

Prentenboeken en interactie- mogelijkheden

Aanknopingspunten om het denken te stimuleren

Auteur: *Myrte Gosen*

Hoe ga je met kinderen in gesprek over een prentenboek? In dit artikel, gebaseerd op het proefschrift *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarden* (Gosen, 2012), is weergegeven welke aspecten van prentenboeken zich lenen voor een gesprek tussen leerkracht en leerling. De probleem-oplossingsstructuur en het herhalende karakter van prentenboeken bieden mogelijkheden om op meerdere momenten bij eenzelfde onderwerp stil te staan en hier met leerlingen over te praten. Interactief voorlezen biedt de gelegenheid om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden, zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld. Kinderen blijken goed in staat om *verklaringen te bedenken* en *problemen op te lossen* voor situaties die centraal staan in de boeken, met name als de leerkracht ze daarvoor de ruimte biedt.

Interactief voorlezen kent vele gezichten. Het verschilt per leerkracht wanneer er interactie plaatsvindt; voorafgaand aan, tijdens en/of na het voorlezen. En het verschilt per leerkracht hoe deze interactie te typeren valt. Eind jaren 90 werd er op basis van onderzoek al onderscheid gemaakt tussen een *describer style* en een *comprehender style* van voorlezen, waarbij de eerste de nadruk legt op het benoemen en beschrijven van illustraties en de tweede op het analyseren van en reflecteren op het boek en de verhaallijn (Reese & Cox, 1999). Promotieonderzoek van Myrte Gosen uit 2012 (*Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarden*) heeft nadere karakteristieken van deze tweede stijl in beeld gebracht.

Uit onderzoek naar interactief voorlezen in de kleuterklas (Gosen, 2012) blijkt dat de probleem-oplossingsstructuur en het herhalende karakter van prentenboeken mogelijkheden bieden om op meerdere momenten vóór, tijdens en na het voorlezen met leerlingen bij eenzelfde onderwerp stil te staan en hierover te praten. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat deze manier van interactief voorlezen goed de gelegenheid biedt om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld. Kinderen blijken goed in staat om *verklaringen te bedenken* en *problemen op te lossen* voor situaties die centraal staan in de boeken, met name als de leerkracht ze daarvoor de ruimte biedt.

Voorspellen en problemen oplossen

Prentenboeken kennen vaak een vrij duidelijke structuur: een bepaalde gebeurtenis zorgt voor een probleem/dilemma voor de hoofdpersoon, de hoofdpersoon doet

Voorbeeld 1

209	Simon	maar hij moet 'm opeten
210	Leerkracht	(wijst naar Jill) en Jill,
211	Jill	en daarna wil die een nieuw huis omdat de appel er niet in past
212	Tim	nee hij kan 'm ook rollen
213	Leerkracht	(wijst naar Simon) en Simon,
214	Simon	of je moet 'm eerst buiten opeten
215	Leerkracht	(kijkt verbaasd, haalt kort schouders op)
216	Walter	of een stukje opeten
217	Kyra	(steekt vinger op) en ik weet er nog een
218	Leerkracht	(kijkt naar Kyra)
219	Kyra	nou als de appel d'r nie goed in past moet je even een mesje uit je huis halen en dan
220		moet je 'm een beetje dunner maken (<i>snijbeweging</i>)
221	Robert	nee die kan je beter (<i>maakt snijbeweging</i>) door de midden snijden en dan kan 'ie d'r
222		vast wel door
223	Simon	of 't huis wat groter (<i>maakt cirkelbeweging met arm</i>) maken
224	Leerkracht	jah (<i>knikt</i>)
225	Leerkracht	zullen wij 'es gaan kijken (<i>slaat bladzijde om</i>) zullen we 'es gaan kijken (wijst in boek)
226		wat muis voor oplossing heeft,
227	Rick	(kijkt naar Robert) dan moet je (trapt been naar voren) eerst de helft naar binnen
228		doen en dan de tweede helft
229	Leerkracht	(kijkt naar Rick) moeten we eerst even kijken of 't klopt wat jullie zeggen

