. De leerkrachten zijn zoekende hoe zij dit beter aan kunnen pakken. De werkmap begrijpend luisteren en woordenschat is nu aangeschaft en wordt uitgetoetst.

1.3 Gewenste verbetering

De St. Antoniusschool streeft naar betere resultaten op het gebied van begrijpend lezen. Om betere resultaten te behalen in de bovenbouw wordt in groep 1-2 meer aandacht besteed aan het begrijpend luisteren. In dit onderzoek wordt er gestreefd naar een effectieve aanpak die leerkrachten kunnen inzetten zodat leerlingen in groep 1-2 grip krijgen op de verhaallijn door middel van de personages, wat zij de rest van hun basisschooltijd verder gaan ontwikkelen. De basis om een verhaal na te kunnen vertellen wordt in groep 1-2 gelegd.

1.4 Relevantie en actualiteit

De relevantie van dit onderzoek is dat begrijpend lezen een belangrijk aspect is binnen het onderwijs. Hier gaat het niet alleen om het begrijpend lezen bij 'Nieuwsbegrip', maar ook om alle andere verhalen waar de leerlingen mee te maken krijgen, zoals verhaaltjessommen bij rekenen, opdrachten bij taal en verhalen bij wereldoriëntatie. Ook bij deze verhalen is het belangrijk dat de leerlingen begrijpen wat ze lezen. Het begrijpend luisteren is een vaardigheid die de leerlingen bij de kleuters kunnen ontwikkelen als voorbereiding op het begrijpend lezen. Het begrijpend luisteren en lezen zijn belangrijke vaardigheden om te kunnen functioneren in de maatschappij. Het is goed om zo vroeg mogelijk te werken aan deze vaardigheden door de vaardigheid begrijpend luisteren in groep 1-2 te ontwikkelen.

1.5 Verantwoording onderzoek

Volgens van de Mortel en Förer (2013) en Bouwman en van de Mortel (2015) ontmoet je de wereld door te luisteren en lezen. Luisteren, lezen en begrijpen wat je hoort en leest zijn onmisbare vaardigheden om in de maatschappij mee te kunnen doen. In dit onderzoek wordt er onderzocht hoe leerkrachten leerlingen van groep 1-2 kunnen begeleiden om de personages in een verhaallijn te volgen. Het voorlezen van prentenboeken stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen leren zich te verplaatsen in een verhaalfiguur (Ghonem-Woerts, geciteerd in van der Pol, 2010).

1.6 Doel van het traject en doel in het onderzoek

Het doel van het onderzoek is dat leerlingen de verhaallijn gaan begrijpen door zich in te leven in de personages in het verhaal. Hierbij speelt de leerkracht een belangrijke rol. De leerkracht moet de leerlingen begeleiden om zich in te kunnen leven in de personages en via de personages het verhaal na te vertellen. Voor de leerkrachten is het doel om inzicht te krijgen hoe zij de leerlingen hierbij het beste kunnen helpen. Het doel op de langere termijn is dat de leerlingen van de St. Antoniusschool betere resultaten op het gebied van begrijpend lezen halen. Om dit te bereiken wordt er in groep 1-2 meer aandacht besteed aan het begrijpend luisteren.

1.7 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp

De bachelorthesis is gericht op het begrijpend luisteren bij de kleuters. Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) stellen dat begrijpend luisteren een actief, doelgericht en probleemoplossend proces is, waarin de luisteraar een centrale rol speelt. Of de luisteraar het verhaal begrijpt hangt af van zijn/haar motivatie, bekwaamheden, kennis en ervaring. Leerlingen beschikken over een aangeboren begripsvermogen, waardoor zij door te luisteren naar onder andere verhalen hun kennis van de wereld vergroten. Volgens Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) is het begrijpend luisteren het vermogen om geschreven verhalen te begrijpen. Begrijpend luisteren is een doelgerichte activiteit en een middel, maar ook een doelgericht denkproces. Met begrijpend luisteren begint volgens van de Mortel en Förer (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) het leesbegrip bij jonge leerlingen. Het begrijpend luisteren bereidt leerlingen voor op het latere begrijpend lezen. Vaardigheden ontwikkelen om de woordenschat te vergroten en om grip te krijgen op een verhaal zijn belangrijke vaardigheden voor vier en vijf jarigen om te ontwikkelen in begrijpend luisteren (Lepola et al., geciteerd in Silva & Cain, 2015). Adolf et al. (geciteerd in Ahn & Kang, 2016) stelt dat de vaardigheid leesbegrip ook van belang is om te ontwikkelen in begrijpend luisteren. Volgens Bouwman en van de Mortel (2015) en Mortel en Förer (2013) ontmoet je de wereld om je heen door te luisteren en lezen. Luisteren, lezen en begrijpen wat je hoort en leest zijn onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij. In dit onderzoek wordt de focus gelegd op de personages in verhalen. Door de personages in beeld te brengen wordt de bedoeling van de schrijver achterhaald. De leerlingen leven zich in de personages

in om zich beter te kunnen verplaatsen in het verhaal. Vervolgens wordt het verloop van het verhaal vanuit de rol van de personages verteld. In het onderzoek van, van der Pol (2010) wordt vanuit het thema personages de literaire competentie onderzocht.

Keywords

Verhaalbegrip is volgens van de Ven (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) het ‘herbeleven’ van ervaringen die lezers hebben opgedaan in situaties die het meest lijken op de gebeurtenissen die in het verhaal worden beschreven. Ook blijkt uit hersenonderzoek van Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) dat leerlingen op deze ‘belevende’ manier lezen. Zoals de Koning en van der Schoot (2014) stellen komt het begrijpen van een verhaal neer op het beleven van de beschreven situatie.

Van Kleef en Tomesen (geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007) stellen dat leerkrachten een voorleespatroon kunnen volgen, waardoor het voorlezen meer een gerichte luister- en denkactiviteit wordt. Het voorleespatroon bestaat uit drie fasen. Voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal. Voorafgaand aan het verhaal gaat het om de voorbereiding op het luisteren door vragen te stellen en gedachten uit te wisselen. In deze fase wordt vooral het boek voorspeld. In de tweede fase tijdens het verhaal, kunnen er tussendoor reacties en commentaar gegeven worden door leerlingen of er worden opnieuw voorspellingen gedaan. In de derde fase na afloop van het verhaal wordt bekeken of de voorspellingen goed waren. Ook wordt er tijdens het voorleespatroon een koppeling gemaakt met de ervaringen van de leerlingen.

Leerkrachten die modellen helpen volgens Ellery (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) leerlingen hoe ze een verhaal kunnen begrijpen. Bij het modellen verplaats je je volgens Robbe (2007) in een complete leessituatie waarin zich voor jou als lezer een leesvraag voordoet waar jij op in moet gaan. Hier worden de stappen die gezet worden duidelijk voorgedaan, zodat de leerlingen dit na kunnen doen. Förer en van de Mortel (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) stellen dat tijdens het hardop denkend voorlezen de leerkracht het lezen af en toe onderbreekt door het hardop denken te demonstreren (modellen). Hier wordt laten zien op welke manier (strategie) zij het denken over het verhaal stuurt en op welke manier zij betekenis verleent aan een verhaal. Ook Ellery (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) stelt dat je leerlingen vertrouwd kan maken met strategieën, door tijdens het voorlezen deze hardop denkend voor te doen. Förer en van de Mortel (2013) sluiten zich hierbij aan, want leerlingen van groep 1-2 leren strategieën vooral als de leerkracht deze hardop denkend voordoet.

De laatste jaren is er volgens Peters en Bruin (2009) veel aandacht voor interactief voorlezen. Bij het interactief voorlezen gaat het volgens Förer en van de Mortel (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) om het samen betekenis geven aan een verhaal. Hier gaat het om de interactie tussen leerkracht en leerlingen. Interactie zorgt ervoor dat de leerlingen actief meedenken. De leerkracht kan tijdens het voorlezen hardop denkend voordoen hoe je bijvoorbeeld een verhaal kunt samenvatten. De leerkracht kan vervolgens de leerlingen ondersteunen dit ook te verwoorden, door prikkelende vragen te stellen. De strategieën die van belang zijn bij begrijpend luisteren zijn volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) het luisterdoel bepalen, voorkennis activeren, verbanden en relaties in het verhaal afleiden, de hoofdgedachte vinden, samenvatten, het verhaal op waarde beoordelen en reflecteren op het luisterproces. Ook stellen Verhoeven, Biemond en Litjens (geciteerd in Förer & van de Mortel, 2013) dat het van belang is om strategieën te verwerven om goed te luisteren naar wat voorgelezen wordt. Hier gaat het voornamelijk om het sturen van het luisterproces. De strategieën voor het lezen met begrip kunnen ook ingezet worden om tijdens het luisteren verhalen goed te begrijpen. De sturingstrategieën helpen het leesproces te sturen. De leesstrategieën helpen actief te lezen en je aandacht te blijven richten op het verhaal. De herstelstrategieën kunnen ingezet worden door de lezer als hij het verhaal niet goed begrijpt. De leesstrategie visualiseren wordt volgens Vernooy (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014)

vormgegeven door een schema of woordweb te maken, te onderstrepen en aantekeningen te maken. Deze externe representaties dienen volgens Rapp en Kurby (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) als presentatievorm waarin tekstinformatie is herschikt en georganiseerd dat het makkelijker maakt te interpreteren dan in de oorspronkelijke presentatievorm. Deze externe representatie zijn net als leesstrategieën alleen hulpmiddelen zoals de Koning en van der Schoot (2014) stellen om lezers te ondersteunen bij het innerlijk voorstellen van een verhaal en dienen ook als zodanig ingezet te worden. Uit het onderzoek van Bos (2016) blijkt dat basisschoolleerlingen vooruit gaan op begrijpend lezen en hebben zij meer plezier in lezen als zij tijdens het lezen een zo levendig mogelijke innerlijke voorstelling maken van waar het verhaal over gaat. Dit kan volgens Bos (2016) op drie manieren. Je kunt je aandacht richten op de letterlijke woorden, op de betekenissen van woorden en hun onderlinge relaties of je kunt een belichaamd situatiemodel van het verhaal vormen. De strategieën die voor de vorming van zo'n situatiemodel van essentieel belang zijn worden toegelicht. Bij de strategie mentaal simuleren worden eigen zintuiglijke en motorische ervaringen en herinneringen aan het verhaal verbonden. Bij de inferentie strategie worden innerlijke voorstellingen van het verhaal gemaakt en wordt dit aangevuld met wat leerlingen al over het onderwerp weten. Bij de begripsmonitoring strategie wordt er voortdurend gevraagd in hoeverre het verhaal nog wordt begrepen.

1.8 Hoofdvraag en deelvragen

Er wordt een literatuurstudie opgezet om te onderzoeken hoe een leerkracht leerlingen van groep 1-2 kan begeleiden om de personages in een verhaallijn te volgen. Hiervoor is de volgende vraagstelling geformuleerd:

Hoe kunnen leerlingen van groep 1-2 begeleid worden bij het begrijpen van personages in een verhaallijn?

Om de vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn gekoppeld aan de vraagstelling om een volledig antwoord te kunnen vormen. De volgende deelvragen zijn geformuleerd:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● 1. Welke aspecten zijn van belang om verhalen te leren begrijpen? ● 2. Welke kennis en vaardigheden moeten leerlingen in groep 1-2 beheersen om betekenis te kunnen geven aan een verhaal? ● 3. Welke kennis en vaardigheden heeft een leerkracht nodig om samen met leerlingen betekenis te geven aan een verhaal? ● 4. Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen in groep 1-2 om betekenis te geven aan een verhaal? ● 5. Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerkrachten bij het helpen betekenis te construeren bij een verhaal? ● 6. In hoeverre voldoet het ontwerp 'leerlingen van groep 1-2 begeleiden om personages in een verhaallijn te begrijpen' in de praktijk? | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <ul style="list-style-type: none"> ● = generieke kennis ● = context kennis ● = ontwerp kennis </div> |
|--|---|

1.9 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op de bovengenoemde hoofd- en deelvragen staat in hoofdstuk 2 een theoretisch kader beschreven. In hoofdstuk 3 is het vooronderzoek beschreven. Aan de hand van de verzamelde gegevens is er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp is te vinden in hoofdstuk 4. De resultaten en conclusies na invoering van het ontwerp zijn ook in hoofdstuk 4 beschreven. Tot slot staat in hoofdstuk 5 de discussie centraal. Hierin worden aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

Theoretisch kader

Om antwoord te kunnen geven op de generieke deelvragen heeft er een literatuurstudie plaatsgevonden. Op de volgende generieke vragen wordt er antwoord gegeven:

- Welke aspecten zijn van belang om verhalen te leren begrijpen?
- Welke kennis en vaardigheden moeten leerlingen in groep 1-2 beheersen om betekenis te kunnen geven aan een verhaal?
- Welke kennis en vaardigheden heeft een leerkracht nodig om samen met leerlingen betekenis te geven aan een verhaal?

In paragraaf 2.1 wordt het begrijpend luisteren toegelicht. In paragraaf 2.2 wordt het belang van begrijpend luisteren toegelicht. In paragraaf 2.3 worden de verschillende aspecten benoemd om een verhaal te kunnen begrijpen. In paragraaf 2.4 worden de kennis en vaardigheden van leerlingen weergegeven en in paragraaf 2.5 worden de kennis en vaardigheden van de leerkrachten weergegeven. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een conclusie.

2.1 Begrijpend luisteren

Het begrijpend luisteren is volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) een actief, doelgericht en probleemoplossend proces, waarin de luisteraar een centrale rol speelt. Of de luisteraar het verhaal begrijpt hangt af van zijn/haar motivatie, bekwaamheden, kennis en ervaring. Leerlingen beschikken over een aangeboren begripsvermogen, waardoor zij door te luisteren naar onder andere verhalen hun kennis van de wereld vergroten. Volgens Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) is het begrijpend luisteren het vermogen geschreven verhalen te begrijpen. Begrijpend luisteren is een doelgerichte activiteit en een middel, maar ook een doelgericht denkproces, waarbij verschillende elementen een rol spelen. Elementen als de luisterende leerling, de voorlezende en voor-denkende leerkracht, het verhaal en het doel waarmee de lezer het verhaal voorleest.

2.2 Het belang van begrijpend luisteren

Volgens van de Mortel en Förer (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) begint de ontwikkeling van het leesbegrip bij hele jonge leerlingen met begrijpend luisteren. Er is sprake van een doorgaande lijn. Het jonge kind leert decoderen. Het begrijpend luisteren bereidt leerlingen voor op het latere begrijpend lezen. Hiernaast stellen van de Mortel en Ballering (2014) dat de leerlingen in de onderbouw voorbereid worden op het begrijpend lezen in groep 4 door te ontwikkelen in het begrijpend luisteren. Ook Gough en Tunmer (geciteerd in Hogan, Sittner Bridges, Justice & Cain, 2011) zijn van mening dat eerst het begrijpend luisteren moet worden ontwikkeld. De vaardigheid begrijpend luisteren beheersen en het kunnen lezen van woorden zijn volgens hen voorwaarden om het begrijpend lezen te kunnen ontwikkelen.

Het ontwikkelen van vaardigheden op vier en vijf jarige leeftijd dragen volgens Lepola et al. (geciteerd in Silva & Cain, 2015) bij aan de ontwikkeling van het begrijpend luisteren. Hier gaat het om vaardigheden om de woordenschat te vergroten en om grip te krijgen op een verhaal. Het ontwikkelen van de vaardigheid leesbegrip is volgens Adolf et al. (geciteerd in Ahn & Kang, 2016) ook van belang om het begrijpend luisteren en latere begrijpend lezen te kunnen volgen. Het ontwikkelen van vaardigheden om een verhaal te kunnen begrijpen kan worden ontwikkeld bij het begrijpend luisteren, zodat deze vaardigheden ingezet kunnen worden bij het begrijpend lezen.

Volgens Bouwman en van de Mortel (2015) en Mortel en Förer (2013) ontmoet je de wereld om je heen door te luisteren en lezen. Luisteren, lezen en begrijpen wat je hoort en leest zijn onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij. Begrijpend luisteren in de onderbouw draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot vloeiende, gemotiveerde en zelfstandige lezers.

Bij begrijpend lezen, luisteren en kijken gaat het om het leren begrijpen. Dit leren begrijpen begint al vanaf de geboorte. Op deze manier lezen, luisteren en kijken geeft ook aan dat je niet na groep 3 moet stoppen met begrijpend luisteren (Berends, 2011).

2.3 Aspecten om verhalen te leren begrijpen

2.3.1 Verhalen leren begrijpen

Strategieën

Uit de laatste periodieke peiling van het onderwijsniveau blijkt volgens Moelands, Jongen, van der Schoot en Hemker (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) dat actieve kennis van leesstrategieën nauwelijks samenhangt met het begrijpen of interpreteren van verhalen. Als strategische leesdidactiek expliciet en structureel toegepast wordt gaat dit zelfs ten koste van de leesmotivatie. Uit het onderzoek van Bos (2016) blijkt daarentegen dat de leesstrategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie essentieel zijn voor de vorming van een situatiemodel. Bij zo'n situatiemodel verbinden de leerlingen de tekstinformatie aan hun voorkennis, zintuigelijke, motorische en emotionele ervaringen waardoor zij boven het verhaal kunnen uitstijgen.

Innerlijk verbeelden

Uit het onderzoek van Bos (2016) blijkt dat basisschoolleerlingen vooruit gaan op begrijpend lezen en hebben zij meer plezier in lezen als zij tijdens het lezen een zo levendig mogelijke innerlijke voorstelling maken van waar het verhaal over gaat. Dit kan volgens Bos (2016) op drie manieren. Je kunt je aandacht richten op de letterlijke woorden, op de betekenissen van woorden en hun onderlinge relaties of je kunt een belichaamd situatiemodel van het verhaal vormen. De strategieën die voor de vorming van zo'n situatiemodel van essentieel belang zijn worden toegelicht. Bij de strategie mentaal simuleren worden eigen zintuigelijke en motorische ervaringen en herinneringen aan het verhaal verbonden. Bij de inferentie strategie worden innerlijke voorstellingen van het verhaal gemaakt en wordt dit aangevuld met wat leerlingen al over het onderwerp weten. Bij de begripsmonitoring strategie wordt er voortdurend afgevraagd in hoeverre het verhaal nog wordt begrepen.

Naast Bos (2016) stellen ook Bos, Boerma, de Koning en van der Schoot (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) dat er nauwelijks aandacht is voor het 'innerlijk verbeelden' van de tekstinhoud. De leesstrategie visualiseren wordt volgens Vernooy (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) vormgegeven door een schema of woordweb te maken, te onderstrepen en aantekeningen te maken. Deze externe representaties dienen volgens Rapp en Kurby (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) als presentatievorm waarin tekstinformatie is herschikt en georganiseerd dat het makkelijker maakt te interpreteren dan in de oorspronkelijke presentatievorm. Deze externe representatie zijn net als leesstrategieën alleen hulpmiddelen zoals de Koning en van der Schoot (2014) stellen om lezers te ondersteunen bij het innerlijk voorstellen van een verhaal en dienen ook als zodanig ingezet te worden.

Naspelen van de beschreven situatie

Bij het onderzoek van Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) moesten leerlingen bij korte verhaaltjes tijdens het lezen de beschreven gebeurtenissen met speelgoedfiguurtjes naspelen. Deze resultaten werden vergeleken met leerlingen die de korte verhaaltjes herlezen. De leerlingen die de verhaaltjes door middel van speelgoedfiguurtjes hebben nagespeeld hebben de verhaaltjes beter onthouden en begrepen. Verhaalbegrip is volgens van de Ven (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) het 'herbeleven' van ervaringen die lezers hebben opgedaan in situaties die het meest lijken op de gebeurtenissen die in het verhaal worden beschreven. Ook blijkt uit hersenonderzoek van Glenberg,

Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) dat leerlingen op deze ‘belevende’ manier lezen. Zoals de Koning en van der Schoot (2014) stellen komt het begrijpen van een verhaal neer op het beleven van de beschreven situatie.

Illustraties

Naast het beleven van het verhaal blijkt er volgens Wildhagen (2013) een relatie te zijn tussen verhaalbegrip en beeldbegrip. De illustraties in verhalen hebben een negatief effect op het leren lezen van woorden en leiden illustraties af van de klank-tekenkoppeling, omdat de beeld-betekenis koppeling onbewust meer aandacht naar zich toe trekt. Zo schrijven onderzoekers Harris, Braun en Newton (geciteerd in Wildhagen, 2013). Aangezien het in dit onderzoek gaat over leerlingen in groep 1-2, waarbij gericht wordt op het begrijpen van de verhaallijn blijken illustraties wel een positief effect te hebben. Zo wordt volgens Halbert (geciteerd in Wildhagen, 2013) een verhaallijn beter onthouden als illustraties worden aangeboden bij het oproepen ervan. Uit onderzoek van Lindseth (geciteerd in Wildhagen, 2013) blijkt dat het belangrijk is om illustraties te voorzien van een toelichting. Zonder toelichting bleken de illustraties geen effect te hebben op het begrip. Illustraties die waren voorzien van een toelichting zorgen voor een positief effect op het begrip van een verhaal. Dit onderzoek zou het succes van interactief voorlezen kunnen verklaren, waarbij de koppeling tussen het verhaal en de illustratie een belangrijke rol speelt.

Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) reiken vier manieren aan om illustraties voor leerlingen te voorzien van een toelichting. De eerste manier is om informatie te geven over de illustraties. Wijs relevante aspecten aan en bespreek hiervan de betekenis. Ook kunnen de illustraties worden gevisualiseerd door ze uit te beelden of de leerlingen dit te laten uitbeelden. De tweede manier is om achtergrondkennis aan te bieden. Maak een inschatting van welke achtergrondkennis er nodig is om een illustratie te kunnen begrijpen en geef zo nodig toelichting bij de illustraties. De derde manier is uitleggen dat het verhaal en illustraties samenwerken en bij elkaar horen. De leerlingen leren hierdoor dat het verhaal helpt om illustraties te kunnen interpreteren en andersom. Tot slot de vierde manier is modellen over de illustratie. Demonstreer hardop hoe je de illustratie bekijkt en hoe je erover denkt. Bespreek belangrijke details en moedig leerlingen aan om hun kennis in te zetten om de illustraties te begrijpen.