Voorbeeld 2

864	Robert	dat komt omdat ie heel veel hapjes heeft gegeten en als je heel veel hapjes hebt
865		gegeten kon ie er wel door
866	Max	wordt ie <u>dunner</u>
867	Leerkracht	(wijst naar Max, wijst naar Robert) je moet even Robert uit laten praten
868		wat zeg je? (<i>kijkt naar Robert</i>)
869	Robert	want als je heel veel hapjes van de appel eet dan kan ie er wel door
870	Leerkracht	(<i>knikt kort, wijst naar Max</i>)
871	Max	ja want dan wordt ie steeds dunner en dan wordt dat gat groter en dan past ie
872		daar doorheen
873	Leerkracht	kijk nou aan
874	Robert	nee t gat wordt niet groter
875	Leerkracht	nee t gat wordt niet groter nee
876	Robert	nee t gat wordt niet groter maar hij blijft wel zo groot
877	Leerkracht	ja
878	Robert	als je heel veel hapjes eet ervan
879	Leerkracht	ja
880	Robert	dan komt ie d'r wel vanzelf door
881	Leerkracht	klopt

herhaalde pogingen om het probleem op te lossen en slaagt daar uiteindelijk in (Stein & Glenn, 1979). Uit Gosens onderzoek blijkt dat leerkrachten van deze kenmerkende structuur gebruik kunnen maken tijdens het interactief voorlezen. Door middel van video-opnames zijn de leerzame kenmerken van klassikaal interactief voorlezen in de kleuterklas¹ uitgebreid in beeld gebracht. Een van de uitkomsten van het onderzoek was dat leerlingen erg goed in staat zijn hardop mee te denken met de personages in de boeken. Ze denken mee over mogelijke oplossingen, voorspellen wat er komen gaat en controleren hun oplossingen en voorspellingen als het verhaal zich verder ontvouwt.

In het geval van het boek *Kleine Muis zoekt een Huis* (Petr Horáček) zijn kinderen bijvoorbeeld direct betrokken bij het probleem van Kleine Muis. Zoals te zien in het onderstaande voorbeeld (een vereenvoudigde uitgeschreven versie van de bijbehorende video-opname gebruikt voor de analyses), hoeft de leerkracht niet veel meer te doen dan de leerlingen de ruimte geven om hardop na te denken over mogelijke oplossingen. Voorafgaand aan dit voorbeeld heeft de leerkracht voorgelezen dat Muis een appel heeft gevonden. Een van de leerlingen benoemt dan al dat deze appel te groot lijkt voor het hol van Kleine Muis. De leerkracht gaat niet direct door met het lezen van de volgende bladzijde, maar laat de ruimte aan de kinderen om over mogelijke oplossingen na te denken.

Zoals te zien is in regels 210, 213 en 218 verdeelt de leerkracht alleen de beurten door namen te noemen, te wijzen en te kijken naar de leerlingen. Verder sluit ze het gesprek af door te verwijzen naar het vervolg van het boek: “Zullen wij

“Interactief voorlezen biedt de gelegenheid om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld.”

eens gaan kijken wat muis voor oplossing heeft.” (regels 225-226). Hiermee laat ze de leerlingen zich op het vervolg van het boek oriënteren, zonder uitsluitel te geven over de juiste oplossing. Passend bij de verhaallijn van het boek, blijven de leerlingen gedurende het voorlezen bezig met het wel of niet passen van de appel. Als de appel uiteindelijk past, komen ze dan ook terug op hun geopperde oplossingen. In voorbeeld 2 is het gesprek hierover weergegeven.

De leerlingen komen zonder dat de leerkracht hierom vraagt vanuit hun eigen gedachtenkaders met een verklaring voor het feit dat de appel nu wel door het gat van het hol past. Bij het bespreken hiervan passeert ook de andere in het begin geopperde oplossing de revue. Hier assisteert de leerkracht bij het bespreken, maar zoals te zien is, zijn de leerlingen intern ook al betrokken.

Deze twee voorbeelden laten zien dat kinderen in staat zijn om mogelijke oplossingen te formuleren en om hierop terug te komen op basis van wat er in het boek plaats heeft gevonden. Door hier met de kinderen over te praten, krijgen ze de gelegenheid om mee te denken en te oefenen dit onder woorden te brengen. In het geval van deze twee voorbeelden hoeft de

leerkracht hier niet veel meer voor te doen dan de leerlingen de gelegenheid te geven om hierover te praten. Leerkrachten zouden natuurlijk ook naar mogelijke oplossingen kunnen vragen en aan het einde van een boek kunnen vragen om terug te blikken op wat de leerlingen zelf hadden bedacht en wat er nu uiteindelijk door de hoofdpersoon is gedaan. Leerkrachten kunnen gebruik maken van het feit dat de oplossing nog moet blijken uit het vervolg van het boek. Hiermee wordt impliciet het nut van het lezen van boeken zichtbaar. Leerlingen willen vaak een goed antwoord van de leerkracht horen, maar tijdens het voorlezen accepteren ze makkelijk dat de leerkracht het goede antwoord ook nog niet weet. Leerkrachten kunnen dus als het ware samen met de leerlingen ontdekken hoe het probleem van de hoofdpersoon opgelost wordt.

Herhalend karakter prentenboeken

De herhaalde pogingen van een personage om een probleem op te lossen, bieden mogelijkheden om vaker bij eenzelfde onderwerp stil te staan. Ook boeken met een andersoortige structuur worden vaak gekenmerkt door een vorm van herhaling.

¹ Er is gekozen voor klassikaal voorlezen, omdat dit in de dagelijkse praktijk vaak de meest haalbare vorm is. De resultaten van dit onderzoek zijn echter natuurlijk net zo goed of zelfs beter denkbaar tijdens voorlezen in kleinere groepen.

Op elkaar lijkende gebeurtenissen volgen elkaar op. Daarnaast is ook de vormgeving van prentenboeken vaak herhalend van aard. Tekst wordt herhaald (Tompkins & Webeler, 1983) en/of prenten worden gekenmerkt door gelijkenissen.

Dit is ook het geval bij *Kleine Muis zoekt een Huis*, waarbij Muis steeds bij een hol van een ander dier komt en vraagt of ze daar kan wonen. De daaropvolgende pagina laat het betreffende dier zijn/haar hol zien, waarmee ze antwoord geeft op de vraag van Muis. Zo zegt Mol bijvoorbeeld “Nee. Mijn huis ligt vol boeken. Er is niet genoeg plaats voor jou en mij, mijn boeken en jouw appel”, waarop Muis met de tekst “dan zoek ik verder” op weg gaat naar het dier in het volgende holletje.

In dit onderzoek hebben we leerkrachten gevraagd om ook aandacht te besteden aan deze wisselwerking waarbij Muis steeds van buiten naar binnen kijkt en het andere dier antwoord geeft vanuit zijn/haar hol. Leerkrachten werden dus uitgedaagd om in het bijzonder aandacht te besteden aan het *gekozen perspectief* in de illustraties. Wie goed op de illustraties in een prentenboek let, zal merken dat ook hier aanknopingspunten liggen om met de kinderen in gesprek te gaan om denkprocessen te stimuleren en kinderen te motiveren tot actief denken. Bovenstaande informatie heeft betrekking op inhoud die verder gaat dan de essentie van het verhaal. Maar als de kinderen eenmaal met een bepaalde bril (in dit geval met de nadruk op perspectief) op naar het boek kijken, valt op dat ze ook zelfstandig gebruik maken van het terugkerende karakter van prentenboeken. In voorbeeld 3 is te zien dat de leerkracht de kinderen vraagt om na te denken over het verschil in perspectief tussen de volgende twee bladzijdes.

Voorbeeld 3

173	Leerkracht	waarom kan muis de hele appel zien, en waarom kan mol helemaal geen
174		appel zien?
175	Steve	omdat ie in het <u>HOL</u> ZIT
176	Sarah	(wijst naar boven) hoger hoog en naar beneden (wijst naar beneden) kijken
177	Mandy	hij kijkt naar (wijst naar boek) naar muis toe niet naar de appel
178	Dave	nee van onder naar boven (gebaart)
179	Leerkracht	ja want ik denk dat de mol een beetje verder in z'n holletje zit he?
180	Leerlingen	ja
181	Leerkracht	en (wijst naar Dave) die moet dan van onder naar boven en dan kan je niet zo ver
182		kijken. En wat doet muis hier dan? (bladert terug)
183	Mandy	die kijkt zo (doet alsof ze ergens doorheen kijkt)
184	Leerkracht	maar waar is die in het holletje?
185	Mandy	in z'n eigen hol
186	Leerkracht	maar heel diep beneden in z'n holletje?
187	Mandy	nee heel dichtbij
188	Leerkracht	bij het openingetje. En dan kan je alles veel beter zien he en dan kan je ook veel
189		meer zien
190	Leerlingen	ja
191	Leerkracht	ja dat klopt dus helemaal he (slaat bladzijde om) hartstikke goed

Voorbeeld 4

287	Leerkracht	daar ligt de das
288	Dave	(wijst naar boek) nu kijkt ie weer van onder naar boven
289	Leerkracht	kan weer het appeltje niet zien
290	Kaj	en de muis kijkt weer van boven (wijst naar boven) naar beneden
291		(wijst naar beneden)
292	Leerkracht	van boven naar beneden

Uit dit fragment blijkt dat leerlingen goed mee kunnen denken over een vraag zoals deze. De leerkracht helpt de leerlingen daarbij op weg door de juiste formuleringen aan te bieden. Dat de leerlingen dit oppakken, blijkt uit voorbeeld 4, waar leerlingen spontaan ingaan op het in de illustratie gekozen perspectief. Ze doen dat bij een nieuwe bladzijde met gebruik van termen als ‘boven’ en ‘beneden’.