Nikolajeva en Scott (geciteerd in van der Pol, 2010) stellen dat er twee uiterste categorieën van prentenboeken zijn waarin het verhaal en beeld symmetrisch zijn en prentenboeken waarin het verhaal en beeld ieder een eigen verhaal vertellen. Hoe meer spanning er in een prentenboek bestaat tussen het verhaal en beeld, des te groter de dynamiek wordt in het verhaal. Het verhaal en/of beelden laten informatie achterwege. Voor een goed verhaalbegrip is deze informatie echter wel belangrijk. Het verhaal en het beeld kunnen elkaars open plekken invullen, maar dit kan ook aan de lezer overgelaten worden. De lezer probeert op basis van zijn kennis, ervaring en verwachtingen deze open plekken in te vullen op een voor het verhaal betekenisvolle manier.

Inleven in personages

Ghonem-Woerts (geciteerd in van der Pol, 2010) stelt dat een enquête onder leerkrachten over het voorlezen in de kleuterklas een goed beeld geeft van de praktijk. Uit de enquête blijkt dat ruim 90% van de kleuterleerkrachten minstens drie keer per week voorleest. Hiervan leest 1/3 deel elke dag voor. Het uitbreiden van de woordenschat is de belangrijkste reden waarom er een prentenboek wordt voorgelezen. De tweede reden is om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Leerlingen leren zich te verplaatsen in een verhaalfiguur en de interactie tussen leerlingen en het voorlezen is van belang als sociale activiteit. De derde reden is dat prentenboeken ter introductie, ondersteuning en uitdieping van een thema worden voorgelezen.

Ook Saarni (geciteerd in Kwant, 2011) beweert dat prentenboeken een ondersteunende rol kunnen zijn voor de sociale-emotionele ontwikkeling. Saarni heeft competenties beschreven die concrete aanknopingspunten zijn als gekeken wordt naar de mogelijke ondersteunende rol van

prentenboeken voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. De eerste vaardigheid houdt in, het bewust zijn van eigen emoties. Leerlingen zijn redelijk vertrouwd met de basisemoties bang, blij, boos en verdrietig. De tweede vaardigheid gaat over het vermogen om emoties van anderen waar te nemen, te onderscheiden en begrijpen. De derde vaardigheid is het vermogen om emotionele ervaringen weer te geven in woorden, gedachten of symbolen. De vierde vaardigheid gaat om het vermogen empathisch en invoelend reageren op anderen. De vijfde vaardigheid is het emotiemanagement. Leerlingen maken mee hoe personages op minder plezierige omstandigheden reageren. De zesde vaardigheid gaat over het op een adequate manier omgaan met afwijzende emoties en negatieve omstandigheden. Tot slot de vaardigheden zeven en acht. Deze vaardigheden gaan om vaardigheden die aspecten van andere vaardigheden in zich dragen.

Volgens Applebee (geciteerd in van der Pol, 2010) typeren jonge kleuters personages door te beschrijven wat die personages doen en hoe ze eruit zien. Oudere kleuters kunnen naast het beschrijven van acties en het uiterlijk ook iets zeggen over de aard van bepaalde verhaalfiguren. Een belangrijk punt is het kunnen onderscheiden van hoofdpersonages en bijfiguren. Hoofdpersonages kunnen herkend worden door te letten op wie (of wat) er op de voorkant van het boek staat afgebeeld. Verder kan gekeken worden of de titel een naam bevat, wat de belangrijkste verhaalfiguur weergeeft. Verder kan er gekeken worden naar wie het vaakst in de tekeningen voorkomt en vaak wordt de hoofdpersonage groter afgebeeld dan de bijfiguren. Als duidelijk is wie de hoofdpersonage is kan er gekeken worden naar andere aspecten. Zo kan er gekeken worden naar de relatie die de hoofdpersonage heeft met de andere personages en gelet worden op wat andere personages over de hoofdpersonage zeggen. Ook de naam van de hoofdpersonage is belangrijk, want die is vaak betekenisvol. Als de hoofdpersoon en bijfiguren in beeld gebracht zijn kan er worden nagegaan wat de verhaallijn is.

2.3.2 Activiteiten die het verhaalbegrip bevorderen

Voorleespatroon luister- en denkactiviteit

Het voorlezen wordt volgens van Kleef en Tomesen (geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007) een gerichte luister- en denkactiviteit als leerkrachten een voorleespatroon volgen. Het voorleespatroon bestaat uit drie fasen: voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal. Voorafgaand aan het verhaal gaat het om de voorbereiding op het luisteren door vragen te stellen en gedachten uit te wisselen. In deze fase wordt vooral het boek voorspeld. In de tweede fase, tijdens het verhaal, kunnen er tussendoor reacties en commentaar gegeven worden door leerlingen. Of er worden opnieuw voorspellingen gedaan. In de derde fase, na afloop van het verhaal, wordt bekeken of de voorspellingen klopten. Tot slot wordt er een koppeling gemaakt met de ervaringen van de leerlingen.

Verteltafel

Volgens Nieuwmeijer (2008) werkt een verteltafel bevorderend voor het verhaalbegrip. Een verteltafel is een ingerichte plaats door leerlingen en leerkracht met daarop voorwerpen waarmee de leerlingen al handelend een verhaal kunnen (na)spelen en (na)vertellen. Hierdoor krijgen de leerlingen meer grip op het verloop van het verhaal en wordt de woordenschat uitgebreid. De leerlingen kiezen rollen en spelen met elkaar. Hierbij verplaatsen ze zich in de personages van het verhaal en kunnen zij hun emoties uiten. Bij de voorbereiding van een verteltafel is het volgens Nieuwmeijer (2008) goed om na te denken welke woorden je de leerlingen wil laten leren naar aanleiding van het verhaal. Daarna volgt een stappenplan hoe je het beste kunt werken met de verteltafel. Allereerst wordt het verhaal voorgelezen in de kring en de omslag van het boek wordt getoond. Vervolgens moeten eventueel moeilijke woorden en betekenissen van woorden worden toegelicht die nodig zijn om het gebruik van attributen mogelijk te maken. Daarna wordt het boek nogmaals voorgelezen en wordt het verhaal ondersteund met de attributen. Na deze stappen wordt de verteltafel ingericht en speelt de leerkracht het verhaal aan de verteltafel vanuit elke rol na en

zorgt hierbij voor een duidelijke verhaallijn. Daarna spelen de leerlingen het verhaal uit met de attributen en vertelt de leerkracht het verhaal. Vervolgens spelen de leerkracht en de leerlingen het verhaal samen. Tot slot spelen de leerlingen het verhaal zelfstandig of in groepjes uit. Volgens Pompert (2012) wordt er op een verteltafel de inhoud van een voorgelezen verhaal driedimensionaal in beeld gebracht. Poppen die op verhaalpersonages lijken en attributen die een rol spelen in het verhaal, geven de leerlingen mogelijkheden het verhaal te spelen. De tijd-ruimterelaties van het verhaal worden door decorstukken of tekeningen gevisualiseerd. De verteltafel komt tegemoet aan de behoefte van leerlingen om spelend en handelend bezig te zijn. De leerlingen spelen één of meerdere rollen en nemen de dialogen van de verhaalpersonages tot zich. De leerlingen verwoorden hardop wat de personages doen en wat er gebeurt.

Eén van de pijlers van interactief taalonderwijs is het betekenisvol leren. Volgens van Elsäcker, van der Beek, Hillen en Peters (2006) is het voorlezen van een prentenboek een voorbeeld van het betekenisvol leren. Door activiteiten aan deze boeken te koppelen zoals het naspelen van een verhaal met een verteltafel breidt de leerkracht de kennis van de wereld van leerlingen op een betekenisvolle manier uit.

Activiteiten

Er zijn volgens van Elsäcker, van der Beek, Hillen en Peters (2006) verschillende activiteiten die het verhaalbegrip bevorderen.

Samen schrijven bij wie-waar-wat-pictogrammen

Deze pictogrammen kunnen volgens van Kleef en Tomesen (geciteerd in van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006) leerlingen houvast bieden bij het bespreken van de verhaallijn. Voor, tijdens en na het voorlezen kan de leerkracht met de leerlingen bespreken wie de hoofdpersoon is, waar het verhaal zich afspeelt en wat de belangrijkste gebeurtenissen zijn. De leerkracht kan de pictogrammen op een groot vel papier zetten en met behulp van woorden en tekeningen schrijven wat de leerlingen over het verhaal opmerken. De leerlingen kunnen ook zelf tekeningen maken bij de pictogrammen. Naast de wie-waar-wat-pictogrammen kunnen er ook pictogrammen gebruikt worden om het begin van het verhaal en de afloop van het verhaal te beschrijven. Deze pictogrammen helpen om het verhaal te voorspellen of om het verhaal samen te vatten. Ook kunnen deze pictogrammen gekoppeld worden aan de personages. Op deze manier wordt in beeld gebracht welke ontwikkeling de personages doormaken.

Samen verhaalschema invullen

Met behulp van eenvoudige verhaalschema's kunnen leerlingen samen met de leerkracht een samenvatting maken van het prentenboekverhaal. De leerlingen geven aan wie de hoofdpersoon is, wat zijn/haar probleem is en wat er allemaal gebeurt.

Platen uit het prentenboek op volgorde leggen

De leerkracht kan kopieën maken van de platen uit het prentenboek. De leerlingen kunnen deze platen samen op volgorde leggen of erbij vertellen. Ook kunnen allerlei oefeningen gedaan worden met de platen, zoals kernwoorden aanwijzen en benoemen.

Verhaal naspelen

Het voorlezen levert situaties op waarin leerlingen actief kunnen meedoen. Leerlingen zijn handelingsgericht, waardoor het naspelen van scènes uit een verhaal een goede manier is om aandacht te besteden aan de verhaallijn. Leerlingen kunnen het verhaal met verschillende attributen naspelen, zoals stokpoppen, voorwerpen of verkleedkleden. Eerst doet de leerkracht aan een groepje leerlingen voor op welke manier je het verhaal met behulp van attributen kunt naspelen. Hierbij leest de leerkracht het verhaal voor. Langzaam trekt de leerkracht zich verder terug en vertellen en spelen de leerlingen het verhaal zelf na.

Verhaal navertellen

De leerlingen kunnen het verhaal navertellen aan de hand van illustraties in het boek, losse platen of met voorwerpen van de verteltafel. Ook kan de leerkracht de platen van het boek scannen en het

verhaal inspreken op deze manier wordt er een digitaal prentenboek gemaakt. Op deze manier kunnen de leerlingen in twee- of drietallen naar het digitale prentenboek kijken en luisteren. Als de leerlingen het verhaal al goed kennen, kan de leerkracht het geluid uitzetten en de leerlingen het verhaal laten vertellen bij de platen.

2.4 Kennis en vaardigheden leerlingen groep 1-2

Volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) is het voor jonge leerlingen moeilijk om naar een verhaal te luisteren, omdat zij nog niet zo lang hun aandacht kunnen vasthouden. Deze leerlingen willen tussendoor graag reageren, zeggen wat ze zien, denken en voelen. Verder stellen zij voortdurend vragen en koppelen ze nieuwe informatie uit het verhaal aan kennis die ze al hebben. Zodra de leerlingen ouder worden kunnen zij spontane reacties uitstellen en zelf verbanden leggen tussen de onderdelen van het verhaal. Oudere leerlingen leren hun aandacht steeds langer vast te houden en kunnen de hoofgedachte van een verhaal steeds beter achterhalen. In de onderbouw leren leerlingen om zich een langere tijd te concentreren op een verhaal. Zij ontwikkelen een positieve luisterhouding, houden tijdens het luisteren de grote lijn vast en kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden. Zij kunnen voorspellingen doen over het vervolg van het verhaal en deze al luisterend bijstellen.

Om zicht te krijgen op het begrijpend luisteren heeft Ahlers (2007) doelen opgesteld. Ahlers beweert dat leerlingen van vier jaar op het gebied van verhaalbegrip voorleesverhalen moeten begrijpen en dat leerlingen interactief moeten zijn tijdens het voorlezen. Om kennis op te bouwen met behulp van voorleesverhalen, moeten leerlingen het voorleesverhaal naspelen en navertellen aan de hand van illustraties. Op deze manier verwerken de leerlingen het begrip van het voorleesverhaal. Op een vijf jarige leeftijd zouden de leerlingen het verhaalbegrip moeten beheersen door voorleesverhalen na te vertellen zonder illustraties.

Om goed naar verhalen te kunnen luisteren moeten leerlingen volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) strategieën verwerven. Door te luisteren naar verhalen leren leerlingen hoe verhalen zijn opgebouwd, hoe de plot van een verhaal in elkaar zit en ervaren zij dat er veel manieren zijn om ervaringen door te geven en gevoelens uit te drukken. De verteller kan achterhalen of de leerlingen het verhaal hebben begrepen, door het voorgelezen verhaal te laten navertellen. Bij het navertellen hebben leerlingen steun aan de situatieschets, episode, ontknoping en reacties van de hoofdpersonen op de ontknoping.

Volgens Nieuwmeijer (2008) kunnen verhalen en prentenboeken leerlingen helpen bij het verwerken van moeilijke gebeurtenissen of bepaalde gevoelens. Volgens Depondt (geciteerd in Nieuwmeijer, 2008) kunnen leerlingen vaak nog niet goed onder woorden brengen wat ze doormaken. Zij beschikken de woordenschat (gevoelswoorden) hiervoor nog niet en kunnen op hun jonge leeftijd de situatie nog niet goed overzien. Als er een verhaal verteld wordt waarin de hoofdpersoon in dezelfde situatie zit als zij, kun je als leerkracht de leerlingen herkenning en houvast bieden. Op deze manier krijgen de leerlingen meer inzicht in hun eigen gevoelens. Gieles (geciteerd in Nieuwmeijer, 2008) stelt dat leerlingen al luisterend verschillende stadia doorlopen in de verwerking van het verhaal en/of probleem. Het eerste stadium is identificatie. In dit stadium raakt de leerling geïnteresseerd in de hoofdpersoon en leeft met hem/haar mee. De volgende stadium wordt aangeduid met catharsis, als de leerling zich herkent in het verhaal dan komen ook de eigen emoties naar boven. Het laatste stadium is inzicht. In dit stadium kan een leerling nadenken over de eigenschappen en het gedrag van de hoofdpersoon. Ook kan de leerling zich een mening over de hoofdpersoon vormen en de situatie vergelijken met zijn/haar eigen situatie.

Volgens van den Brand (2010) gaat het bij cognitieve taalfuncties om de relatie tussen taal en denken. Het denken wordt met behulp van taal verwoord. De cognitieve taalfuncties zijn in te delen in drie denkprocessen, namelijk rapporteren, redeneren en projecteren. Elke taalfunctie valt weer onder te verdelen. Bij rapporteren gaat het om het vertellen wat je ziet. Hier kan het gaan om het benoemen van begrippen, beschrijven en vergelijken. De taalfunctie redeneren is ingewikkelder

dan het rapporteren. Hier moet een ingewikkeld denkproces onder woorden worden gebracht. Enkele vormen van redeneren zijn: uitleggen, argumenteren, concluderen, generaliseren, chronologisch ordenen, oplossen van een probleem, oorzaak-gevolg relaties leggen en doel-middel relaties leggen. Tot slot de taalfunctie projecteren, hier verplaatst de spreker zich in de gevoelens of gedachten van iemand anders. De taalfunctie projecteren komt overeen met het stadium catharsis dat Nieuwmeijer (2008) beschrijft.

Volgens de ontwikkelingstheorie van Piaget (geciteerd in van der Pol, 2010) verloopt de ontwikkeling van het denken zich van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar een vermogen zich te verplaatsen in de situatie van iemand anders en van absoluut naar meer relativerend. In de leeftijdsfase van nul tot ongeveer vier jaar zit het kind in de prelogische fase. In deze fase is het kind naar eigen beleven het centrum van de wereld. Tussen vier en zeven jaar gaat het prelogisch denken over in het concreet en logisch denken. Leerlingen in deze fase leren onderscheid te maken tussen het ‘zelf’ en de buitenwereld. Vanaf de fase van het concreet en logisch denken leren leerlingen zich in anderen te verplaatsen en ervaren zij dat er verschillende perspectieven op de werkelijkheid mogelijk zijn.

2.5 Kennis en leerkrachtvaardigheden

Er worden door Bouwman en van de Mortel (2015) verschillende manieren van voorlezen onderscheiden. Er is een verschil tussen voorlezen, hardop denkend voorlezen (modelen) en interactief voorlezen. De verschillen hiertussen zijn weergegeven in figuur 1.

Type voorlezen	Voorlezen	Hardopdenkend voorlezen (modelen)	Interactief voorlezen
Handeling	De rt'er leest voor	De rt'er doet voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst en stimuleert tot meedenken	De rt'er en kinderen geven samen betekenis aan een tekst. Inzetten van activiteiten die betrokkenheid vergroten en aanzetten tot meedenken
	'Ik lees voor'	'Ik denk voor'	'Wij denken samen'
Interactie-mogelijkheid	Weinig interactie	Weinig interactie, stimuleren van meedenken	Interactie, stimuleren van meedenken

Figuur 1: Overgenomen van “Begrijpend leren luisteren nauwelijks ingezet om tekstbegrip te vergroten.” van Bouwman, A & van de Mortel, K. (2015), Tijdschrift voor Remedial Teaching, (3), p. 19.

Voorlezen

Vernooy (z.j.) stelt dat voorlezen een belangrijk ‘middel’ is om het begrijpend luisteren bij leerlingen te stimuleren. Door verhalen voor te lezen, te praten over verhalen, de inhoud van verhalen na te laten vertellen en te laten verwerken, beginnen leerlingen te ontdekken dat deze voorspelbare elementen bevatten. Ze ontdekken karakters, situaties, problemen en het oplossen hiervan en het tijdsverloop van het verhaal. De kennis die leerlingen hier ontwikkelen helpen ze later met begrijpend lezen.

Interactief voorlezen

De laatste jaren is er volgens Peters & Bruin (2009) veel aandacht voor interactief voorlezen. Praten over het verhaal, uitleggen van onbekende woorden en een verbinding maken tussen het verhaal en de ervaringen van leerlingen zou leesbegrip en taalontwikkeling stimuleren. Bus (geciteerd in Peters & Bruin, 2009) stelt dat de interactie bij interactief voorlezen goed werkt bij jonge leerlingen tot twee/drie jaar. Hier gaat het om de interactie om te oriënteren op het verhaal, praten over de afbeeldingen, voorkennis activeren en praten over eigen ervaringen. Er wordt tussendoor gestopt om te kunnen reageren of een korte samenvatting te maken. Dickinson en Smith (geciteerd in Peters & Bruin, 2009) zien interactie met volwassenen bij het begrijpen en gebruiken van verhalen als

voorlopers van het latere begrijpend lezen. Zij concluderen dat de ‘performance-oriented’ de meest effectieve benadering is voor vierjarigen. Bij deze vorm van interactief voorlezen, wordt er weinig gepraat tijdens het voorlezen, maar veel vooraf en na die tijd. Veel interactie tijdens het voorlezen blijkt storend te zijn voor leerlingen van vier jaar en ouder. De interactie vooraf en na die tijd is wel van groot belang, want dit heeft een gunstig effect op de woordenschat en het leesbegrip van leerlingen. Kleuters uit risicogroepen profiteren wel van interactief voorlezen, waarbij de leerkracht tijdens het lezen praat over het verhaal. Bij het interactief voorlezen geven leerkrachten en leerlingen volgens Förrer en van de Mortel (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) samen betekenis aan het verhaal. Hier gaat het om de interactie tussen leerkracht en leerlingen. Interactie zorgt ervoor dat de leerlingen actief meedenken. De leerkracht kan tijdens het voorlezen hardop denkend voordoen hoe je bijvoorbeeld een verhaal kunt samenvatten. De leerkracht kan vervolgens de leerlingen ondersteunen dit ook te verwoorden, door prikkelende vragen te stellen.

Hardopdenkend voorlezen (modelen)

Aanbevelingen voor begrijpend luisteren zijn hardop denkend voorlezen. Ellery (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) stelt dat wanneer leerlingen gaan leren hoe ze een verhaal kunnen begrijpen, baat hebben bij een leerkracht die eerst voor denkt. Interactie is van groot belang, omdat verhaalbegrip zich niet door alleen luisteren ontwikkelt, maar juist door met anderen over het verhaal te praten, erover te spelen, herhaald naar illustraties te kijken of te tekenen. Förrer en van de Mortel (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) stellen dat tijdens het hardop denkend voorlezen de leerkracht het lezen af en toe onderbreekt door het hardop denken te demonstreren (modeling). Hier wordt laten zien op welke manier (strategie) zij het denken over het verhaal stuurt en op welke manier zij betekenis verleent aan het verhaal. Ook Robbe (2007) stelt dat je door middel van modellen hardop kan vertellen hoe je met verhalen omgaat, hoe je boeken moet bekijken en voorspellen. Bij het modellen verplaats je je in een complete leessituatie waarin zich voor jou als lezer een leesvraag voordoet waar jij op in moet gaan. Hier worden de stappen die gezet worden duidelijk voorgedaan, zodat de leerlingen dit na kunnen doen. Door begrijpend en voorspellend te luisteren leren de kleuters vaardigheden die zij in kunnen zetten bij het begrijpend lezen. Verder stelt Ellery (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) dat leerkrachten die modellen leerlingen helpen hoe ze een verhaal kunnen begrijpen. Start hiermee in groep 1. Een andere aanbeveling is om strategieën te modellen. Leerkrachten in de onderbouw kunnen leerlingen vertrouwd maken met strategieën, door deze tijdens het voorlezen hardop denkend voor te doen. Op deze manier stuurt de leerkracht het luisterproces en leren de leerlingen strategieën om goed te luisteren, zodat zij het verhaal goed begrijpen. De laatste aanbeveling is om aandacht te besteden aan illustraties. Coleman (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) stelt dat je aandacht moet besteden aan illustraties en moet uitleggen wat hun betekenis is voor de inhoud van het verhaal. Ook Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) stellen dat het belangrijk is dat de leerkracht hardop denkend (modelen) voorleest, zodat de leerlingen leren hoe zij over het verhaal kunnen denken en het verhaal kunnen begrijpen. Hardop denkend voorlezen is een belangrijke vaardigheid die de leerkracht helpt om het luisterbegrip van de leerlingen te bevorderen. Om leerlingen vragen te laten beantwoorden over het verhaal moeten karakters van personages woorden krijgen, begrippen moeten gevisualiseerd zijn en er moeten verbanden gemaakt worden met de eigen wereld.

Taxonomie van Bloom

Om het denken van leerlingen te stimuleren moeten er volgens van de Mortel en Ballering (2014) open vragen gesteld worden. Bij gesloten vragen wordt de kennisverwerving gecontroleerd. Met behulp van de taxonomie van Bloom kan het hogere denken van leerlingen gestimuleerd worden. De leerkracht denkt hardop en stelt zichzelf (steeds complexere) vragen tijdens het lezen. Op deze manier wordt er voor gedaan hoe vragen kunnen helpen om de inhoud van het verhaal en de bedoeling van de schrijver te begrijpen. De Taxonomie van Bloom geeft verschillende denkniveaus

weer. Volgens Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) is het van belang om te realiseren dat de type vraag de manier van luisteren beïnvloed. Wanneer het hogere denken niet wordt aangesproken, zullen de leerlingen ook niet op dit hogere niveau gaan onderzoeken. Ook Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) benoemen de taxonomie van Bloom als instrument om het hogere denken van leerlingen te stimuleren.

Instructiemodel Grimm

Pearson en Gallagher (geciteerd in Förrer & van de Mortel, 2013) stellen een instructiemodel op. Dit instructiemodel heet Grimm. Binnen dit model ligt de focus op het leren door de leerlingen. Door het hardop denkend voorlezen (modellen) tijdens de instructiefase. Hier legt de leerkracht inhoudelijke accenten wat betreft de achtergrondkennis, woordenschat en het gebruik van leesstrategieën. Door dit voorbeeldgedrag van de leerkracht leren de leerlingen hoe zij over het verhaal kunnen denken en het verhaal kunnen begrijpen. De uitgewerkte activiteiten bij de prentenboeken in de werkmap van Bouwman, van de Mortel, Maas en de Wit (2015) zijn opgebouwd volgens het instructiemodel Grimm. Zodra deze activiteit gevolgd wordt, worden ook de fasen van het instructiemodel doorlopen.

Strategieën

Om goed naar verhalen te kunnen luisteren moeten leerlingen volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) strategieën verwerven. Strategieën die van belang zijn bij begrijpend luisteren zijn het luisterdoel bepalen, voorkennis activeren, verbanden en relaties in het verhaal afleiden, de hoofdgedachte vinden, het verhaal samenvatten, het verhaal op waarde beoordelen en reflecteren op het luisterproces. De strategieën voor het lezen met begrip kunnen volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (geciteerd in Förrer & van de Mortel, 2013) ook ingezet worden om tijdens het luisteren verhalen goed te begrijpen. De sturingstrategieën helpen het leesproces te sturen. De leesstrategieën helpen actief te lezen en je aandacht te blijven richten op het verhaal en de herstelstrategieën kunnen ingezet worden door de lezer als hij het verhaal niet goed begrijpt. Volgens Fisher Frey (2009), Collins-Block (2010), Neuman (2010) en Shanahan (2010) (geciteerd in Förrer & van de Mortel, 2013) heeft het geen zin om leerlingen strategieën aan te leren zonder veel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis en wereld en bijbehorende woordenschat. Het aanleren van alleen strategieën leidt niet tot verhaalbegrip. Keene (geciteerd in Förrer & van de Mortel, 2013) stelt dat we strategieën moeten beschouwen als gereedschap om het begrijpen te bevorderen. Leerlingen van groep 1 en 2 leren strategieën vooral als de leerkracht deze volgens Förrer en van de Mortel (2013) hardop denkend voordoet. In de onderbouw is het nog niet nodig dat de leerkracht de strategie expliciet benoemt. De leerlingen raken vertrouwd met de strategieën doordat de leerkracht ze tijdens het voorlezen hardop denkend voordoet.

Conclusies literatuuronderzoek

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het begrijpend luisteren een voorbereiding vormt op het begrijpend lezen vanaf groep 4 (Mortel & Ballering, 2014). Ook wordt door te luisteren en lezen de wereld ontmoet. Luisteren, lezen en begrijpen wat je hoort en leest zijn onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij (Bouwman & van de Mortel, 2015 en Mortel & Förrer, 2013). Om verhalen te leren begrijpen kunnen verschillende aspecten ingezet worden. Uit het onderzoek van Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) bleken leerlingen de verhalen beter te begrijpen door dit door middel van speelgoedfiguurtjes na te spelen. Om door middel van speelgoedfiguurtjes een verhaal na te spelen kan er een verteltafel ingezet worden, omdat dit het verhaalbegrip bevordert (Nieuwmeijer, 2008). Ook de activiteiten: samen schrijven bij wie-waar-wat-begin van het verhaal-afloop van het verhaal pictogrammen, samen verhaalschema's invullen, platen uit prentenboeken op volgorde leggen, verhalen naspelen en verhalen navertellen bevorderen het verhaalbegrip. Hiernaast ervaren

leerlingen zoveel mogelijk plezier tijdens het (voor)lezen als er een innerlijke voorstelling wordt gemaakt van het verhaal. Dit kan door een situatiemodel te vormen. De strategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie zijn hierbij belangrijke aspecten (Bos, 2016). Een verhaallijn wordt ook beter onthouden als er illustraties worden aangeboden bij het oproepen ervan. Deze illustraties moeten voorzien worden van een toelichting (Wildhagen, 2013). Het voorlezen van prentenboeken stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen leren zich te verplaatsen in een verhaalfiguur (Ghonem-Woerts, geciteerd in van der Pol, 2010). Om de leerlingen gericht te laten luisteren en nadenken kan er voorleespatroon gevolgd worden. Dit voorleespatroon bestaat uit drie fasen: voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal (Kleef & Tomesen, geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007).

Leerlingen moeten strategieën verwerven om goed naar verhalen te kunnen luisteren. Als er verhalen worden voorgelezen, leren leerlingen hoe verhalen zijn opgebouwd, hoe de plot van een verhaal in elkaar zit en ervaren leerlingen dat er veel manieren zijn om ervaringen door te geven en gevoelens uit te drukken (Verhoeven, Biemond & Litjens 2007). De ontwikkeling van het denken van leerlingen is een veranderend proces. Op deze manier leren de leerlingen zich te verplaatsen in de situatie van iemand anders (Piaget, geciteerd in van der Pol, 2010). Ook tijdens het voorlezen doorlopen de leerlingen verschillende fasen, waarbij ze zich steeds meer in een ander kunnen verplaatsen. Als een leerling zich herkent in het verhaal dan kunnen hierbij de eigen emoties naar boven komen. In een later stadium kunnen de leerlingen nadenken over de eigenschappen en het gedrag van de hoofdpersoon. Tot slot kan de leerling zich een mening vormen over de hoofdpersoon en deze vergelijken met zijn/haar eigen situatie (Gieles, geciteerd in Nieuwmeijer, 2008).

Leerkrachten onderscheiden verschillende manieren van voorlezen (Bouwman & van de Mortel, 2015). Interactie is van groot belang, omdat het verhaalbegrip zich ontwikkelt door over het verhaal te praten, over het verhaal te spelen, herhaald te kijken naar illustraties of over het verhaal te tekenen (Ellery, geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015). Leerkrachten die hardop denken (modelen) helpen leerlingen hoe ze een verhaal kunnen begrijpen. Hierbij kunnen ook de strategieën worden gemodeld, zodat de leerlingen handvatten krijgen hoe ze over een verhaal kunnen nadenken en hoe ze een verhaal leren begrijpen (Ellery, geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014). Tot slot is het belangrijk dat leerkrachten vragen modellen. Dit ondersteunt de leerlingen ook in het verhaalbegrip. Met behulp van de taxonomie van Bloom kunnen deze vragen gesteld worden. Hierdoor wordt het hogere denken van leerlingen gestimuleerd (van de Mortel & Ballering, 2014).

Vooronderzoek

Om een antwoord te kunnen formuleren op de contextdeelvragen, heeft er een vooronderzoek plaatsgevonden in de praktijk. Tijdens het vooronderzoek wordt in beeld gebracht in hoeverre wordt voldaan aan de volgende contextvragen:

- Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen in groep 1-2 om betekenis te geven aan een verhaal?
- Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerkrachten bij het helpen betekenis te construeren bij een verhaal?

In paragraaf 3.1 wordt de methode van het vooronderzoek beschreven. In paragraaf 3.2 worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd en in paragraaf 3.3 wordt de conclusie van het vooronderzoek beschreven.

3.1 Methode van het vooronderzoek

3.1.1 Mondeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen

De gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst geven antwoord op de vraag wat de kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen in groep 1-2 zijn om betekenis te geven aan een verhaal. Deze vragenlijsten worden mondeling afgenomen. Totaal doen er 24 leerlingen mee aan dit vooronderzoek. Om gericht met de leerlingen in gesprek te gaan worden de leerlingen in groepen van vier verdeeld. Van de instroomleerlingen worden twee groepen gevormd, van de leerlingen uit groep 1 worden twee groepen gevormd en van groep 2 worden drie groepen gevormd. Met het samenstellen van deze groepen wordt rekening gehouden met het niveau van de leerlingen. Zo worden er twee instroomgroepen gevormd, instroom A (gemiddeld niveau) en instroom B (sterke leerlingen). Twee groepen binnen groep 1, groep 1A (gemiddeld niveau) en groep 1B (sterke leerlingen). En drie groepen binnen groep 2, groep 2A (zwakke leerlingen), groep 2B (gemiddeld niveau) en groep 2C (sterke leerlingen). Allereerst wordt de mondeling gestructureerde vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is opgenomen in de bijlage (zie bijlage E, tabel 1). Er worden vier vragen aan de leerlingen gesteld. Dit betreft de volgende vragen:

- Als je een boek voor je hebt ben je dan benieuwd waar het over gaat?
- Kun je voor het voorlezen bedenken waar het boek overgaat?
- Kijk je tijdens het voorlezen naar de plaatjes van het boek?
- Lukt het je om na het voorlezen te vertellen waar het boek overgaat?

Volgens Halbert (geciteerd in Wildhagen, 2013) wordt een verhaallijn beter onthouden als illustraties worden aangeboden bij het oproepen ervan. Het is goed dat leerlingen naar deze illustraties kijken. Ook moeten de leerlingen interesse in het boek hebben, zodat ze gemotiveerd zijn om zich hierin te verdiepen. Zodra leerlingen het verhaal begrijpen kunnen zij het verhaal navertellen.

Bij het luisteren naar een verhaal en/of probleem doorlopen leerlingen volgens Gieles (geciteerd in Nieuwmeijer, 2008) de volgende fasen. Het eerste stadium is identificatie. In dit stadium raakt de leerling geïnteresseerd in de hoofdpersoon en leeft met hem/haar mee. De volgende stadium wordt aangeduid met catharsis, als het kind zich herkent in het verhaal dan komen ook de eigen emoties naar boven. Het laatste stadium is inzicht. In dit stadium kan een leerling nadenken over de eigenschappen en het gedrag van de hoofdpersoon. Ook kan de leerling zich een mening vormen over de hoofdpersoon en de situatie vergelijken met zijn/haar eigen situatie. In het onderzoek van van der Pol (2010) is een instrument ontwikkeld waarbij de literaire competentie van leerlingen achterhaald kan worden. De vragen die van der Pol (2010) heeft opgesteld rondom het thema personages worden aan de leerlingen van groep 1-2 gesteld. Hiermee wordt in beeld gebracht in hoeverre de leerlingen de literaire competentie beheersen. Voordat de leerlingen deze vragen gaan beantwoorden mogen zij door het boek bladeren en de illustraties bekijken. Vervolgens wordt het boek: 'Watje Wimpie' voorgelezen en kijken de leerlingen naar de

illustraties. Daarna proberen de leerlingen het verhaal zonder illustraties na te vertellen en tot slot worden er zes vragen gesteld (zie bijlage E, figuur 3). Dit betreft de volgende vragen:

- Wie doen er in dit verhaal mee?
- Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? Hoe weet je dat?
- Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal?
- Hoe was Wimpie aan het einde van het verhaal?
- Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?
- Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?

Zij kunnen per vraag 0, 1 of 2 punten scoren (zie bijlage E, figuur 3).

3.1.2 Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

De gestructureerde vragenlijst en minder gestructureerde vragenlijst (zie bijlage F, tabel 2) geven inzicht in de kennis, vaardigheden en de houding van de leerkrachten wat betreft begrijpend luisteren en het werken met verhalen. De gestructureerde vragenlijst bevatten categorieën met vragen, die beantwoord kunnen worden met altijd, soms en nooit. Het gaat om de categorieën: luisterstrategieën, het gebruik van wie-wat-waar pictogrammen, betekenisvolle verwerkingsopdrachten, kwaliteit van de inhoud stimuleren en over de fasen voor het voorlezen, tijdens het voorlezen en na het voorlezen. Volgens Ellery (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) is interactie van groot belang, omdat verhaalbegrip zich niet door alleen luisteren ontwikkelt, maar juist door met anderen over het verhaal te praten, erover te spelen, herhaald naar illustraties te kijken of te tekenen. Verder helpen leerkrachten leerlingen om een verhaal te begrijpen door te modelen. Hierbij kunnen bijvoorbeeld de strategieën worden gemodeld. Coleman (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) stelt dat er aandacht besteed moet worden aan de illustraties. Het belang van illustraties voor de inhoud van het verhaal moet worden toegelicht. Tot slot stellen van de Mortel en Ballering (2014) dat je open vragen moet stellen om het denken van leerlingen te stimuleren en gesloten vragen om hun kennisverwerving te controleren. Met behulp van de Taxonomie van Bloom kan het hogere denken van leerlingen gestimuleerd worden. Van Kleef en Tomesen (geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007) stellen dat leerkrachten een voorleespatroon kunnen volgen, waardoor het voorlezen meer een gerichte luister- en denkactiviteit wordt. Het voorleespatroon bestaat uit drie fasen. Voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop. Aan de hand van de vragenlijst kan worden achterhaald in hoeverre de belangrijke aspecten uit de literatuur terugkomen in de praktijk. De ongestructureerde vragenlijst bevatten open vragen die de leerkrachten kunnen invullen. Hierdoor worden kennis, vaardigheden en de houding van de leerkracht in beeld gebracht. Er worden vragen gesteld over begrijpend luisteren, modelen, herhaald voorlezen, betrokkenheid, materialen, vragen stellen en stimuleren tot hoger niveau taalgebruik.

3.1.3 Mondeling minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

De minder gestructureerde vragenlijst bevat open vragen. Nadat de vragenlijsten zijn ingevuld volgt er een gesprek over de minder gestructureerde vragenlijst. Tijdens dit gesprek kunnen de leerkrachten hun antwoorden toelichten en aanvullen.

3.1.4 Respondenten

Het onderzoek zal uitgevoerd worden in groep 1-2. Naast de onderzoeker zijn er twee leerkrachten betrokken bij het onderzoek. De vaste leerkracht (op maandag, dinsdag en woensdag) van groep 1-2 en de mentor van de instroomleerlingen. De mentor van de instroomleerlingen ondersteunt op dinsdag tot en met vrijdag enkele momenten van de dag in groep 1-2. Er zijn grote verschillen in ervaring tussen deze leerkrachten, aangezien de mentor van de instroomleerlingen jaren lang in de

bovenbouw heeft gewerkt. Dit jaar is zij de tussenpersoon van groep 1 tot en met groep 4. De leerkrachten hebben aangegeven dat zij actief willen meewerken aan het onderzoek.

3.2 Resultaten van het vooronderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek weergegeven.

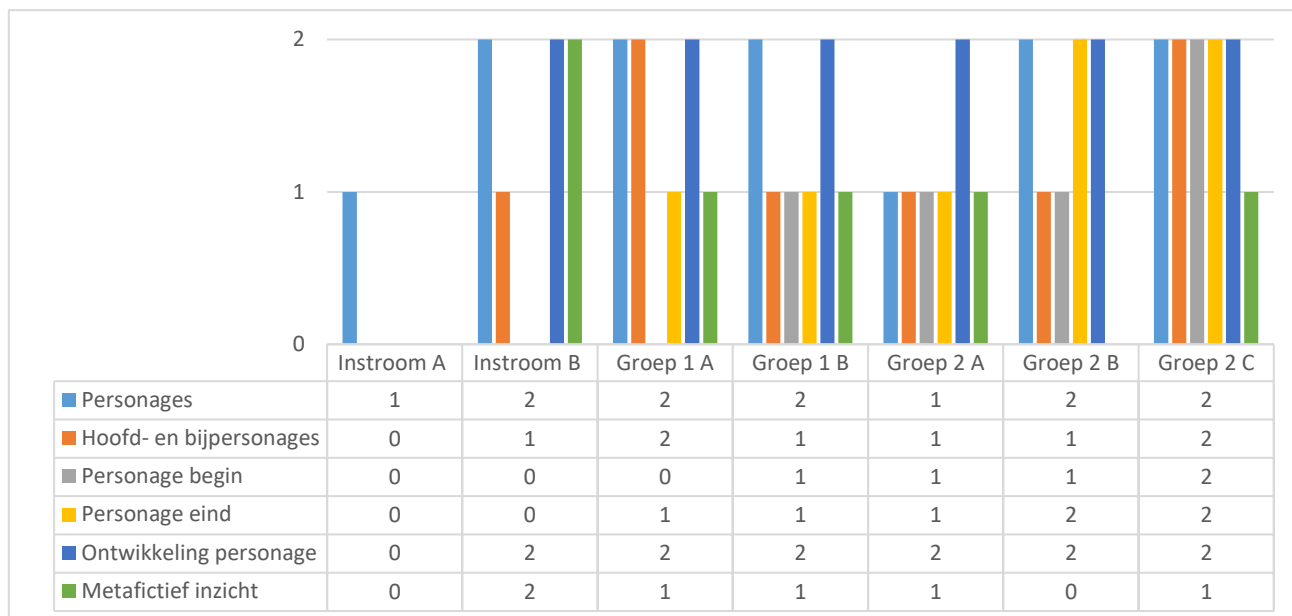
3.2.1 Mondeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen

Aan dit vooronderzoek hebben 24 leerlingen meegedaan. In het eerste deel zijn vier vragen gesteld aan de leerlingen. Hieruit bleken alle leerlingen tijdens het voorlezen te kijken naar de illustraties. 21 leerlingen zijn voorafgaand aan het voorlezen benieuwd waar het verhaal over gaat. 20 leerlingen geven aan voor het voorlezen te kunnen vertellen (voorspellen) waar het boek over zou gaan en 18 leerlingen geven aan na afloop van het verhaal te kunnen vertellen waar het boek over ging. Deze gegevens zijn weergegeven in figuur 2.



Figuur 2: Gestructureerde vragenlijst leerlingen (vooronderzoek).

In het tweede deel werden er zes vragen gesteld aan de leerlingen over de personages uit het prentenboek: 'Watje Wimpie (van der Pol, 2010). De leerlingen zijn ingedeeld binnen de groep en binnen de groep ingedeeld op niveau. Per vraag kon er 0, 1 of 2 punten behaald worden. In de grafiek zijn de antwoorden per groep per vraag weergegeven en het aantal behaalde punten. Opvallend is het grote niveauverschil tussen de instroomleerlingen, groep 1 en groep 2. Elke groep scoort wisselend op de verschillende vragen. De scores zijn wel oplopend van de instroomleerlingen naar groep 1 naar groep 2. Ook binnen de groepen is het niveau van de leerlingen oplopend en dit is ook te zien in de resultaten. Het benoemen van hoofd- en bijpersonages, de personages typeren aan het begin en einde van het verhaal en het metafictief inzicht blijken lastige onderdelen te zijn (zie figuur 4).



Figuur 4: Minder gestructureerde vragenlijst leerlingen (vooronderzoek).

3.2.2 Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

De gegeven antwoorden zijn samengevoegd in één vragenlijst. De antwoorden die gelijk waren zijn weergegeven met een zwart kruis. De afwijkende antwoorden zijn met een kleur weergegeven. Blauw voor de vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) en oranje voor de mentor van de instroomleerlingen (zie bijlage G voor de samengevoegde vragenlijsten). Opvallend is dat de leerkrachten verschillend werken. De vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) zet altijd luisterstrategieën in en stimuleert de kwaliteit van de inhoud van de leerlingen terwijl de mentor van de instroomleerlingen dit soms doet, verder hebben zij veel vergelijking in hun aanpak.

3.2.3 Mondeling minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

De minder gestructureerde vragenlijst is besproken met de leerkrachten, zodat de leerkrachten hun antwoorden konden toelichten en eventueel konden aanvullen.

De vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) vulde aan dat de leeshoek niet effectief gebruikt wordt. De leerlingen zien de leeshoek als een tweede huishoek waar ze kunnen spelen op de zitzakken. Enkele leerlingen 'lezen' een boek. Ook wordt de leeshoek niet vaak gekozen. Verder vindt er na een activiteit soms een verwerking plaats. Dit is het maken van een woordweb of tekening maar gebeurt niet structureel. De werkmap begrip luisteren en woordenschat wordt per boek één keer ingezet in plaats van twee à drie momenten en alle fasen worden niet doorlopen, zoals de werkmap wel beschrijft. Uit het gesprek met de mentor van de instroomleerlingen kwam naar voren dat zij door het invullen van de vragenlijst bewuster bezig is gegaan met het model van strategieën en stellen van vragen.

3.3 Conclusies vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen in groep 1-2 om betekenis te geven aan een verhaal?
2. Wat is de huidige stand van zaken wat betreft kennis, vaardigheden en houding van de leerkrachten bij het helpen betekenis te construeren bij een verhaal?