De bovenstaande twee voorbeelden laten zien dat leerlingen dus ook los van de verhaallijn *verbindingen leggen* tussen de verschillende bladzijdes en *zoeken naar regelmatigheden*. Leerkrachten kunnen gebruik maken van deze regelmatigheden in tekst en illustraties tijdens het voorlezen. Als leerkrachten kinderen uitdagen om zich op het bovenstaande te oriënteren en ze daarbij te voorzien van de juiste woorden om hierover te praten, dan maken kinderen ook daadwerkelijk gebruik van deze handreikingen.

“Leerlingen willen vaak een goed antwoord van de leerkracht horen, maar tijdens het voorlezen accepteren ze makkelijk dat de leerkracht het goede antwoord ook nog niet weet.”

Gebruik maken van de kenmerken van prentenboeken

In het begin van dit artikel werd stil gestaan bij verschillende manieren van interactief voorlezen. In dit artikel is de zogenaamde ‘*comprehender style*’ nader geïllustreerd. De auteur heeft in beeld gebracht wat de interactiemogelijkheden zijn als het gaat om de kenmerken van prentenboeken; de interactiemogelijkheden waarbij hardop denken een grote rol speelt. Door alert te zijn op de verhaalstructuur en de herhalende kenmerken van prentenboeken kunnen leerkrachten kinderen de gelegenheid geven om binnen één voorleessessie herhaaldelijk bij probleemstellingen stil te staan. Zo kunnen kinderen inzicht ontwikkelen en inzicht toepassen, zich leren inleven, actief denken bij een verhaallijn en denkstappen leren formuleren. Dit vraagt soms om actieve inmenging van de leerkracht, maar zoals de voorbeelden laten zien, zijn kinderen ook uit zichzelf al gevoelig voor inleving en herhaling. Leerkrachten die zich focussen op de structuur, de herhalende kenmerken van tekst en illustratie, helpen kinderen hier dus al vlot mee op weg.

Myrte Gosen is docent-onderzoeker aan de Rijksuniversiteit Groningen. Meer weten over haar onderzoek of een pdf-bestand van haar dissertatie ontvangen? Mail: m.n.gosen@rug.nl

Literatuurlijst

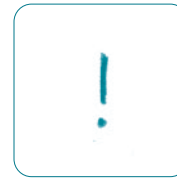
Gosen, M.N. (2012). *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Rijksuniversiteit Groningen: dissertatie.

Horáček, P. (2006). *Kleine Muis zoekt een huis*. Haarlem: Gottmer.

Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.

Stein, N. L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle, *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.

Tompkins, G.E., & Webeler, M. (1983). What Will Happen Next? Using Predictable Books with Young Children. *The Reading Teacher*, 36(6), 498-502.



Leestips

Boomsma, C. & Bosch, W. (2012). Inspelen op nieuwsgierigheid 2. *Het Jonge Kind* 39-5, 8-11.

Gosen, M. (2013). Actief meedenken tijdens interactief voorlezen. *MeerTaal* 1, 10-12.

Vonk, K. (2010). Gesprekken om te leren. *Het Jonge Kind* 37-5, 12-14.

Voor opleiding en advies, tips voor de (aankomende) leerkracht

- Bestudeer het boek voorafgaand aan het voorlezen. Focus op verhaalstructuur en herhaling.
- Laat kinderen voorspellen en terug komen op de voorspellingen.
- Creëer mogelijkheden om kinderen regelmatigheid te laten ontdekken in een boek.
- Ontdek samen met de kinderen het boek, en gebruik stiltes om kinderen na te laten denken over mogelijke antwoorden.

Voorbeelden van boeken met een probleemoplossingsstructuur en/of herhalend karakter

- Haeringen, A. van (2004). *Beer is op vlinder*. Amsterdam: Leopold.
- Haughton, C. (2010). *Mama kwijt*. Haarlem: Gottmer.
- Kromhout, R., & Haeringen, A. van (2006). *Kleine Ezel en jarige Jakkie*. Amsterdam: Leopold.
- Velthuis, M. (2008). *Kikker is bang*. Amsterdam: Leopold.

Literatuur en videobeelden over modellen en begrijpend lezen (tips van de redactie)

- P. Flilpiak, JSW Jaargang 90, januari 2006.
- J. D. Wilhelm Hardopdenkend leren lezen, 2008.
- Malmberg, Leeslink-Modeling bij begrijpend lezen
- <https://www.leraar24.nl/video/2469/lezing-leesstrategieen-begrijpend-lezen#tab=0>