Leerlingen

Volgens Halbert (geciteerd in Wildhagen, 2013) wordt een verhaallijn beter onthouden als illustraties worden aangeboden bij het oproepen ervan. Uit de gestructureerde vragenlijst van de leerlingen bleken alle leerlingen tijdens het voorlezen naar deze illustraties te kijken. De leerkrachten moeten deze illustraties dan wel voorzien van een toelichting om de leerlingen grip te laten krijgen op de personages, de verhaallijn en om een koppeling te kunnen maken tussen beeld en het verhaal (Wildhagen, 2013). Bij het luisteren naar een verhaal en/of probleem doorlopen leerlingen volgens Gieles (geciteerd in Nieuwmeijer, 2008) verschillende fasen. In deze fasen wordt er een koppeling gemaakt met de personages. Uit de ongestructureerde vragenlijst waarbij de leerlingen vragen moesten beantwoorden over het boek: 'Watje Wimpie' gericht op de personages bleek de literaire competentie bij niemand volledig ontwikkeld. Binnen de groep waren hierin grote verschillen. Uit het vooronderzoek bleek dat de instroomleerlingen voornamelijk konden benoemen wie er in het verhaal meedoen. Er is één sterke instroomleerling die als enige uit de gehele groep 1-2 metafictief inzicht heeft. De scores bij groep 1 zijn hoger dan bij de instroomgroep. Hier bleven vragen over de hoofdpersonages aan het begin en aan het einde van het verhaal voornamelijk lastig. Bij groep 2 zijn de resultaten wisselend en duidelijk oplopend gezien de groepjes op niveau. Ze beschikken nog niet over metafictief inzicht. Ook het benoemen wie het belangrijkste in dit verhaal is en hoe deze hoofdpersoon aan het begin van het verhaal is blijkt lastig. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er voor elke groep nog aspecten zijn om aan te werken. De literaire competentie op het gebied van de personages beheersen de leerlingen nog niet. Om de personages goed in beeld te brengen kunnen de leerkrachten tijdens het voorspellen met de wie-wat-waar pictogrammen ook voorspellen hoe de personage aan het begin en aan het eind van het verhaal is. Deze pictogrammen bieden houvast bij het bespreken van de verhaallijn (Kleef & Tomesen, geciteerd in Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006).

Leerkrachten

Volgens Ellery (geciteerd in Bouwman & van de Mortel, 2015) is interactie van groot belang, omdat verhaalbegrip zich niet door alleen luisteren ontwikkelt, maar juist door met anderen over het verhaal te praten, erover te spelen, herhaald naar illustraties te kijken of te tekenen. Uit de gestructureerde vragenlijst bleken de leerkrachten soms een verwerking in te zetten, terwijl verwerkingsactiviteiten als een verhaalschema invullen, platen uit het prentenboek op volgorde leggen en het verhaal navertellen activiteiten zijn die volgens Elsäcker, van der Beek, Hillen en Peters (2006) het verhaalbegrip bevorderen. Naast het invullen van een woordweb of het maken van een tekening wat bleek uit het gesprek over de vragenlijst kunnen er andere activiteiten ingezet worden. Uit het gesprek over de ongestructureerde vragenlijst kwam naar voren dat de leeshoek niet effectief wordt gebruikt. De leeshoek wordt niet veel gekozen en zelden gebruikt om echt een boek te 'lezen'. Deze ruimte wordt door de leerlingen gebruikt als een tweede huishoek waarbij de leerlingen zelf een rollenspel spelen. De leeshoek zou gebruikt kunnen worden als ruimte waar leerlingen door middel van speelgoedfiguurtjes het verhaal kunnen naspelen. Uit het onderzoek van Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) begrepen leerlingen die de verhaaltjes door middel van speelgoedfiguurtjes hebben nagespeeld beter. Ellery (geciteerd in van de Mortel & Ballering, 2014) stelt dat leerkrachten die modellen leerlingen helpen hoe ze een verhaal kunnen begrijpen. Uit de ongestructureerde vragenlijst blijkt

dat beide leerkrachten weten wat er met begrijpend luisteren en modellen bedoeld wordt. De vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) zet het modellen structureel in en de mentor van de instroomleerlingen doet dit soms. Een andere aanbeveling is om strategieën te modellen. De belangrijkste strategieën zijn volgens Bos (2016) mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie. Aan deze strategieën kan in het bijzonder aandacht besteed worden. De mentor van de instroomleerlingen geeft in de ongestructureerde vragenlijst aan dat ze te weinig tot niet leerlingen tot nadenken zet en tot hoger niveau taalgebruik stimuleert. De Taxonomie van Bloom zou haar kunnen helpen omdat dit volgens van de Mortel en Ballering (2014) het hogere denken van leerlingen stimuleert. Na het invullen van de vragenlijsten is zij direct bezig gegaan met het modellen van strategieën en het stellen van vragen. Tot slot kunnen de activiteiten uit de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat de leerkrachten ondersteunen om de fasen: voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal structureel door te lopen. Het voorlezen wordt dan meer een gerichte luister- en denkactiviteit (van Kleef & Tomesen, geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007).

Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd. In paragraaf 4.1 worden de ontwerpcriteria, de beschrijving van het ontwerp, het monitoren en het meten van het ontwerp beschreven. In paragraaf 4.2 staan de resultaten van het ontwerp en in paragraaf 4.3 staan de conclusies van het ontwerp beschreven.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en het vooronderzoek is er een ontwerp ontwikkeld. Het ontwerp voldoet aan de volgende ontwerpcriteria;

- De leerkracht leest herhaald voor. Dit verloopt volgens drie fasen. Voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal (Kleef & Tomesen, geciteerd in Verhoeven, Biemond & Litjens, 2007).
- De leerkracht modelt strategieën. In het bijzonder het mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie (Bos, 2016).
- Interactief voorspellen met de pictogrammen; wie-wat-waar, begin van het verhaal, afloop van het verhaal. De pictogrammen begin van het verhaal en afloop van het verhaal richten op de personages. Hoe is de hoofdpersoon aan het begin van het verhaal? Hoe is de hoofdpersoon bij afloop van het verhaal? Deze pictogrammen bieden houvast bij het bespreken van de verhaallijn (Kleef & Tomesen, geciteerd in Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006).
- Er moeten prentenboeken gekozen worden waarmee mogelijkheden zijn om in de personages in te kunnen leven.
- Het ontwerp moet leerlingen stimuleren om handelend een verhaal na te spelen en na te vertellen door zich in te leven in de personages. Daaraan gaat vooraf dat de leerlingen in gesprek moeten leren zich in te leven (Nieuwmeijer, 2008).
- De illustraties moeten worden voorzien van een toelichting om grip te krijgen op de personages, de verhaallijn en de koppeling tussen beeld en het verhaal (Wildhagen, 2013).
- Het ontwerp moet ertoe leiden dat leerkrachten vragen gaan stellen op hoger denkniveau (van de Mortel & Ballering, 2014).

4.1.2 Omschrijving van het ontwerp

Aan de hand van de ontwerpcriteria is het ontwerp ontwikkeld. Allereerst worden de doelen van het ontwerp beschreven voor de leerkrachten en de leerlingen. Het ontwerp wordt zes weken uitgevoerd in groep 1-2 en gedurende deze periode werken de leerkrachten en leerlingen aan de doelen. Na de doelen volgt een omschrijving van het ontwerp. Het ontwerp is gericht op de leerkrachten en leerlingen van groep 1-2. Het uiteindelijke doel van het ontwerp is dat de leerkrachten van groep 1-2 weten hoe zij leerlingen kunnen begeleiden om de personages in een verhaallijn te begrijpen.

Leerkrachten

- De leerkracht weet hoe zij de leerlingen kunnen leren wie de hoofdpersoon in het verhaal is. (kennisdoel)
- De leerkracht weet hoe illustraties voorzien worden van een toelichting. (kennisdoel)
- De leerkracht weet welke vragen leiden tot hoger niveau taalgebruik. (kennisdoel)
- De leerkracht modelt de strategieën. (vaardigheidsdoel)
- De leerkracht kan leerlingen begeleiden om het verhaal handelend na te spelen en na te vertellen door zich in te leven in de personages. (vaardigheidsdoel)

- De leerkracht laat leerlingen nadenken over zijn/haar eigen emoties en gevoelens en dat van de personages in het verhaal. (vaardigheidsdoel)

Leerlingen

- De leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie, gericht op het thema personages. (vaardigheidsdoel)
- De leerlingen weten hoe ze kunnen achterhalen wie de hoofdpersoon is. (kennisdoel)
- De leerlingen weten dat de illustraties belangrijk zijn om een verhaal te kunnen volgen. (kennisdoel)
- De leerlingen weten hoe zij een verhaal handelend kunnen naspelen. (kennisdoel)
- De leerlingen kunnen een verhaal handelend naspelen. (vaardigheidsdoel)
- De leerlingen denken na over emoties en gevoelens van zichzelf en dat van de personages in het verhaal. (vaardigheidsdoel)

Gedurende zes weken worden er op drie momenten in de week (herhaald voorlezen) activiteiten uitgevoerd met een prentenboek. Hiervoor is een planning opgesteld waarin is weergegeven waaraan per prentenboek gewerkt wordt (zie bijlage H). In deze werkwijze zit een opbouw en is in overleg met beide leerkrachten tot stand gekomen. Er wordt op woensdag gestart met het prentenboek, waarbij de mentor van de instroomleerlingen met de instroomleerlingen en de leerlingen van groep 1 het boek onder andere gaat voorspellen. In totaal worden er vijf of zes momenten gewerkt met hetzelfde prentenboek. In de planning staat beschreven welk prentenboek wanneer aan bod komt. De gekozen prentenboeken bieden mogelijkheden om je in te kunnen leven in de personages. Verder is er een stappenplan ontwikkeld. De leerkrachten kunnen aan de hand van dit stappenplan werken aan de ontwerpeisen. De stappen in het stappenplan zijn; interactief voorspellen, illustraties bespreken, hoofd- en bijfiguren onderscheiden, vragen stellen, verteltafel, activiteit met het prentenboek en strategieën modellen (zie bijlage I). Aan de hand van dit stappenplan kan de leerkracht de verschillende stappen aanbieden. De stappen die worden aangeboden hebben betrekking op het prentenboek waarin die activiteit centraal staat. Naast de beschreven stappen wordt er gebruik gemaakt van de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat. Met behulp van de activiteiten uit deze werkmap worden de drie fasen (voorafgaand aan het verhaal, tijdens het verhaal en na afloop van het verhaal) doorlopen. Deze map biedt beschrijvingen hoe je deze fasen doorloopt bij de gekozen prentenboeken (zie bijlage J). Voorafgaand aan het uitvoeren van een activiteit en/of de stappen met het prentenboek wordt er een voorbereiding ingevuld (zie bijlage K). Bij het invullen van deze voorbereiding kunnen de leerkrachten gebruik maken van de hulpvragenkaart (zie bijlage L). Deze hulpvragenkaart bevat de taxonomie van Bloom en geeft de leerkracht handvatten hoe zij vragen kunnen stellen en kunnen modellen op een hoger niveau. In de voorbereiding schrijven de leerkrachten de vragen die zij de leerlingen gaan stellen en de fragmenten die zij gaan modellen. Hierbij worden de leerkrachten aan het denken gezet over het niveau van de vraag, aangezien zij deze in de categorie van de taxonomie van Bloom plaatsen. Hierbij worden de stappen van het stappenplan betrokken, zoals interactief voorspellen, illustraties voorzien van een toelichting, hoofdpersonages herkennen en strategieën modellen. De vragen die de leerkrachten stellen over deze stappen of de wijze waarop zij dit modellen wordt ook in de voorbereiding beschreven. Na afloop van de activiteit vullen zij het evaluatieformulier in (zie bijlage O).

Naast de activiteiten met een prentenboek wordt er in de leeshoek een verteltafel ingericht, zodat de leerlingen het verhaal handelend kunnen naspelen en navertellen. De verteltafel wordt ingezet, omdat het naspelen van een verhaal volgens Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich en Kaschak (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) er voor zorgt dat het verhaal beter onthouden en begrepen wordt. De verteltafel wordt eerst geïntroduceerd door de leerkracht. De verteltafel zal aansluitend zijn op het prentenboek dat aan de orde is. Dit wordt aangevuld met

passende attributen bij dat prentenboek. Nadat de leerlingen begrijpen wat de bedoeling is van een verteltafel kunnen zij hier zelfstandig mee werken in de leeshoek. Op het stappenplan is bij de stap verteltafel beschreven hoe je het beste kunt werken met de verteltafel en vragen die er gesteld kunnen worden bij de verteltafel om gericht naar de personages te kijken. De leerlingen kunnen in groepjes van maximaal vier leerlingen samen het verhaal handelend naspelen en in de rol van een personage kruipen. De leeshoek zal als kieskaartje op het kiesbord hangen. De leerlingen kunnen dagelijks twee keer kiezen op het kiesbord. Dit betekent dat er dagelijks twee groepjes leerlingen met de verteltafel kunnen werken. Om bij te houden hoe vaak de verteltafel wordt gekozen, wordt er genoteerd wie er met de verteltafel werken (zie bijlage M). Voor de leerkracht liggen er formulieren bij de verteltafel (zie bijlage N). Deze formulieren dienen als logboek om de vorderingen van de leerlingen te waarborgen.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

In deze subparagraaf wordt beschreven welke zaken er worden uitgevoerd om toezicht te houden op het ontwerp en het verloop van de uitvoering van het ontwerp.

Wekelijks vullen de leerkrachten van groep 1-2 het voorbereidingsformulier in. Op deze voorbereiding beschrijven zij de vragen die zij gaan stellen en welke fragmenten zij gaan modelen. Hierbij worden de stappen van het stappenplan betrokken. Het interactief voorspellen, bespreken van illustraties, het onderscheiden van hoofd- en bijfiguren, inzetten van de verteltafel, activiteiten met het prentenboek en modelen van strategieën worden in de voorbereiding opgenomen. Doordat de vragen worden gecategoriseerd in de taxonomie van Bloom worden de leerkrachten zich bewust van het niveau van de vragen en het modelen. Na afloop van de activiteit wordt het evaluatieformulier door de leerkrachten ingevuld, waarbij gereflecteerd wordt op de activiteit, de gestelde vragen en de antwoorden van de leerlingen. Om bij te houden hoe vaak de verteltafel wordt gekozen, wordt er genoteerd wie er met de verteltafel spelen. Voor de leerkrachten liggen er formulieren bij de verteltafel. Deze formulieren dienen als logboek om de vorderingen van de leerlingen te waarborgen.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om te meten welk effect het ontwerp heeft in de school wordt een begin- en eindmeting afgenomen, een evaluatief gesprek gehouden met de leerkrachten van groep 1-2 en worden er vragen aan de leerlingen gesteld. De verschillende metingen worden in deze subparagraaf beschreven.

Beginmeting

Voorafgaand aan de zes weken uitvoering wordt de vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) geobserveerd tijdens een activiteit met het prentenboek. Hiervoor is een observatieformulier opgesteld (zie bijlage P). Tijdens deze observatie wordt er geobserveerd hoe de illustraties besproken worden, of hoofd- en bijfiguren worden onderscheiden, welke vragen er gesteld worden en welke strategieën er gemodeld worden. Vervolgens worden de vragen die gesteld worden gecategoriseerd in de taxonomie van Bloom om in beeld te brengen op welk niveau er vragen gesteld worden.

Eindmeting

Tijdens de laatste activiteit die de vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) geeft volgens dit ontwerp wordt er opnieuw geobserveerd. Tijdens deze observatie worden dezelfde punten geobserveerd als bij de beginmeting, namelijk hoe de illustraties besproken worden, of hoofd- en bijfiguren worden onderscheiden, welke vragen er gesteld worden en welke strategieën er gemodeld worden. De gestelde vragen worden weer gecategoriseerd in de taxonomie

van Bloom om in beeld te brengen op welk niveau er vragen gesteld worden. Door deze observatie naast die van de beginmeting te leggen wordt er vergeleken of het ontwerp invloed heeft gehad.

Evaluatief gesprek

Na zes weken wordt er een gesprek gevoerd met de leerkrachten van groep 1-2, om ervaringen uit te wisselen en terug te blikken op het proces. Aangezien iedereen het op een andere manier beleeft worden de opbrengsten in het gesprek toegelicht.

Vragen leerlingen

In het vooronderzoek hebben de leerlingen vragen beantwoord bij het prentenboek 'Watje Wimpie', rondom het thema personages (van der Pol, 2010). Deze vragen zijn aangepast op de drie prentenboeken die tijdens dit ontwerp gebruikt worden (zie bijlage Q). Tijdens de uitvoering van het ontwerp worden groepjes leerlingen deze vragen opnieuw voorgelegd, maar dan met de focus op het nieuw aangeboden prentenboek. Op deze manier kan er gemeten worden of de leerlingen beter zicht hebben gekregen op de personages in een verhaallijn.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Gedurende zes weken hebben de leerkrachten van groep 1-2 het ontwerp in de praktijk uitgevoerd. In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek naar het monitoren en meten van het ontwerp weergegeven.

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Vorbereidings- en evaluatieformulieren Boek 1

De voorbereidingsformulieren zijn voor elke activiteit ingevuld, hierin zijn alle stappen van het stappenplan opgenomen. De gestelde vragen en fragmenten die gemodeld worden zijn gecategoriseerd in de taxonomie van Bloom. Op deze manier wordt in beeld gebracht op welk niveau er vragen worden gesteld en gemodeld. In de voorbereiding is te lezen dat er gericht vragen worden gesteld over de illustraties en personages. Hieraan worden de gezichtsuitdrukkingen van de personages en het karakter gekoppeld. Doordat de leerkrachten deze vragen stellen, geven de leerlingen ook vanuit deze perspectieven hun antwoord. Enkele voorbeelden:

- 'Ik zie aan het gezicht dat Max blij of boos is.'
- 'Max is maar even weggeweest, want het eten is nog warm en anders was het koud.'
- 'Max is koning, dat zie ik aan zijn kroon.'

De leerlingen kijken gericht naar de details in de illustraties en proberen op deze manier te achterhalen hoe de personages zich voelen en wat zij meemaken. Bepalen hoe de hoofdpersoon aan het begin en einde is, is nog lastig. Uit de feedback op de eerste activiteiten werd duidelijk dat een ander voorbereidingsformulier eenvoudiger zal werken, aangezien de vragen nu door elkaar staan. Er werd geconcludeerd dat het eenvoudiger zou zijn om de vragen in de goede volgorde van de activiteit op te schrijven en daarachter het niveau van de denkvraag te schrijven. Het voorbereidingsformulier is aangepast en ingezet. De eerste indruk bij de leerkrachten was positief. Zij ervaren dat het goed is om na te denken over de vragen van Bloom. In het begin was het bedenken van de vragen nog lastig en moesten de vragen er tijdens de activiteit bijgehouden worden. Verder kwam uit de evaluatie naar voren dat zes keer hetzelfde boek aanbieden veel was, hier kan in een kleine kring (met bijvoorbeeld zwakke leerlingen) met het boek gewerkt worden. Ook zeiden enkele leerlingen tijdens het eerste aanbod: 'Lees nou maar gewoon voor'.

Vorbereidings- en evaluatieformulieren Boek 2

Door de voorbereiding in te vullen geven de leerkrachten aan bewuster met het prentenboek bezig te zijn. Er wordt gemodeld, waarbij de personages in beeld gebracht worden. Uit de vragen blijkt dat er een koppeling wordt gemaakt met de illustraties en gezichtsuitdrukkingen, maar er wordt ook een koppeling gemaakt naar de leerlingen. Er worden vragen gesteld als: ‘Wat zou jij doen als jij ... was? Aan de hand van de titel en de illustraties en het modelen van de leerkracht kunnen de leerlingen het boek voorspellen. De leerlingen kijken gericht naar de illustraties en kunnen door middel van de illustraties achterhalen wie de hoofdpersoon is (‘Olivier is de belangrijkste, omdat hij op verschillende pagina’s voorkomt.’). De leerkrachten geven aan nu meer handvatten te hebben om op een hoger niveau vragen te stellen. Tijdens de tweede activiteit die zij aanbieden bij dit boek is het eenvoudiger om op een hoger niveau te komen met de leerlingen. Zo lukt het de leerlingen om aan de hand van de illustraties te bepalen welke fragmenten aan het begin van het verhaal gebeurden, welke fragmenten in het midden voorkwamen en welke fragmenten aan het eind gebeurden. Ook hebben de leerlingen getekend waar ze zelf bang voor zijn, hier hebben de leerlingen de gezichtsuitdrukking overgenomen uit het boek. Datgene wat gemodeld wordt tijdens de activiteiten nemen de leerlingen mee in verwerkingsactiviteiten en in hun antwoorden.

Voorbeelden van enkele reacties zijn:

- ‘Ik kan aan zijn mond en aan de letters in het boek zien dat hij harder brult. Mond groter en letters ook.’
- Wat zou er gebeuren als Olivier geen antwoord had gekregen? (niveau creëren) ‘Dan zal hij verdwaald blijven’, ‘Gaat hij misschien wel dood.’
- Wat kun je doen om te voorkomen dat je verdwaalt? (niveau creëren) ‘Kaart meenemen’, ‘Thuis blijven’, ‘Eerst vragen aan papa en mama of samen gaan’.

Vorbereidings- en evaluatieformulieren Boek 3

Aan de vragen in de voorbereidingen is te zien dat er een koppeling blijft tussen illustraties, personages en eigen ervaringen, waarbij de leerlingen zich verplaatsen in de personages (strategie verbinden). Bij het voorspellen worden er ook veel vragen gesteld op het niveau van onthouden en begrijpen om te achterhalen wat er allemaal gebeurt. Tijdens de andere activiteiten worden voornamelijk vragen gesteld op een hoger niveau. De leerkrachten geven aan zelf tot doel te hebben om bij de hogere denkvragen te komen. De leerlingen kijken uit zichzelf gericht naar de illustraties en ontdekken bij het laatste boek al snel dat de kleine krokodil een draak is. Dit zagen de leerlingen aan het uiterlijk, maar ook het karakter van deze personage speelde hierbij een grote rol. Ook lukte het de leerlingen om zich in de krokodil/draak te verplaatsen. Dit blijkt uit de volgende antwoorden:

- Hoe zou jij je voelen als je ergens niet aan mee kunt doen? (niveau toepassen) ‘Als ik niet kon zwemmen vond ik het ook niet leuk’.
- Wat zou jij hebben gedaan als jij de kleine krokodil was? (niveau evalueren) ‘Naar anderen en jezelf kijken, kijken wat het verschil is.’
- Welke oplossing kun jij bedenken als je ergens niet aan mee kunt doen? (niveau creëren) ‘Vragen aan anderen of ze iets anders willen doen.’

Vertel Tafel

Op de lijst (zie bijlage R) is beschreven wie wanneer met welke vertel Tafel heeft gewerkt. Hieruit blijkt dat er een korte periode gewerkt is met de vertel Tafel over het boek ‘Max en de maximonsters’ en dat er een korte periode gewerkt is met de vertel Tafel over het boek ‘Wat nu, Olivier?’.

Uit de formulieren die als logboek dienden bij de vertel Tafel (zie bijlage S) komen verschillende resultaten. Aan de hand van de attributen spelen de leerlingen het verhaal handelend na. Hierbij wordt ook vanuit de rol van de personage het verhaal naverteld. Vaak vertelde één leerling het hele verhaal aan de hand van de illustraties uit het boek en speelden de andere

leerlingen het verhaal handelend uit. De leerlingen konden benoemen wie er in het verhaal meespeelden en ook gaven ze een literair argument waarom de hoofdpersoon de belangrijkste was. Dit blijkt uit de volgende antwoorden:

- ‘Omdat je die de hele tijd tegenkomt’.
- ‘Komt op veel pagina’s voor’.

Bij het eerste boek vonden de leerlingen het nog lastig om antwoord te geven op de vraag hoe de hoofdpersoon aan het begin en aan het eind was en welke ontwikkeling die doormaakt. Bij het tweede boek lukte het de leerlingen wel om hier een antwoord op te geven. Ook blijken enkele leerlingen een metafictioneel inzicht te hebben aangezien zij de vraag: ‘Hoe gaat het met ... als het verhaal uit is?’, beantwoorden met: ‘Uit is uit’. Naast het invullen van de logboeken zijn er ook opnames gemaakt van de leerlingen die met de verteltafel spelen. Uit één van de opnames bleek dat een sterke leerling van groep 2 het verhaal aan de hand van de illustraties vanuit de verschillende personages kon na vertellen. Deze leerling stuurde de andere leerlingen aan en nam pauzes in het vertellen om het verhaal uit te kunnen spelen. Verder waren de leerlingen erg enthousiast over de verteltafels, zo bleek uit een reactie: ‘Juf wat maak je dat altijd zo mooi’.

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Beginmeting

Voorafgaand aan het uitvoeren van het ontwerp is er geobserveerd. Op het observatieformulier (zie bijlage T) is te zien dat er voornamelijk vragen worden gesteld op het niveau van onthouden, begrijpen en toepassen. Er worden vanuit de personages vragen gesteld en de illustraties helpen de leerlingen om de vragen te beantwoorden. Het lukt de leerlingen om de strategie visualiseren toe te passen. Als aanbeveling werd gegeven om vragen op een hoger niveau te stellen en de strategie verbinden toe te passen en te koppelen aan de personages. Hierbij zijn voorbeeldvragen opgesteld aan de hand van de hulpvragenkaart van de taxonomie van Bloom.

Eindmeting

Tijdens de laatste activiteit die de vaste leerkracht van groep 1-2 (op maandag, dinsdag en woensdag) geeft volgens dit ontwerp is er opnieuw geobserveerd (zie bijlage U). Tijdens deze observatie werden dezelfde punten geobserveerd als bij de beginmeting. Doordat het prentenboek al voorspeld was, kwam duidelijk naar voren dat de leerlingen wisten wat er ging gebeuren in het verhaal (door middel van de illustraties) en konden de leerlingen het verloop/de verandering van de hoofdpersoon vertellen. De moeilijke begrippen werden toegelicht en de illustraties werden gemodeld. Hierdoor kregen de leerlingen handvatten hoe zij achter de betekenis van moeilijke begrippen kunnen komen en hoe zij naar de illustraties kunnen kijken en kunnen betrekken bij het verhaal. Ook wordt er vergeleken met de observatie voorafgaand aan het ontwerp nu meer vragen gesteld op een hoger niveau volgens de Taxonomie van Bloom. Bij deze vragen wordt er een koppeling gemaakt naar de eigen ervaringen van de leerlingen waarbij gewerkt wordt aan de strategie verbinden.

Evaluatief gesprek

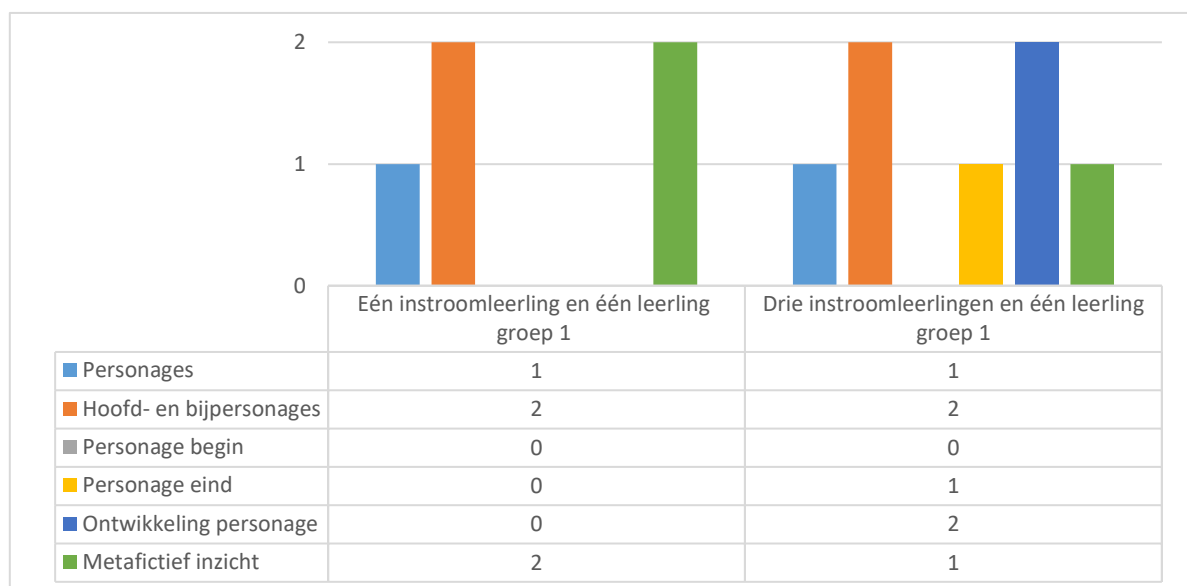
Na zes weken het ontwerp uitgevoerd te hebben heeft er een gesprek plaatsgevonden met de leerkrachten van groep 1-2. In dit gesprek is er teruggeblikt op het proces, zijn ervaringen uitgewisseld en zijn de opbrengsten besproken.

De leerkrachten gaven aan bewuster en gericht bezig te zijn met het stellen van vragen. Het is vooral de leerkracht die in dit ontwerp de omslag maakt en een goede aanscherping krijgt om goed met begrijpend luisteren bezig te zijn. De leerkrachten hebben een positieve ervaring opgedaan en willen dit structureel blijven inzetten om op de langere termijn betere resultaten te behalen op het begrijpend lezen in de bovenbouw. Om de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen te versoepelen willen zij de leerkrachten van groep 3 dit ontwerp voordragen. Om

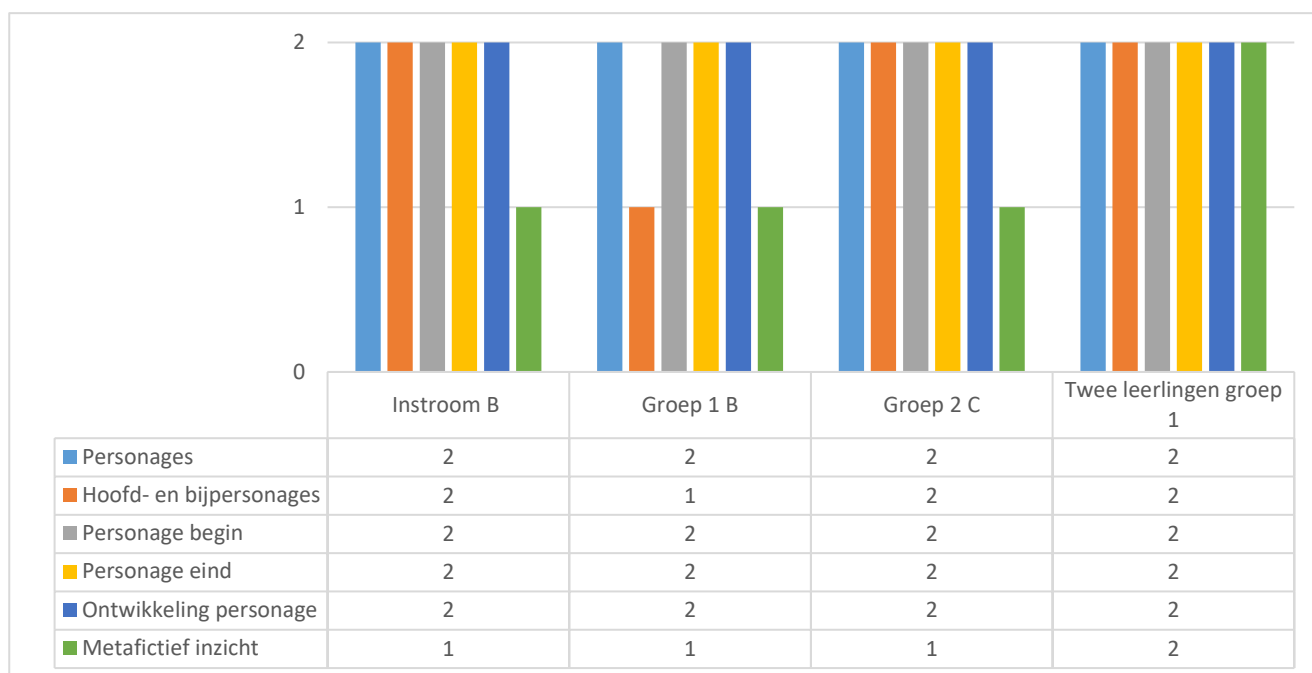
de manier van denken te blijven stimuleren voordat zij in groep 4 beginnen met begrijpend lezen. De leerkrachten geven aan dat zij door deze werkwijze ervaren dat de leerlingen gericht zijn gaan kijken naar de illustraties. Uit deze illustraties halen de leerlingen veel informatie over het verhaal en de personages. De verhaallijn wordt duidelijker en de leerlingen vertellen er ook thuis over. Hierdoor is de ouderbetrokkenheid groter geworden en is het boek met een leerling mee naar huis geweest. Ook buitenom de geplande activiteiten wordt er gestimuleerd om op deze manier na te denken. De werkmap begrijpend luisteren en woordenschat is nu een hulpmiddel geworden om de fasen te doorlopen, te werken aan de strategieën en biedt handvatten voor het stellen van vragen. In het gesprek kwam naar voren om het aantal activiteiten per boek te waarborgen, zodat dit niet ten koste gaat van het leesplezier van de leerlingen. Een idee zou zijn om drie momenten met het boek bezig te zijn en eventueel extra momenten in de kleine kring met de zwakkere leerlingen bezig te zijn. Verder waren de leerlingen erg enthousiast over de verteltafel, maar werd hier niet structureel voor gekozen. Om de leerlingen te blijven prikkelen voor de verteltafel kan ervoor gekozen worden deze af en toe in te zetten, zodat de leerlingen nieuwsgierig blijven.

Vragen leerlingen

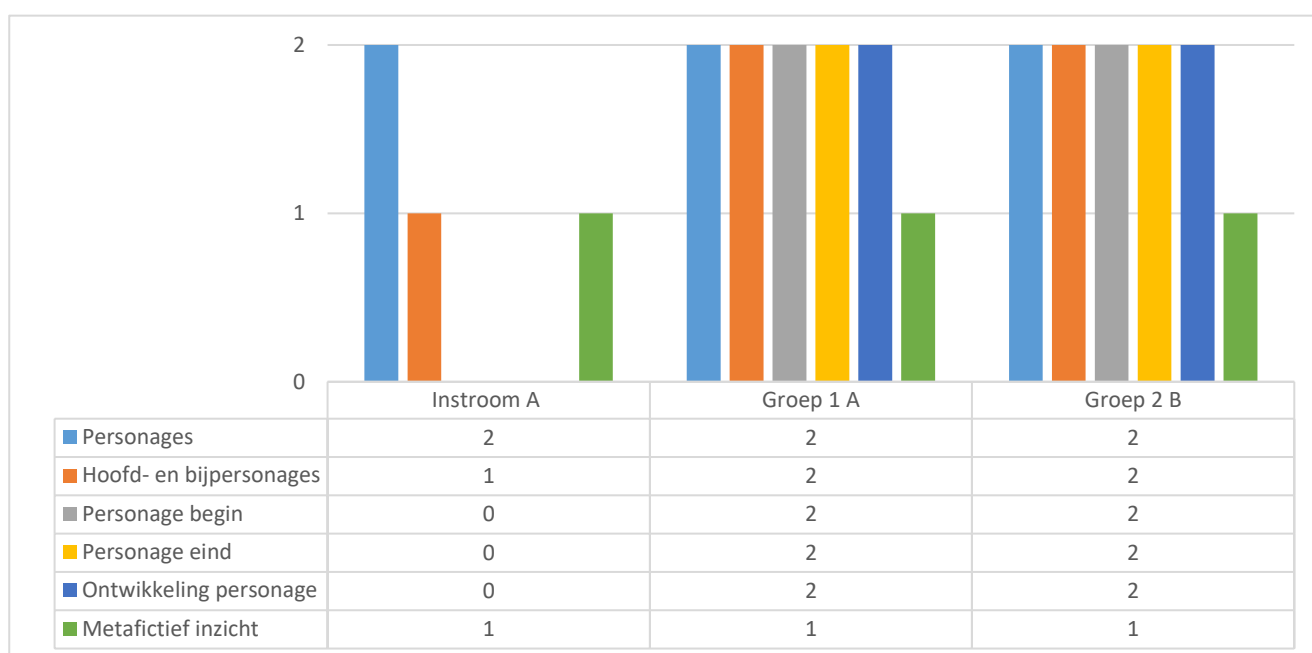
In het vooronderzoek hebben de leerlingen vragen beantwoord bij het prentenboek ‘Watje Wimpie’, rondom het thema personages (van der Pol, 2010). Deze vragen zijn aangepast op de drie prentenboeken die tijdens dit ontwerp gebruikt zijn en aan groepjes leerlingen voorgelegd. Uit deze ingevulde formulieren komen de volgende resultaten (zie figuur 5, 6 en 7).



Figuur 5: Prentenboek Max en de maximonsters.

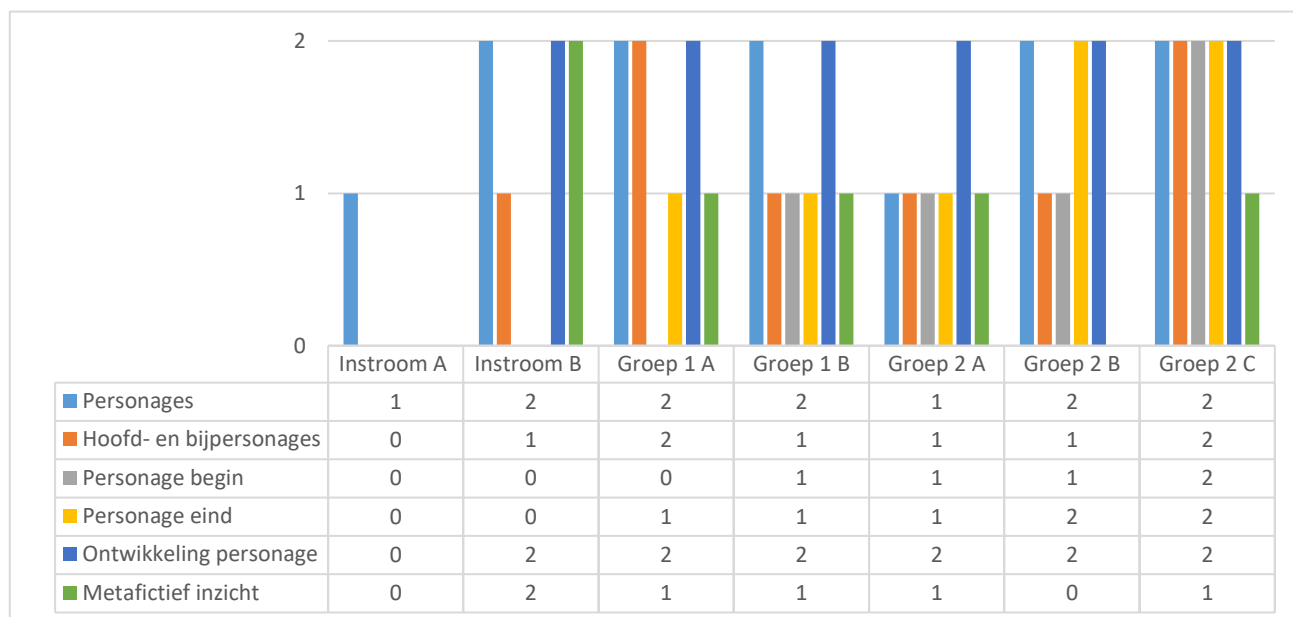


Figuur 6: Prentenboek Wat nu, Olivier?



Figuur 7: Prentenboek Krokodil die niet van water hield.

Figuur 4 is nogmaals toegevoegd om de resultaten van het vooronderzoek naast de resultaten van de eindmeting te leggen.



Figuur 4: Minder gestructureerde vragenlijst leerlingen (vooronderzoek)

De resultaten van de groepen zijn in beeld gebracht. De resultaten kunnen vergeleken worden met de resultaten van het vooronderzoek, om te meten of de leerlingen beter inzicht hebben gekregen op het thema personages. Uit de resultaten blijkt dat elke groep een positieve ontwikkeling heeft doorgemaakt. Groep 2C scoort hetzelfde als tijdens het vooronderzoek, bij deze leerlingen is alleen het metafictief inzicht nog niet ontwikkeld. Opvallend zijn de resultaten over hoe de personages aan het begin en aan het eind van het verhaal zijn. Groep 1A, 1B, 2B en instroom B hebben hierin een positieve ontwikkeling laten zien. Ook is opvallend dat de groep instroom B bij het vooronderzoek tot metafictief inzicht kwam en tijdens deze vragen over het boek niet. Tijdens het vooronderzoek wist één sterke leerling binnen de groep dit te benoemen, maar bij het tweede moment niet. Tijdens het werken met de verteltafel noemden de leerlingen literaire argumenten waarom personages de belangrijkste zijn en kwamen enkele groepjes wel tot metafictief inzicht, maar tijdens het moment waarbij er vragen over het boek werden gesteld kwamen zij niet tot deze antwoorden.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

De onderzoeksvraag die tijdens dit onderzoek centraal stond, was: *Hoe kunnen leerlingen van groep 1-2 begeleid worden bij het begrijpen van personages in een verhaallijn?*

De leerlingen kunnen begeleid worden door de leerkrachten. De leerkrachten hebben sinds de invoering van het ontwerp een omslag gemaakt, waardoor zij zich bewust zijn geworden van het stellen van vragen op een hoger niveau. De leerkrachten stellen volgens de taxonomie van Bloom nu vragen op een hoger niveau, wat het hogere denken van de leerlingen stimuleert (Mortel & Ballering, 2014). Deze vragen worden voornamelijk gericht op de personages, zodat de leerlingen door de vragen de personages leren begrijpen en daardoor de verhaallijn begrijpen. De vragen en het modellen over de verhalen gingen voornamelijk over de illustraties. Met behulp van de hulpvragenkaart konden de leerkrachten de vragen goed voorbereiden. Door de activiteit goed voor te bereiden werd er bewust nagedacht over welke vragen er gesteld gingen worden, waardoor er op een hoger niveau vragen gesteld werd. Doordat de leerkrachten op een hoger niveau vragen gingen stellen, werden de leerlingen op een andere manier aan het denken gezet. De leerlingen werden door

het modellen over de illustraties geprikkeld om gericht naar de illustraties te kijken. Op deze manier leerden de leerlingen een koppeling te maken tussen de illustratie en het verhaal en de personages werden in beeld gebracht. Bij de personages werd er specifiek gekeken naar de gezichtsuitdrukkingen en ook het karakter van de personages werd besproken. Aan de hand van deze informatie begrepen de leerlingen de personages en konden zij de personages volgen in het verhaal. De ontwikkeling van de personages in het verhaal werd in beeld gebracht door vragen te beantwoorden over de personages. Zo werd in beeld gebracht hoe de personage aan het begin van het verhaal is en zich voelt, hoe de personage aan het einde van het verhaal is en zich voelt en welke ontwikkeling en gebeurtenissen deze personages hebben doorgemaakt. Dit werd voorafgaand voorspeld en na afloop van het boek werd dit gecontroleerd. Doordat de ontwikkelingen van de personages in beeld gebracht zijn begrijpen de leerlingen de verhaallijn. Doordat de leerkrachten op een hoger niveau vragen stelden werden de leerlingen geprikkeld om op een hoger niveau na te denken over het verhaal en op een hoger niveau antwoord te geven. Hierbij werden de leerlingen uitgedaagd om oplossingen te bedenken voor de personages, zich in de personages te verplaatsen en de gebeurtenissen en gevoelens van de personages te koppelen aan hun eigen ervaringen. Dit werd gedaan door de strategie verbinden. Dit is één van de belangrijkste strategieën die Bos (2016) beschrijft. Tijdens dit ontwerp werden er zes activiteiten gedaan rondom één prentenboek. Om iedereen betrokken te houden bij het boek kan de afweging gemaakt worden om drie activiteiten te doen in plaats van zes. Met de zwakke leerlingen kan een kleine kring gevormd worden en nogmaals activiteiten uitgevoerd worden.

Naast het stellen van vragen op een hoger niveau hebben de leerlingen het verhaal handelend kunnen naspelen en navertellen met de verteltafel. Hier hebben de leerlingen zich in de personages kunnen inleven. En door het handelend naspelen van het verhaal hebben de leerlingen het verhaal beter begrepen (Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich & Kaschak, geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014). Om de verteltafel in de leeshoek aantrekkelijk te houden zal er niet bij elk boek een verteltafel ingezet moeten worden, maar regelmatig, om de leerlingen te blijven prikkelen en nieuwsgierig te houden. Bij de verteltafel kwamen leerlingen tot literair en metafictief inzicht. Verder hebben de leerlingen een positieve ontwikkeling gemaakt in het benoemen van hoe de personage zich aan het begin en aan het eind van het verhaal voelt. Uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat de literaire competentie omtrent het thema personages verder is ontwikkeld.

Tot slot hebben de leerkrachten een positieve ervaring opgedaan en willen zij dit ontwerp structureel blijven inzetten. De leerkrachten hebben positieve verwachtingen over het verloop naar het begrijpend lezen. Door het aanbieden van begrijpend luisteren bij de kleuters verwachten zij op de langere termijn betere resultaten te behalen op het begrijpend lezen in de bovenbouw. Om een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen te creëren willen zij de leerkrachten van groep 3 dit ontwerp voordragen. Er wordt pas vanaf groep 4 gewerkt met de methode voor begrijpend lezen en om de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen te versoepelen willen zij het begrijpend luisteren in groep 3 voortzetten. Door het ontwerp in groep 3 te laten voortzetten blijven de leerlingen in groep 3 gestimuleerd om op een hoger niveau na te denken. Ook willen de leerkrachten de taxonomie van Bloom in alle groepen gaan inzetten, zodat er in elke groep gestimuleerd kan worden om de leerlingen op een hoger niveau te laten nadenken.

Discussie

In dit hoofdstuk wordt de discussie gepresenteerd. Elk onderzoek leidt tot nieuwe vragen. Door te reflecteren op deze nieuwe vragen kunnen er mogelijke suggesties ontstaan voor vervolgonderzoeken. In paragraaf 5.1 worden de vragen en discussiepunten beschreven en in paragraaf 5.2 staan de aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Vragen en discussiepunten

Volgens Moelands, Jongen, van der Schoot en Hemker (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) blijkt dat actieve kennis van leesstrategieën nauwelijks samenhangt met het begrijpen of interpreteren van verhalen. Bos (2016) stelt dat de leesstrategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie essentieel zijn voor de vorming van een situatiemodel. Bij zo'n situatiemodel verbinden de leerlingen de tekstinformatie aan hun voorkennis, zintuigelijke, motorische en emotionele ervaringen waardoor zij boven het verhaal kunnen uitstijgen. Ook Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) stellen dat het belangrijk is om strategieën te verwerven om goed naar verhalen te kunnen luisteren. Wat maakt dat Moelands, Jongen, van der Schoot en Hemker (geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014) stellen dat strategieën niet bijdragen aan het begrijpen van verhalen? Keene (geciteerd in Förer & van de Mortel, 2013) stelt dat we strategieën moeten beschouwen als gereedschap om het begrijpen te bevorderen. Het aanleren van alleen strategieën leidt volgens Fisher Frey (2009), Collins-Block (2010), Neuman (2010) en Shanahan (2010) (geciteerd in Förer & van de Mortel, 2013) niet tot verhaalbegrip. De strategieën spelen een belangrijke rol om het verhaal te begrijpen, maar moeten wel op een bewuste manier ingezet worden. In dit onderzoek zijn de strategieën niet direct aangeleerd, maar zijn de strategieën gemodeld, zodat de leerlingen handreikingen krijgen om op een bepaalde manier over het verhaal na te denken.

In dit onderzoek is er interactief voorspeld. Verder zijn de vragen die gesteld worden en strategieën die aangeboden zijn gemodeld. Förer en van de Mortel (2013) stellen dat het voor begrijpend luisteren belangrijk is om hardop denkend (modelen) voor te lezen. Het voorlezen wordt af en toe onderbroken om voor te doen welke strategie wordt gebruikt om het verhaal te begrijpen. Hiernaast is interactie belangrijk, om over het verhaal te praten. Bus (geciteerd in Peters & Bruin, 2009) stelt dat de interactie bij interactief voorlezen goed werkt bij jonge leerlingen tot twee/drie jaar. Dickinson en Smith (geciteerd in Peters & Bruin, 2009) stellen dat veel interactie tijdens het voorlezen storend blijkt te zijn voor leerlingen van vier jaar en ouder. De interactie vooraf en na die tijd is wel van groot belang, want dit heeft een gunstig effect op het leesbegrip van leerlingen. Kleuters uit risicogroepen profiteren wel van interactief voorlezen, waarbij de leerkracht tijdens het lezen praat over het verhaal. Wat is de beste manier van voorlezen in een combinatiegroep, waarbij het niveau van de leerlingen uit elkaar liggen? Moet er voorafgaand aan het verhaal en na het verhaal interactie gevoerd worden en tijdens het verhaal alleen modelen of moet er tijdens het verhaal wel interactie gevoerd worden om tegemoet te komen aan kleuters uit risicogroepen.

Volgens de ontwikkelingstheorie van Piaget (geciteerd in van der Pol, 2010) verloopt de ontwikkeling van het denken van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar een vermogen zich te verplaatsen in de situatie van iemand anders en van absoluut naar meer relativerend. In de leeftijdsfase van nul tot ongeveer vier jaar zit het kind in de prelogische fase. In deze fase is het kind naar eigen beleven het centrum van de wereld. Tussen vier en zeven jaar gaat het prelogisch denken over in het concreet en logisch denken. Leerlingen in deze fase leren onderscheid te maken tussen het 'zelf' en de buitenwereld. Vanaf de fase van het concreet en logisch denken leren leerlingen zich in anderen te verplaatsen en ervaren zij dat er verschillende

perspectieven op de werkelijkheid mogelijk zijn. In hoeverre zijn de leerlingen volgens de ontwikkelingstheorie van Piaget rijp om zich in te kunnen leven in personages?

Tijdens het werken met de verteltafel bleken enkele leerlingen literaire argumenten te kunnen geven waarom een personage het belangrijkste is. Ook kwamen enkele leerlingen tot metafictioneel inzicht. Tijdens de eindmeting konden deze leerlingen deze vragen niet beantwoorden over het aangeboden boek. In hoeverre zijn de resultaten betrouwbaar? Het blijft een momentopname.

5.2 Aanbevelingen en suggesties vervolgonderzoek

Aanbevelingen

- Het begrijpend luisteren als vast moment op het weekrooster zetten, zodat deze momenten met een prentenboek gewerkt wordt. Eén prentenboek niet zes momenten aanbieden, maar bijvoorbeeld drie momenten en eventueel extra momenten met zwakke leerlingen, zodat het werken met prentenboeken niet ten koste gaat van het leesplezier.
- Het is belangrijk om het ontwerp in te blijven zetten. Vooral de taxonomie van Bloom is hierbij belangrijk om de leerlingen op een hoger niveau te laten nadenken.
- Het inzetten van de verteltafel. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen het verhaal handelend kunnen naspelen, waardoor zij zich kunnen inleven in de personages en op deze manier de verhaallijn leren begrijpen. Bij voorkeur niet altijd een verteltafel inzetten, maar zorgen voor afwisseling, zodat de leerlingen nieuwsgierig blijven en steeds geprikkeld worden.
- Tijdens het werken met prentenboeken zorgen voor verwerkingsactiviteiten, zodat de leerlingen op een actieve manier bezig zijn met het verhaal. Bij het werken met prentenboeken de drie fasen (vooraftgaand aan het voorlezen, tijdens het voorlezen en na afloop van het voorlezen) doorlopen.
- De vragen volgens de taxonomie van Bloom en de strategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie modellen, zodat de leerlingen handreikingen krijgen hoe zij over het verhaal kunnen denken en een koppeling kunnen maken met de personages.
- Het modellen centraal in de school uitbouwen, zodat er een doorgaande lijn ontstaat.
- In een vergadering bespreken wat er aan begrijpend luisteren is gedaan bij de kleuters en bespreken hoe de overgang kan worden gemaakt in groep 3 als voorbereiding op het begrijpend lezen vanaf groep 4. Eventueel schoolbreed met de taxonomie van Bloom gaan werken, om de leerlingen in alle groepen te stimuleren om op een hoger niveau over het verhaal na te laten denken.
- Jezelf regelmatig filmen, om te reflecteren op je handelwijze en manier van vragen stellen.

Suggesties vervolgonderzoek

- Uit het onderzoek van, van der Pol (2010) is er gewerkt met het thema personages. Om de literaire competentie verder uit te bouwen kan er vanuit het onderzoek gericht worden op de thema's humor en spanning.
- Hoe kan het begrijpend luisteren in groep 3 ingezet worden?
- Hoe wordt er een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen gerealiseerd?
- In hoeverre kunnen kleuters zich in personages inleven?

Literatuurlijst

- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart in groep 1-2*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Ahn, H., & Kang, Y. (2016). Reading fluency and listening comprehension abilities as predictors of reading comprehension. *English Teaching*, 71(1), 3-24.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bos, L.T. (2016). *Moving beyond words. Supporting Text Processing Using a Situation Model Approach*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Bouwman, A., & van de Mortel, K. (2015). Begrijpend leren luisteren nauwelijks ingezet om tekstbegrip te vergroten. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, (3), 18-21.
- Bouwman, A., van de Mortel, K., Maas, J., & de Wit, M. (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat. De praktijk van begrijpend luisteren met het jonge kind*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Broekhof, K. (z.j.). *Kwaliteitskaart Opbrengstgericht werken in de kleuterperiode. Begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan Zet.
- Damhuis, R., de Blauw, A., & Brandenbarg, N. (2004). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.
- de Koning, B.B., & van der Schoot, M. (2014). “Hoe zie jij het voor je?” Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91, 422-430.
- de Vries, I. (2015). *Vragenkaart*. Enschede: Pica. Geraadpleegd van http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=320
- Förrer, M., & van de Mortel, K. (2013). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Hogan, T., Sittner Bridges, M., Justice, L., & Cain, K. (2011, november). Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3), 1-20.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon.
- Merino, G. (2014). *De krokodil die niet van water hield*. Rotterdam: Lemniscaat uitgeverij.
- Nieuwmeijer, C. (2008). *Het prentenboek als invalshoek. Werken met prentenboeken in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

- Peters, I., & Bruin, T. (2009). Lezen, lezen, lezen. Speerpunten uit het onderzoek van Adriana bus. *Zone*, 8(3), 20-21.
- Pompert, B. (2012). Samen lezen en spelen. De didactiek van de verteltafel. *Zone*, 4(2), 15-17.
- Robbe, R. (2007). *Begrijpend lezen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Root, P. (2002). *Wat nu, Olivier?* Rotterdam: Lemniscaat uitgeverij.
- Sendak, M. (1973). *Max en de maximonsters*. Rotterdam: Lemniscaat uitgeverij.
- Silva, M., & Cain, K. (2015, Mei). The Relations Between Lower And Higher Level Comprehension Skills and Their Role in Prediction of Early Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- van de Mortel, K., & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- van den Brand, A. (2010). *Gesprekscommunicatie. Handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs. Extra hoofdstuk 5. Taalfuncties*. Bussum: Coutinho.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- van Elsäcker, W., van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (z.j.). *Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Weda, M. (2016). *Begrijpend luisteren. Het modelen van luisterstrategieën*. [Bachelorscriptie, Katholiek Pabo Zwolle] Geraadpleegd van <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:63891>
- Wildhagen, I. (2013). Invloed van illustraties op het tekstbegrip van beginnende lezers. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 27-31.
- Willis, J. (2007). *Watje Wimpie*. Rotterdam: De Vries-Brouwers.

Bijlagen

Bijlage A:	Evaluatie onderzoeksproces
Bijlage B:	Poster
Bijlage C:	Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp
Bijlage D:	Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek
Bijlage E:	Mondeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen
Bijlage F:	Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten
Bijlage G:	Analyse gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten
Bijlage H:	Planning (ontwerp)
Bijlage I:	Stappenplan (ontwerp)
Bijlage J:	Beschrijving activiteiten prentenboeken uit werkmap begrijpend luisteren en woordenschat
Bijlage K:	Vorbereidingsformulier (ontwerp)
Bijlage L:	Hulpvragenkaarten taxonomie van Bloom
Bijlage M:	Schema wie met de verteltafel
Bijlage N:	Logboek verteltafel
Bijlage O:	Evaluatieformulier (ontwerp)
Bijlage P:	Observatieformulier begin- en eindmeting
Bijlage Q:	Mondeling minder gestructureerde vragenlijst leerlingen (ontwerp)
Bijlage R:	Analyse schema wie met de verteltafel
Bijlage S:	Analyse logboek verteltafel
Bijlage T:	Analyse observatieformulier beginmeting
Bijlage U:	Analyse observatieformulier eindmeting

Bijlage A: Evaluatie onderzoeksproces

Ik kijk zeer positief terug op het onderzoeksproces. Door dit ontwerpgerichte onderzoek heb ik mij als leerkracht en onderzoeker verder ontwikkeld. Aan het begin van het onderzoeksproces heb ik voornamelijk moeten trechteren in mijn onderwerp. Ik heb ervaren dat het trechteren van het onderwerp moeilijk is. Gelukkig heeft mijn bachelorthesisbegeleider Veronique Damoiseaux mij hierbij geholpen. Zij heeft mijn onderzoeksvoorstel voorzien van feedback, waardoor ik gerichter met mijn onderwerp aan het werk kon. Ook in gesprekken hebben wij samen naar het onderwerp gekeken en hierin een richting bepaald. Nadat eenmaal duidelijk was welke richting ik op ging heb ik de literatuur beter kunnen bestuderen. De artikelen, boeken en onderzoeken heb ik nogmaals geraadpleegd. Doordat het onderwerp en de richting bekend was heb ik in de literatuur gericht kunnen zoeken naar bruikbare informatie. Tijdens het maken van mijn ontwerp, werden mijn ideeën voornamelijk bevestigd via de literatuur wat zorgde voor een positieve ervaring. Vanuit deze positieve ervaring heb ik mijn ontwerp geïntroduceerd aan mijn collega's. Ik ben mijn collega's die hebben geholpen bij het uitvoeren van mijn ontwerp erg dankbaar. Dankzij hun medewerking hebben wij het ontwerp goed kunnen uitvoeren. In de rapportage heb ik suggesties gegeven voor eventuele vervolgonderzoeken. Over deze suggesties ben ik zelf ook enthousiast en zal ik graag in de toekomst mee aan het werk gaan.

Ik ben erg trots op het resultaat. Ook ben ik er trots op dat mijn collega's enthousiast zijn over het ontwerp en dat zij het structureel blijven inzetten. Ook willen zij het ontwerp uitbreiden op schoolniveau, waardoor ik een belangrijk bijdrage heb geleverd aan de schoolontwikkeling. Het uitvoeren van de bachelorthesis heeft mij als onderzoeker laten ontwikkelen. Hiernaast is mijn onderzoekende houding in positieve zin veranderd. En hebben alle ontwikkelingen bijgedragen aan mijn professionele identiteit, waardoor ik als leerkracht krachtiger ben geworden.

- Actieve kennis van leerstrategieën hangt nauwkeurig samen met het begrip van interpreteren van verhalen (Maelsland, Jongen, van der Schoot & Hemker, geciteerd in de Koning & van der Schoot, 2014). Bos (2016) stelt dat leerlingen dat leerstrategieën mentaal kunnen, inferentie strategie en begripsontwikkeling strategie. Met een situatiermodel kunnen leerlingen boven het verhaal uitstijgen. Op welke manier moet er gewerkt worden met interactie?
- Interactie bij leerstrategieën werkt goed bij jonge leerlingen tot twee drie jaar en bij kleuters uit rangsoorten. Interactie tijdens voorlezen werkt storend voor leerlingen van vier jaar en ouder. Wel of niet interactie voeren tijdens het interactief voorlezen?
- In hoeverre zijn de leerlingen volgens de ontwikkelingsleertheorie van Piaget (geciteerd in van der Pol, 2016) rijp om aan te kunnen leven in personages? Overvrij blijven inzetten, waarbij er vragen worden gesteld aan strategieën worden genoemd volgens de theorie van van Blooien. Hiermee het model en de theorie van van Blooien, maar het model en de theorie van van Blooien.

Bijlage E: Mondeling gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerlingen

Tabel 1

Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen (vooronderzoek).

Leerlingen:

Groep:

Datum:

Vragen	Ja	Nee
Als je een boek voor je hebt ben je dan benieuwd waar het over gaat?		
Ruimte voor opmerkingen:		
Kun je voor het voorlezen bedenken waar het boek overgaat?		
Ruimte voor opmerkingen:		
<i>Hoe doe je dit?</i> <i>Lukt dit met de kaartjes wie-wat-waar-waarom?</i>		
Kijk je tijdens het voorlezen naar de plaatjes van het boek?		
Ruimte voor opmerkingen:		
Lukt het je om na het voorlezen te vertellen waar het boek overgaat?		
Ruimte voor opmerkingen:		
<i>Lukt dit met de kaartjes wie-wat-waar-waarom?</i>		

Opmerking: De leerlingen worden in groepjes van vier bevraagd.

Boek Watje Wimpie

Test uit het onderzoek van, van der Pol (2010).

Onderdeel 1: kennismaking met het boek en reageren op de tekeningen. Bladeren in het boek en commentaar geven op wat het ziet. Daarna digitale versie luisteren + platen bekijken.

Onderdeel 2: navertellen zonder tekeningen. Leerkracht moedigt waar nodig aan. En wat gebeurde er toen? Kun je nog meer vertellen?

Onderdeel 3: vragenlijst thema personages.

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
[Gesloten boek] <PERSONAGES> <i>Wie doen er in dit verhaal mee?</i> □ alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt : <i>Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?</i>	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt 1-4 personages 2 Noemt 5 of meer personages	PERSONAGES1
[Gesloten boek] <HOOFD- EN BIJPERSONAGES> <i>Wie is er het belangrijkste in dit verhaal?</i> □ help als de leerling het niet meer weet: "In dit verhaal is Wimpie het belangrijkste". <i>Hoe weet je dat?</i>	0 Weet het niet / Noemt een bijfiguur (bijv. de eend of de kat) 1 Antwoordt Wimpie (die kleine muis) maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet-literair argument 2 Antwoordt Wimpie (die kleine muis) en geeft literair argument Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt	PERSONAGES2A
	[Alleen als prompt gegeven is:] 0 Weet na prompt niet waarom Wimpie het belangrijkste is 1 Weet na prompt waarom Wimpie het belangrijkste is Niet literair: Omdat Wimpie klein is, omdat Wimpie ziek is etc. Literair: Omdat je die het vaakst ziet en/of omdat hij in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over hem gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord	PERSONAGES2B
[Gesloten boek] <PERSONAGE MAAKT ONTWIKKELING DOOR> <i>Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal?</i> □ help als de leerling het niet weet: "Wimpie was klein en bang, hij mocht helemaal niets en hij verveelde zich".	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situatie) 2 Noemt een combinatie van kenmerken Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt	PERSONAGES3A

Onderdeel 3 <i>Watje Wimpie</i> -taak voor literaire competentie Thema's: 1) Personages, 2) Spanning, 3) Ironische humor		
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria	Codenaam
<i>Hoe was Wimpie aan het einde van het verhaal?</i> ☐ help als de leerling het niet weet: "Wimpie is groot, hij is niet meer bang, hij mag van mama alleen buiten spelen".	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situatie-neel) 2 Noemt een combinatie van kenmerken Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt Soorten kenmerken: Uiterlijk: Groot, klein, kleding etc. Karakter: Bang, dapper, sip, stoer, vrolijk etc. Situatie-neel: Ziek, mocht (niet) naar buiten etc.	PERSONAGES3B
<i>Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?</i>	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling 2 Uit antwoord blijkt ontwikkeling Ontwikkeling: Wimpie is groot geworden en/of is gegroeid en/of mag voortaan alleen naar buiten en/of is niet meer bang is	PERSONAGES3C
[Gesloten boek] <METAFICTIE> <i>Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is?</i> <i>Waarom denk je dat?</i>	0 Weet het niet / Antwoord volgt niet uit verhaal Antwoordt 'goed' of 'slecht' etc. maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal 1 Antwoordt 'goed' of 'slecht' etc. en geeft toelichting 'die volgt uit het verhaal' 2 Antwoord geeft blijk van meta-fictief inzicht Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder; als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer; dat moet de schrijver nog verzinnen; dat staat in deel 2 etc.	PERSONAGES4

Figuur 3: Overgenomen van *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters* (p.263-264), van, van der Pol, C. (2010). Delft: Eburon.

Bijlage F: Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Tabel 2:

Gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten (vooronderzoek).

Leerkracht:

Groep:

Datum:

Luisterstrategieën	Altijd	Soms	Nooit
Ik vertel hardop denkend het luisterdoel?			
Ik doe hardop denkend voorspellingen?			
Ik haal hardop denkend de nodige voorkennis op bij de leerlingen?			
Ik visualiseer hardop denkend?			
Ik leg hardop denkend verbanden: ik stel mijzelf wie-wat-waarom vragen?			
Ik vat hardop denkend de tekst samen?			
Ik reflecteer hardop denkend op de tekst?			

	Altijd	Soms	Nooit
Ik geef aan wat ik van de leerlingen verwacht?			
Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten?			
Ik geef de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht?			
<i>Alleen te beantwoorden als de vorige vraag met altijd of soms beantwoord is.</i> De opdracht nodigt uit tot praten, schrijven en tekenen over de tekst en biedt gelegenheid tot bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen?			
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik nodig enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan?			
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik geef feedback op resultaten en activiteitenverloop?			
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik benoem de nieuw verworven kennis van de leerlingen?			

Kwaliteit van de inhoud stimuleren	Altijd	Soms	Nooit
Ik ga door op de inhoud van wat het kind zegt?			
Ik probeer samen met het kind erachter te komen wat hij/zij bedoelt?			
Ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik? (complexere cognitieve taalfuncties zoals, vergelijken, redeneren en concluderen)			

Ik breid inbreng van het kind inhoudelijk uit?			
Ik orden de inbreng van het kind en vat af en toe samen?			

Voor het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik praat over de kaft en de titel?			
Ik vraag waar het verhaal over zou gaan?			
Ik leg verband met de kennis en ervaringen van kinderen?			
Ruimte voor opmerkingen/toevoegingen:			

Tijdens het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik lees een deel van de tekst voor en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen?			
Ik stel vragen tijdens het lezen?			
<i>Alleen te beantwoorden als er vragen gesteld worden:</i> Ik doe hardop denkend voor hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt?			
<i>Alleen te beantwoorden als er vragen gesteld worden:</i> Ik laat leerlingen vragen bij de tekst beantwoorden?			
Ruimte voor opmerkingen/toevoegingen:			

Na het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik herhaal het luisterdoel?			
Ik vat het verhaal na het voorlezen samen?			
Ik controleer of de voorspelling klopt?			
Ik vraag de volgende keer waar het verhaal over ging?			
Ruimte voor opmerkingen/toevoegingen:			

Wat versta jij onder begrijpend luisteren?	
Wat is volgens jou modellen?	
Hoe vaak wordt er in de week aandacht besteed aan begrijpend luisteren?	
Lees je een boek één keer voor of meerdere malen? Bij de keuze meerdere malen: hoe vaak gemiddeld?	
Hoe zorg je voor betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens het begrijpend luisteren?	
Welke materialen gebruik jij bij het begrijpend luisteren?	
Wanneer stel je luistervragen aan de leerlingen?	☐ Bij een opdracht ☐ In de kring ☐ Bij het kijken van een filmpje

	☐ Bij de behandeling van een boek ☐ Tijdens de vertelkring ☐ Anders, namelijk: Dit doe ik: ☐ Altijd ☐ Soms ☐ Nooit Hoe reflecteer je met de leerlingen op deze luistervragen?
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik stel vragen tijdens het lezen? Wat voor vragen stel je?	
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik? (complexere cognitieve taalfuncties zoals, vergelijken, redeneren en concluderen) Hoe gebeurt dit?	
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten? Ik bespreek de samenhang tussen deze onderdelen? Hoe gebeurt dit?	

Opmerking: De vragenlijst is tot stand gekomen door aanpassing van Broekhof, K. (z.j.), Bouwman, A., van de Mortel, K., Maas J., & de Wit, M. (2015), Damhuis, R., de Blauw, A., & Brandenburg, N. (2004) en Weda, M. (2016).

Bijlage G: Analyse gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Tabel 3:

Analyse gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leerkrachten (vooronderzoek).

Luisterstrategieën	Altijd	Soms	Nooit
Ik vertel hardop denkend het luisterdoel.	X	X	
Ik doe hardop denkend voorspellingen.	X	X	
Ik haal hardop denkend de nodige voorkennis op bij de leerlingen.	X	X	
Ik visualiseer hardop denkend.	X	X	
Ik leg hardop denkend verbanden: ik stel mijzelf wie-wat-waarom vragen.	X	X	
Ik vat hardop denkend de tekst samen.	X	X	
Ik reflecteer hardop denkend op de tekst.		X	X
	Altijd	Soms	Nooit
Ik geef aan wat ik van de leerlingen verwacht.		X	
Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten.	X	X	
Ik geef de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht.		X	X
<i>Alleen te beantwoorden als de vorige vraag met altijd of soms beantwoord is.</i> De opdracht nodigt uit tot praten, schrijven en tekenen over de tekst en biedt gelegenheid tot bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen.		X	
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik nodig enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan.		X	
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik geef feedback op resultaten en activiteitenverloop.		X	
<i>Alleen te beantwoorden als er een verwerking plaatsvindt:</i> Ik benoem de nieuw verworven kennis van de leerlingen.		X	
Kwaliteit van de inhoud stimuleren	Altijd	Soms	Nooit
Ik ga door op de inhoud van wat het kind zegt.	X	X	
Ik probeer samen met het kind erachter te komen wat hij/zij bedoelt.	X		
Ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik. (complexere cognitieve taalfuncties zoals, vergelijken, redeneren en concluderen)	X	X	
Ik breid inbreng van het kind inhoudelijk uit.	X	X	
Ik orden de inbreng van het kind en vat af en toe samen.	X	X	
Voor het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik praat over de kaft en de titel.	X		
Ik vraag waar het verhaal over zou gaan.	X		
Ik leg verband met de kennis en ervaringen van kinderen.	X		
Tijdens het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik lees een deel van de tekst voor en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen.		X	
Ik stel vragen tijdens het lezen.	X		
<i>Alleen te beantwoorden als er vragen gesteld worden:</i> Ik doe hardop denkend voor hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt.	X	X	
<i>Alleen te beantwoorden als er vragen gesteld worden:</i> Ik laat leerlingen vragen bij de tekst beantwoorden.	X		
Na het voorlezen	Altijd	Soms	Nooit
Ik herhaal het luisterdoel.		X	X
Ik vat het verhaal na het voorlezen samen.	X	X	
Ik controleer of de voorspelling klopt.	X		
Ik vraag de volgende keer waar het verhaal over ging.	X		

Wat versta jij onder begrijpend luisteren?	Begrijpend luisteren is de voorbereiding op begrijpend lezen. De leerling begrijpt wat er vertelt wordt en kan daarna open vragen beantwoorden. Door veel voor te lezen uit prentenboeken kinderen nieuwsgiering maken waar een tekst over gaat. Opbouwen van een grote woordenschat.
Wat is volgens jou modellen?	Hardop voordragen wat er in je gedachten gebeurt. Ik denk dat..., omdat...
Hoe vaak wordt er in de week aandacht besteed aan begrijpend luisteren?	Twee à drie keer per week vast, verder regelmatig bij een themaboek.
Lees je een boek één keer voor of meerdere malen? Bij de keuze meerdere malen: hoe vaak gemiddeld?	2 à 3 keer
Hoe zorg je voor betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens het begrijpend luisteren?	Door modellen prikkel je kinderen tot nadenken. Vooral de manier van vraagstelling is hierbij heel belangrijk. Met stem en gebaar.
Welke materialen gebruik jij bij het begrijpend luisteren?	Prentenboek, pop, digibord, attriboot.
Wanneer stel je luistervragen aan de leerlingen?	☒ Bij een opdracht ☒ In de kring ☒ Bij het kijken van een filmpje ☒ Bij de behandeling van een boek ☒ Tijdens de vertelkring ☐ Anders, namelijk: Dit doe ik: ☒ Altijd ☒ Soms ☐ Nooit Hoe reflecteer je met de leerlingen op deze luistervragen?
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik stel vragen tijdens het lezen? Wat voor vragen stel je?	Ja, (open en gesloten vragen) Wat denk je... Waarom zou...
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik? (complexere cognitieve taalfuncties zoals, vergelijken, redeneren en concluderen) Hoe gebeurt dit?	Ja, door gebruik van modellen. Te weinig tot niet
<i>Alleen te beantwoorden als er altijd of soms geantwoord is op de volgende vraag:</i> Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten? Ik bespreek de samenhang tussen deze onderdelen? Hoe gebeurt dit?	Ja, Klassikaal voorspellen

Opmerking: De antwoorden van beide leerkrachten zijn waar mogelijk samengevoegd.

Bijlage H: Planning (ontwerp)

Tabel 4:

Planning aanbieden van activiteiten.



Planning aanbieden van activiteiten:

Week 11	<i>Prentenboek: Max en de maximonsters.</i> - Woensdag 15 maart (met groep 1): prentenboek interactief voorspellen (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D). - Donderdag 16 maart: prentenboek interactief voorspellen (herhaling groep 1) (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D), introduceren verteltafel (E).
Week 12	<i>Prentenboek: Max en de maximonsters.</i> - Dinsdag 21 maart: activiteit nummer 9 Max en de Maximonster (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modellen (G). - Woensdag 22 maart (met groep 1): verteltafel (E), activiteit met het prentenboek (F). - Donderdag 23 maart: herhalen activiteit nummer 9 Max en de Maximonster (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modellen (G), verteltafel (E).
Week 13	<i>Prentenboek: Max en de maximonsters.</i> - Dinsdag 28 maart: vragen stellen (D), verteltafel (E). <i>Prentenboek: Wat nu, Olivier?</i> - Woensdag 29 maart (met groep 1): prentenboek interactief voorspellen (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D). - Donderdag 30 maart: prentenboek interactief voorspellen (herhaling groep 1) (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D), introduceren verteltafel (E).
Week 14	<i>Prentenboek: Wat nu, Olivier?</i> - Dinsdag 4 april: activiteit nummer 14.1 Wat nu, Olivier? (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modellen (G). - Woensdag 5 april (met groep 1): verteltafel (E), activiteit met het prentenboek (F). - Donderdag 6 april: activiteit nummer 14.2 Wat nu, Olivier? (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modellen (G).
Week 15	<i>Prentenboek: Wat nu, Olivier?</i> Dinsdag 11 april: activiteit nummer 14.3 Wat nu, Olivier? (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modellen (G).



	Prentenboek: <i>De krokodil die niet van water hield.</i> - Woensdag 12 april (met groep 1): prentenboek interactief voorspellen (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D). - Donderdag 13 april: prentenboek interactief voorspellen (herhaling groep 1) (A), illustraties bespreken (B), hoofd- en bijfiguren (C), vragen stellen (D), introduceren verteltafel (E).
Week 16	Prentenboek: <i>De krokodil die niet van water hield.</i> - Dinsdag 18 april: activiteit nummer 5 De krokodil die niet van water hield (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modelen (G). - Woensdag 19 april (met groep 1): verteltafel (E), activiteit met het prentenboek (F). - Donderdag 20 april: herhalen activiteit nummer 5 De krokodil die niet van water hield (werkmap begrijpend luisteren en woordenschat), vragen stellen (D), strategieën modelen (G), verteltafel (E).

Opmerking: De begeleiding van de verteltafel kan geboden worden tijdens het spelen en werken.

Bijlage I: Stappenplan (ontwerp)

Stappenplan

A. Interactief voorspellen

Aan de hand van de pictogrammen wie-wat-waar wordt het prentenboek interactief voorspeld. Als aanvulling hierop wordt voorspeld hoe de personages aan het begin en na afloop van het verhaal zullen zijn. (van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006).



B. Illustraties bespreken

De illustraties worden voorzien van een toelichting om het begrijpen van de verhaallijn te ondersteunen (Wildhagen, 2013).

- *Geef de kinderen informatie over de illustraties.* Wijs relevante aspecten aan en bespreek de betekenis ervan. Ook kunnen de illustraties worden gevisualiseerd door ze uit te beelden of de leerlingen dit te laten uitbeelden (Bouwman, van de Mortel, Maas, & de Wit 2015).
- *Bied achtergrondkennis aan.* Maak een inschatting van welke achtergrondkennis er nodig is om een illustratie te kunnen begrijpen en geef zo nodig toelichting bij de illustraties (Bouwman, van de Mortel, Maas, & de Wit 2015).
- *Leg uit dat de tekst en illustraties samenwerken en bij elkaar horen.* De leerlingen leren hierdoor dat de tekst helpt om illustraties te kunnen interpreteren en andersom (Bouwman, van de Mortel, Maas, & de Wit 2015).
- *Model hoe je denkt over de illustratie.* Demonstreer hardop hoe je de illustratie bekijkt en hoe je erover nadenkt. Bespreek belangrijke details en moedig leerlingen aan om hun kennis in te zetten om de illustratie te begrijpen (Bouwman, van de Mortel, Maas, & de Wit 2015).
- *Gericht op de (hoofd)personage(s):* wie (of wat) staat er op de voorkant van het boek afgebeeld. Wie wordt er het vaakst afgebeeld. Vaak wordt de hoofdpersoonage groter afgebeeld dan de bijfiguren (van der Pol, 2010).

C. Hoofd- en bijfiguren onderscheiden

Hoofdpersonages kunnen herkend worden door te letten op wie (of wat) er op de voorkant van het boek staat afgebeeld. Verder kan gekeken worden of de titel een naam bevat, wat de belangrijkste verhaalfiguur weergeeft. Verder kan er gekeken worden na wie het vaakst in de tekeningen voorkomt en vaak wordt de hoofdpersoonage groter afgebeeld dan de bijfiguren. Als duidelijk is wie de hoofdpersoonage is kan er gekeken worden naar andere aspecten. Zo kan er gekeken worden naar de relatie die de hoofdpersoonage heeft met de andere personages en gelet worden op wat andere personages over de hoofdpersoonage zeggen. Ook de naam van de hoofdpersoonage is belangrijk, want die is vaak betekenisvol (van der Pol, 2010).

D. Vragen stellen

Het stellen van open vragen stimuleert het denken van leerlingen. Met gesloten vragen wordt de kennisverwerking van de leerlingen gecontroleerd. Met behulp van de Taxonomie van Bloom kan het hogere denken van leerlingen worden gestimuleerd. De Taxonomie van Bloom bevat verschillende denkniveaus. Hoe hoger in de piramide hoe hoger het denkniveau waarop een beroep wordt gedaan. Je kunt de vragen aan de leerlingen stellen, maar ook modellen. Er zijn schema's beschikbaar die de Vries (2015) heeft opgesteld die hierbij kunnen helpen. Vragen richten op de personages, zorgt ervoor dat de leerlingen gericht gaan nadenken over de personages.



Figuur 8: Overgenomen van “A revision of Bloom’s taxonomy.” Krathwohl, D.R. (2002) *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

E. Verteltafel

Een verteltafel is volgens Nieuwmeijer (2008) een ingerichte plaats door leerlingen en leerkracht met daarop voorwerpen waarmee de leerlingen al handelend een verhaal kunnen (na)spelen en (na)vertellen. Hierdoor krijgen de leerlingen meer grip op het verloop van het verhaal en wordt de woordenschat uitgebreid. De leerlingen kiezen rollen en spelen met elkaar. Hierbij verplaatsen ze zich in de personages van het verhaal en kunnen zij hierin hun emoties uiten. **Stappenplan hoe je het beste kunt werken met de verteltafel:**

1. Prentenboek voorlezen in de kring en de omslag bekijken.
2. Eventuele moeilijke woorden en betekenissen van woorden toelichten die nodig zijn om het gebruik van attributen mogelijk te maken.
3. Het verhaal nogmaals voorlezen en ondersteunen met de attributen.
4. Verteltafel inrichten en de leerkracht speelt het verhaal aan de verteltafel vanuit elke rol na en zorgt hierbij voor een duidelijke verhaallijn.
5. Leerlingen spelen het verhaal uit met de attributen en de leerkracht vertelt het verhaal.
6. De leerlingen spelen zelfstandig of in groepjes het verhaal uit.

Vragen die gesteld kunnen worden bij de verteltafel om gericht naar de personages te kijken (van der Pol, 2010):

1. Wie doen er in het verhaal mee?
2. Wie is er het belangrijkste in dit verhaal?
3. Hoe was de hoofdpersoon aan het begin van het verhaal?
4. Hoe was de hoofdpersoon aan het einde van het verhaal?
5. Wat is er aan de hoofdpersoon veranderd in het verhaal?

F. Activiteit met het prentenboek

Naast de verteltafel waarbij het verhaal wordt nagespeeld kun je andere activiteiten met het prentenboek doen, zoals samen een verhaalschema invullen, platen uit het prentenboek op volgorde leggen en het verhaal laten navertellen (Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Met behulp van een verhaalschema kunnen leerlingen samen met de leerkracht een samenvatting van het verhaal maken. De leerlingen geven aan wie de hoofdpersoon is, wat zijn/haar probleem is en wat er allemaal gebeurt. De leerlingen kunnen ook het verhaal navertellen aan de hand van de illustraties in het boek, losse platen of met voorwerpen van de verteltafel.

G. Strategieën modellen

In de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat hebben Bouwman, van de Mortel, Maas, en de Wit (2015) activiteiten beschreven, waarbij ook de strategieën modelend aangeboden worden passend bij het prentenboek. Dit gaat om de volgende leesstrategieën; voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Hiernaast is het belangrijk om bij de volgende strategieën stil te staan om de leerlingen een voorstelling te laten maken van het verhaal. De strategieën mentaal simuleren, inferentie- en begripsmonitoring strategie worden door Bos (2016) in het bijzonder benoemd. Deze strategieën kunnen gekoppeld worden aan het visualiseren en verbinden en gaat om de herstelstrategie waarbij tussentijds gecontroleerd wordt of het verhaal wordt begrepen. Zodra deze strategieën vanuit de werkmap niet worden aangeboden bij het prentenboek, dient hier extra aandacht aan besteed te worden.

Bijlage J: Beschrijving activiteiten prentenboeken uit werkmap begrijpend luisteren en woordenschat

In de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat zijn activiteiten beschreven voor de prentenboeken die tijdens dit ontwerp worden aangeboden. In de activiteiten is het voorleespatroon verwerkt (voor het voorlezen, tijdens het voorlezen en na het voorlezen).

Prentenboek: Max en de maximonsters. Zie pagina 153 – 156.

Prentenboek: Wat nu, Olivier? Zie pagina 190 – 202.

Prentenboek: Krokodil die niet van water hield. Zie pagina 141 -143.

Bouwman, A., van de Mortel, K., Maas, J., & de Wit, M. (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat. De praktijk van begrijpend luisteren met het jonge kind*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Bijlage K: Voorbereidingsformulier (ontwerp)

st. Antonius Mariënheem



Voorbereiding

Voorafgaand aan de activiteit wordt de voorbereiding ingevuld. Van te voren wordt nagedacht over de vragen die gesteld kunnen worden en welke je kunt modellen. Schrijf achter de vraag onder welke categorie van de Taxonomie van Bloom deze vraag valt.

Onthouden



vertel na
onthoud
herinner
herken

Begrijpen



omschrijf
vat samen
leg uit
voorspel
bespreek

Toepassen



pas toe
los op
verander
onderzoek
demonstreer

Analyseren



vergelijk
orden
classificeer
verbind
leid af

Evalueren



beoordeel
waardeer
beslis
adviseer

Creëren



bedenk
maak
onderzoek
vind uit

Datum:	Leerkracht:	Titel prentenboek:
Belangrijke woorden:		Taxonomie van Bloom
Vragen:		

Bijlage L: Hulpvragenkaarten taxonomie van Bloom

De hulpvragenkaarten bieden handvatten om volgens de taxonomie van Bloom vragen te stellen en te modelen. Deze kaart is digitaal beschikbaar op http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=320

de Vries, I. (2015). *Vragenkaart*. Enschede: Pica. Geraadpleegd van http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=320

Bijlage M: Schema wie met de verteltafel

Tabel 5:

Schema wie met de verteltafel



Verteltafel

Datum:	Welke verteltafel:	Leerlingen:

Opmerking: De leerkracht vult de namen van de leerlingen in en met welke verteltafel zij werken.

Bijlage N: Logboek verteltafel



Logboek verteltafel

Datum:

Leerkracht:

Leerlingen:

Gestelde vragen (door leerkracht):

De leerlingen geven goed antwoord op vragen van de leerkracht (denkt na en verwoordt dat in taal op een hoger niveau)?

Leerlingen kunnen het verhaal navertellen?

Bijlage O: Evaluatieformulier (ontwerp)



Evaluatie

Hoe verliep de voorbereiding?

Lukte het om je te houden aan deze vragen? Waarom wel/niet?

Geven de leerlingen goed antwoord op jouw vragen (denkt de leerling na en verwoordt hij/zij dat in taal op een hoger niveau)? Waaruit blijkt dat?

Opmerkingen/verbeterpunten:

Bijlage P: Observatieformulier begin- en eindmeting

Tabel 6:

Observatieformulier begin- en eindmeting.

St. Antonius Mariënheem



Observatieformulier

Tijdens de observatie wordt bijgehouden welke vragen er gesteld worden en hoe het modellen verloopt. Deze vragen en wijze van modellen worden gecategoriseerd in de Taxonomie van Bloom. Tijdens de observatie wordt er op de volgende onderdelen gelet: bespreken van illustraties (B), hoofd- en bijfiguren onderscheiden (C) vragen stellen (D) en strategieën modellen (G).

Datum:	Tijdstip:	Titel prentenboek:
Leerkracht:	Geobserveerd door:	
Creëren  <i>bedenk maak onderzoek vind uit</i>		
Evalueren  <i>beoordeel waardeer beslis adviseer</i>		
Analyseren  <i>vergelijk orden classificeer verbind leid af</i>		
Toepassen  <i>pas toe los op verander onderzoek demonstreer</i>		
Begrijpen  <i>omschrijf vat samen leg uit voorspel bespreek</i>		
Onthouden  <i>vertel na onthoud herinner herken</i>		

Opmerking: Het observatieformulier dient als begin- en eindmeting om de vordering in beeld te brengen.

Bijlage Q: Mondeling minder gestructureerde vragenlijst leerlingen (ontwerp)

Tabel 7:

Vragenlijst en beoordelingscriteria 'Max en de Maximonsters' voor literaire competentie.



Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria
Personages Wie doen er in dit verhaal mee? • Alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt: Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?	0. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 1. Noemt 2 personages 2. Noemt 3 of meer personages
Hoofd- en bijpersonages Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? • Help als de leerling het niet meer weet: 'In dit verhaal is Max het belangrijkste'. Hoe weet je dat?	0. Weet het niet / noemt een bijfiguur (bijv. papa, mama, maximonsters) 1. Antwoordt Max maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet-literair argument. 2. Antwoordt Max en geeft literair argument. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt. [alleen als prompt gegeven is:] 0. Weet na prompt niet waarom Max het belangrijkste is. 1. Weet na prompt waarom Max het belangrijkste is. <i>Niet literair: Omdat Max een jongen is, omdat Max boos is, omdat Max kattenkwaad uithaalt.</i> <i>Literair: Omdat je Max het vaakste ziet in het verhaal, omdat Max in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over Max gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord.</i>
Personage maakt ontwikkeling door Hoe was Max aan het begin van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: 'Max is een jongen die boos is (op zijn moeder), haalde kattenkwaad uit en werd naar zijn kamer gestuurd (zonder eten naar bed)'.	0. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 1. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 2. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt



Hoe was Max aan het einde van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: 'Max ziet er moe uit en heeft zijn ogen dicht (hij komt terug van zijn avontuur met de Maximonsters/ontwaakt uit zijn droom en ziet dat het avondeten klaarstaat en nog warm is)'.	0. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 1. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 2. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt Soorten kenmerken: Uiterlijk: jongen, kleding etc. Karakter: boos, blij, stoer, bang etc. Situationeel: haalde kattenkwaad uit, werd naar zijn kamer gestuurd (zonder eten naar bed) etc.
Wat is er aan Max veranderd in het verhaal?	0. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 1. Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling. 2. Uit antwoord blijkt ontwikkeling. Ontwikkeling: Max was boos op zijn moeder en haalde kattenkwaad uit. Hij moest naar zijn kamer (zonder eten naar bed). Op zijn kamer heeft Max een droom waarin hij een avontuur beleeft met Maximonsters. Uiteindelijk vond Max zijn avondeten en het was nog warm.
<i>Metafictie</i> Hoe denk je dat het verder gaat met Max als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?	0. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. Antwoordt 'goed' of 'slecht', maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal. 1. Antwoordt 'goed' of 'slecht' en geeft toelichting die volgt uit het verhaal. 2. Antwoord geeft blijk van metafictief inzicht. Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder. Als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer. Dat moet de schrijver nog verzinnen, dat staat in deel 2.

Opmerking: De vragenlijst en beoordelingscriteria zijn tot stand gekomen door aanpassing van Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters ((p.263-264), van, van der Pol, C. (2010). Delft: Eburon..

Tabel 8:

Vragenlijst en beoordelingscriteria 'Wat nu, Olivier'? voor literaire competentie.



Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria
Personages Wie doen er in dit verhaal mee? • Alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt: Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?	3. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 4. Noemt 1 personage 5. Noemt 2 of 3 personages
Hoofd- en bijpersonages Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? • Help als de leerling het niet meer weet: 'In dit verhaal is Olivier het belangrijkste'. Hoe weet je dat?	3. Weet het niet / noemt een bijfiguur (bijv. papa, mama) 4. Antwoordt Olivier maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet-literair argument. 5. Antwoordt Olivier en geeft literair argument. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt. [alleen als prompt gegeven is:] 2. Weet na prompt niet waarom Olivier het belangrijkste is. 3. Weet na prompt waarom Olivier het belangrijkste is. <i>Niet literair: Omdat Olivier een beer is, omdat Olivier bang is, omdat Olivier achter een geel blad aanloopt.</i> <i>Literair: Omdat je Olivier het vaakste ziet in het verhaal, omdat Olivier in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over Olivier gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord.</i>
Personage maakt ontwikkeling door Hoe was Olivier aan het begin van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: 'Olivier is een beer die vrolijk/blij een geel blad volgt die hij ziet. Hij volgt dit blad nieuwsgierig.' Hoe was Olivier aan het einde van het verhaal?	3. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 4. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 5. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt 3. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal.



• Help als de leerling het niet weet: 'Olivier is opgelucht/blij, niet meer bang. Hij is weer thuis bij zijn papa en mama.' Wat is er aan Olivier veranderd in het verhaal?	4. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 5. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt Soorten kenmerken: Uiterlijk: beer, kleding etc. Karakter: vrolijk/blij, bang, nieuwsgierig, probleemoplossend denken, opgelucht. Situationeel: thuis, buiten, bos. 3. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 4. Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling. 5. Uit antwoord blijkt ontwikkeling. Ontwikkeling: Olivier volgde vrolijk/blij het gele blad. Hij was nieuwsgierig waar dit blad heen ging. Vervolgens raakt hij de weg kwijt en werd Olivier bang want hij was verdwaald. Hij wist de weg niet meer terug naar huis. Toen begon hij te schreeuwen en zijn ouders schreeuwden terug, zo wist hij de weg weer terug door het geluid te volgen. Eenmaal weer thuis was Olivier blij en opgelucht, niet meer bang.
<i>Metafictie</i> Hoe denk je dat het verder gaat met Olivier als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?	3. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. Antwoordt 'goed' of 'slecht', maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal. 4. Antwoordt 'goed' of 'slecht' en geeft toelichting die volgt uit het verhaal. 5. Antwoord geeft blijk van metafictief inzicht. Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder. Als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer. Dat moet de schrijver nog verzinnen, dat staat in deel 2.

Opmerking: De vragenlijst en beoordelingscriteria zijn tot stand gekomen door aanpassing van Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters ((p.263-264), van, van der Pol, C. (2010). Delft: Eburon..

Tabel 9:

Vragenlijst en beoordelingscriteria 'Krokodil die niet van water hield' voor literaire competentie.



Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria
Personages Wie doen er in dit verhaal mee? • Alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt: Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?	6. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 7. Noemt 1 personage 8. Noemt 2 (of meerdere krokodillen broertjes/zusjes) personages
Hoofd- en bijpersonages Wie is er het belangrijkste in dit verhaal? • Help als de leerling het niet meer weet: 'In dit verhaal is (kleine) krokodil het belangrijkste'. Hoe weet je dat?	6. Weet het niet / noemt een bijfiguur 7. Antwoordt (kleine) krokodil maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet-literair argument. 8. Antwoordt (kleine) krokodil en geeft literair argument. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt. [alleen als prompt gegeven is:] 4. Weet na prompt niet waarom (kleine) krokodil het belangrijkste is. 5. Weet na prompt waarom (kleine) krokodil het belangrijkste is. <i>Niet literair: Omdat (kleine)krokodil een krokodil is, omdat hij niet van water houdt, omdat hij niet durft te zwemmen.</i> <i>Literair: Omdat je (kleine) krokodil het vaakste ziet in het verhaal, omdat (kleine) krokodil in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over (kleine) krokodil gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord.</i>
Personage maakt ontwikkeling door Hoe was (kleine) krokodil aan het begin van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: '(kleine) Krokodil is een 'krokodil' die klein is, houdt niet van water en zwemmen en voelt zich alleen want hij had niemand om mee te spelen.	6. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 7. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 8. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt 6. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal.



Hoe was (kleine) krokodil aan het einde van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: '(kleine) Krokodil blijkt geen krokodil te zijn maar een draak, hij is groot geworden, kan vuur spuwen en speelde samen met de krokodillen. Wat is er aan de (kleine) krokodil veranderd in het verhaal?	7. Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel). 8. Noemt een combinatie van kenmerken. Scoren o.b.v. antwoord vóór de prompt Soorten kenmerken: Uiterlijk: krokodil/draak, groen, stekels. Karakter: verdrietig, eenzaam, verveeld, doorzetter, vrolijk (en niet meer eenzaam). Situationeel: in bad, boom, zwembad, luchtballon, vliegen in de lucht. 6. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. 7. Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling. 8. Uit antwoord blijkt ontwikkeling. Ontwikkeling: De (kleine) krokodil hield niet van water en zwemmen. Hierdoor voelde hij zich eenzaam, omdat hij met niemand kon spelen. Hij kocht een zwembad, maar ook daarmee kon hij niet meespelen en voelde zich alsnog eenzaam totdat er iets gebeurde. Hij moest niezen en spuwde vuur. Hij was helemaal geen krokodil, maar een draak en speelde samen met de krokodillen (luchtballon/vliegen).
<i>Metafictie</i> Hoe denk je dat het verder gaat met (kleine) krokodil als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?	6. Weet het niet / Antwoord volgt niet uit het verhaal. Antwoordt 'goed' of 'slecht', maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal. 7. Antwoordt 'goed' of 'slecht' en geeft toelichting die volgt uit het verhaal. 8. Antwoord geeft blijk van metafictief inzicht. Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder. Als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer. Dat moet de schrijver nog verzinnen, dat staat in deel 2.

Opmerking: De vragenlijst en beoordelingscriteria zijn tot stand gekomen door aanpassing van Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters ((p.263-264), van, van der Pol, C. (2010). Delft: Eburon..

Bijlage R: Analyse schema wie met de verteltafel

Tabel 10:

Analyse schema wie met de verteltafel.



Verteltafel

Datum:	Welke verteltafel:	Leerlingen:
17 maart 2017	Max en de Maximonsters	Pi.
22 maart 2017	Max en de Maximonsters	Groep 1 + instroomleerlingen
23 maart 2017	Max en de Maximonsters	No, Te, Ma en Gi (ochtend) Ti en Fe (middag).
24 maart 2017	Max en de Maximonsters	Bj en Me.
27 maart 2017	Max en de Maximonsters	Re, Ju, Bj en Gi.
30 maart 2017	Wat nu, Olivier?	Bj en Gi.
31 maart 2017	Wat nu, Olivier?	Pi en An.
3 april 2017	Wat nu, Olivier?	Fa en Ma
5 april 2017	Wat nu, Olivier?	Sh.
6 april 2017	Wat nu, Olivier?	Fa.
20 april 2017	Krokodil die niet van water hield.	Fe en Gi.

Opmerking: *Het schema is bijgehouden tijdens de uitvoering van het ontwerp (zes weken).*

Bijlage S: Analyse logboek verteltafel




Logboek verteltafel

Datum: 23-03-17 Leerkraft: 1-2
 Boek: max en de maximonsters

Leerlingen: Gi, no, ma, te
 Leerlingen: Gi, no, ma, te

Gestelde vragen (door leerkracht):

Wie doen er allemaal mee?

Hoe is max aan het begin van het verhaal?

Hoe is max aan het einde van het verhaal?

Wie is de belangrijkste in het verhaal?

↳ Hoe weet je dat?

Hoe gaat het met max als hij weer terug is / het verhaal uit is?

De leerlingen geven goed antwoord op vragen van de leerkracht (denkt na en verwoordt dat in taal op een hoger niveau)?

De leerlingen benoemen max en de maximonsters als personages ook weten de leerlingen waarom max de belangrijkste is: 'komt op veel pagina's voor'. De ontwikkeling van max wordt alleen gekoppeld aan het avontuur met de maximonsters. Hoe max aan het begin van het verhaal is kunnen zij niet beantwoorden. Ook blijkt deze groep nog geen metzuchtig inzicht te heb, op de laatste vraag antwoorde de groep met dat max en de maximonsters gaan slapen.

Leerlingen kunnen het verhaal navertellen?

Aan de hand van de prenten lukt het om gezamenlijk het verhaal na te spelen. In het begin werden er weinig woorden gebruikt. Later werd er meer gesproken en werden er stukjes tekst letterlijk herhaald: 'jullie moeten zonder eten naar bed', 'kappen dicht', 'je bent om op te eten'.

Figuur 9: logboek verteltafel bij het boek 'Max en de Maximonsters'.



Logboek verteltafel

Boek: max en de maximonsters

Datum: 23-03-17 Leerkracht: 1-2

Leerlingen: Ti, Fe

Gestelde vragen (door leerkracht):

Hoe voelt max zich in het begin van ~~het~~ verhaal en aan het einde?

Wie is er het belangrijkste in het verhaal?

Wat is max aan het doen?

Wat gebeurt er in het verhaal?

Hoe gaat het met Max als het verhaal uit is?

De leerlingen geven goed antwoord op vragen van de leerkracht (denkt na en verwoordt dat in taal op een hoger niveau)?

max is het belangrijkste, omdat je die de hele tijd tegenkomt.

Zij benoemen max en de maximonsters als personen. Over het begin blijft Fe hangen over het binnemen (noemt 'binnemen').

Verder zijn de stappen begin/leind/ontwikkeling (wat is max aan het doen) lastig om te beantwoorden. Wel blijkt er sprake te zijn van metafictief inzicht, op de laatste vraag werd geantwoord: uit is uit.

Leerlingen kunnen het verhaal navertellen?

Dit gaat moeizaam. De leerlingen komen niet tot de verhaallijn en bespreken korte fragmenten. De prenten van het boek helpt de leerlingen.

Figuur 10: logboek verteltafel bij het boek 'Max en de Maximonsters'.

Logboek verteltafel

St. Antonius Mariënheem



Boek: max en de maximonsters

Datum: 27 3 Leerkraft: 1-2 Leerlingen: - ju ~~leen~~ + re ~~een~~
- sj ~~een~~ - sj ~~een~~

Gestelde vragen (door leerkracht):

Wie ging er kattelwood uithalen?
Wat zie je aan Max?
Waar gaat max naar toe.
Ji

helaas brandoefening!
daarna 12.00 uur!

De leerlingen geven goed antwoord op vragen van de leerkracht (denkt na en verwoordt dat in taal op een hoger niveau)?

je leut om op te eten - dat wil hij
niet! (gifs) daarom gaat hij weg.

Leerlingen kunnen het verhaal navertellen?

gifs weet ook woorden goed brug te
geven. Maakt er een Seetje een eigen
verhaal van.
Sjern - schijnt de monsteren gaat

Figuur 11: logboek verteltafel bij het boek 'Max en de Maximonsters'.




Logboek verteltafel

Boek: Wat nu, olivier?

Datum: 31 maart Leerkracht: 1-2 Leerlingen: pi, an

Gestelde vragen (door leerkracht):

Wie doen er in het verhaal mee?

Wie is er het belangrijkste in dit verhaal?

Hoe zou olivier (zich) aan het begin van het verhaal voelen/zijn?

Hoe zou olivier (zich) aan het ^{einde} begin van het verhaal voelen/zijn?

Wat gebeurt er in het verhaal?

Hoe zal het met olivier gaan als het verhaal uit is?

De leerlingen geven goed antwoord op vragen van de leerkracht (denkt na en verwoordt dat in taal op een hoger niveau)?

De leerlingen geven goed antwoord en willen elkaar aan. Ze weten te benoemen dat olivier de belangrijkste is. Ook weten ze precies wat hij gaat meemaken, terwijl wij het boek alleen nog maar verspelt hebben. Ze weten goed de ontwikkeling van olivier: begin-midden-eind. De glossing (werdwaal) is niet toegelicht, de leerlingen weten wel dat hij schreeuwt dit zien ze op de illustraties.

an: Hoe gaat het met olivier als verhaal uit is: 'uit is uit'.

Leerlingen kunnen het verhaal navertellen?

Dit lukt de leerlingen, met soms een eigen draai, omdat ze het verhaal nog niet gehoord hebben.

Figuur 12: logboek verteltafel bij het boek 'Wat nu, Olivier?'.

Bijlage T: Analyse observatieformulier beginmeting



Observatieformulier

Tijdens de observatie wordt bijgehouden welke vragen er gesteld worden en hoe het modellen verloopt. Deze vragen en wijze van modellen worden gecategoriseerd in de Taxonomie van Bloom. Tijdens de observatie wordt er op de volgende onderdelen gelet: bespreken van illustraties (B), hoofd- en bijfiguren onderscheiden (C) vragen stellen (D) en strategieën modellen (G).

Beginsituatie:

In de klas wordt er gewerkt met het thema post. Het prentenboek 'Yasmin als postbode' staat centraal dit thema. Voorafgaand aan de observatie is het boek al voorspelt en twee keer voorgelezen.

Beschrijving activiteit:

De leerkracht zorgde voorafgaand aan de activiteit voor een introductie. Hierbij werd Raai de kraai (de handpop vanuit de methode kleuterplein) betrokken, waardoor de leerlingen betrokken waren. Raai de kraai gooide alle bladzijden door elkaar en de leerlingen moesten helpen om het verhaal weer goed te krijgen. De leerlingen ontdekten de nummers onderaan de bladzijden en gingen op basis van de telrij deze bladzijden goedleggen. Nadat de bladzijden goed lagen ging de leerkracht met de leerlingen in gesprek over het verhaal. De vragen die gesteld werden en de stukjes die gemodeld werden zijn gecategoriseerd in de Taxonomie van Bloom. Tijdens de nabespreking van de observatie gaf de leerkracht aan wat zij als vervolgactiviteit zou doen. De leerkracht wil alle leerlingen een bladzijde uit het boek geven en het boek gaan voorlezen. De leerlingen bepalen vervolgens zelf of de bladzijde bij het voorgelezen stukje past en proberen op deze manier de bladzijden in de juiste volgorde te leggen.

Tabel 11:
Analyse observatieformulier beginmeting.

Datum: 14-03-2017 Tijdstip: 11.15 uur (duur: 25 min) Titel prentenboek: Yasmin als postbode Leerkracht: 1-2 Geobserveerd door: Rianne Altena (WPO)	
Creëren  <i>bedenk maak onderzoek vind uit</i>	
Evalueren  <i>beoordeel waardeer beslis adviseer</i>	
Analyseren  <i>vergelijk orden classificeer verbind leid af</i>	
Toepassen  <i>pas toe los op verander onderzoek demonstreer</i>	Hoe komt de brief toch in de brievenbus? Hoe kan de postbode nu dan toch goed vinden waar de brief naar toe moet?
Begrijpen  <i>omschrijf vat samen leg uit voorspel bespreek</i>	Waarom zijn Yasmin en de moeder iets aan het maken? Waarom zal Yasmin en de mama iets gaan schrijven? Waar gaan Yasmin en de moeder de brief naar toe schrijven? Wat gaat Yasmin doen als de brief klaar is? Mag je een brief niet zomaar open maken dan? Waarom niet dan? Wat voor plannetje heeft Yasmin met mama bedacht? Was die postbode daar blij mee? Komt het uiteindelijk goed met de brief?
Onthouden  <i>vertel na onthoud herinner herken</i>	Nu zie ik Yasmin met de moeder. Ik zie Yasmin schrijven. Wat vindt Yasmin nu nog?

Opmerking: observatie tijdens activiteit begrijpend luisteren met een prentenboek (beginmeting).

Conclusie:

Uit bovenstaand schema kan geconcludeerd worden dat er voornamelijk vragen gesteld worden op het niveau van begrijpen. Er wordt vanuit de personages vragen gesteld en de illustraties helpen de leerlingen om de vragen te beantwoorden. Het lukt de leerlingen om de strategie visualiseren toe te passen.

Aanbeveling:

De bladzijden op basis van de illustraties op volgorde laten leggen, zodat ze gericht bezig zijn met de verhaallijn. Vragen vanuit een hogere orde denkniveau stellen. De strategie verbinden toepassen en koppelen aan de personages. Bijvoorbeeld met de volgende vragen:

- Hoe zou Yasmin zich voelen dat ze niet naar Oma kan?
- Hoe zou jij het vinden als je niet naar Oma kan?
- Als jij niet naar je oma zou kunnen, hoe zou jij dan het contact onderhouden?
- Heb je zelf al eens een brief geschreven? Voor wie?
- Hoe zou jij het vinden als iemand anders jouw post open maakt?
- Kun je zelf een plan/oplossing bedenken om te achterhalen van wie de brief is?

Bijlage U: Analyse observatieformulier eindmeting



Observatieformulier

Tijdens de observatie wordt bijgehouden welke vragen er gesteld worden en hoe het modelen verloopt. Deze vragen en wijze van modelen worden gecategoriseerd in de Taxonomie van Bloom. Tijdens de observatie wordt er op de volgende onderdelen gelet: bespreken van illustraties (B), hoofd- en bijfiguren onderscheiden (C) vragen stellen (D) en strategieën modelen (G).

Beginsituatie:

Het prentenboek: 'De krokodil die niet van water hield' is op twee momenten met de leerlingen voorspeld. Hierbij zijn de illustraties besproken, hoofd- en bijfiguren onderscheiden, zijn er vragen gesteld en is er gemodeld.

Beschrijving activiteit:

De leerkracht gaf vandaag de activiteit uit de werkmap begrijpend luisteren en woordenschat die hoort bij dit prentenboek. Aan het begin prikkelde ze de kinderen met een knuffeldraak die onder haar shirt verstopt zat. Er werd een koppeling gemaakt tussen de knuffeldraak en het prentenboek. Vervolgens gingen de leerlingen in tweetallen een situatie bedenken over iets wat ze moesten doen, maar wat ze eigenlijk niet wilden of konden. En hoe ze dit kunnen oplossen? Vervolgens werd het boek voorgelezen, tussendoor werden de moeilijke begrippen uitgelegd, gemodeld over het verhaal en werden er vragen gesteld.

Tabel 12:*Analyse observatieformulier eindmeting.*

Datum: 18-04-2017 Tijdstip: 11.15 uur (duur: 25 min) Titel prentenboek: De krokodil die niet van water hield.	
Leerkracht: 1-2 Geobserveerd door: Rianne Altena (WPO)	
Creëren  <i>bedenk maak onderzoek vind uit</i>	Hoe los je dit dan op (ergens niet bij horen)?
Evalueren  <i>beoordeel waardeer beslis adviseer</i>	Heb je zelf wel eens gehad dat je ergens niet bij hoorde? Wat heb je toen gedaan? (verbinden)
Analyseren  <i>vergelijk orden classificeer verbind leid af</i>	Kleine krokodil was niet gemaakt om te zwemmen, maar hij was gemaakt om te vliegen en vuur te spuwen, want hij was een beetje anders, want hij is een draak.
Toepassen  <i>pas toe los op verander onderzoek demonstreer</i>	Ik lees dat hij de enige is hij voelt zich denk ik helemaal alleen en daarom zit hij bovenin de boom. Als je je helemaal alleen voelt, ben je dan blij of een beetje verdrietig? Heb jij wel eens een besluit genomen? Aan het eind lees ik het woordje help, dat zeg je niet als je iets heel fijn vindt. Vonden jullie het goed dat hij een zwemband had gekocht?
Begrijpen  <i>omschrijf vat samen leg uit voorspel bespreek</i>	Ik denk dat het boek gaat over een krokodil die een beetje bang is voor water. Als ik een krokodil zie dan zie ik hem heel vaak in het water zwemmen, waarom houdt deze krokodil dan niet van water? Als je een besluit neemt, wat doe je dan eigenlijk? Wat voor besluit ging de kleine krokodil nemen? Wat ging kleine krokodil kopen? Waarom denkt hij dat hij nu wel met zijn vriendjes en vriendinnetjes kan spelen? Ik zie aan zijn snuitje dat hij het niet fijn vindt. Kleine krokodil weet het nu zeker hij heeft een hekel aan water dat betekent dat je niet van water houdt. Kleine krokodil schaamde zich rot omdat hij niet in het water durfde te zwemmen, maar hij wilde wel graag bij de groep horen. Wat zie je aan de krokodillen die beneden staan? (bek open van verbazing) Wat heeft de kleine krokodil nu gesnapt? Wie weet het verschil tussen een draak en een krokodil?
Onthouden  <i>vertel na onthoud herinner herken</i>	

Opmerking: observatie tijdens activiteit begrijpend luisteren met een prentenboek (eindmeting).

Conclusie:

Doordat het prentenboek al voorspelt was, kwam duidelijk naar voren dat de leerlingen wisten wat er ging gebeuren in het verhaal (door middel van de illustraties) en konden de leerlingen het verloop/de verandering van de hoofdpersoon vertellen. De moeilijke begrippen werden toegelicht en de illustraties werden gemodeld. Hierdoor kregen de leerlingen handvatten hoe zij achter de betekenis van moeilijke begrippen kunnen komen en hoe zij naar de illustraties kunnen kijken en kunnen betrekken bij het verhaal. Ook wordt er vergeleken met de observatie voorafgaand aan het ontwerp nu meer vragen gesteld op een hoger niveau volgens de Taxonomie van Bloom, bij deze vragen wordt er een koppeling gemaakt naar de eigen ervaringen van de leerlingen waarbij gewerkt wordt aan de strategie verbinden.