

Voorleeskriebels

Of hoe prentenboeken leerlingen uit het zesde leerjaar liever doen lezen

Annick De Vylder

Hoe maak ik van mijn leerlingen enthousiaste lezers? Dat is een vraag die wellicht ook u als taalleraar in het basis- en secundair onderwijs bezighoudt. Leerlingen die graag en veel lezen doen het immers beter op school. Met allerlei leesbevorderende activiteiten proberen wij op deze boeiende vraag een antwoord te geven. Maar leveren onze inspanningen om hen tot (meer) lezen aan te zetten ook werkelijk iets op? Als leerkracht in het zesde leerjaar hielden deze vragen ook mij bezig. Zo liep op onze school het project *Voorleeskriebels*, waarbij mijn leerlingen uit het zesde regelmatig gingen voorlezen in de kleuterklas. Dat waren telkens fijne kwartiertjes waar zowel de kleuters als mijn leerlingen van genoten. Maar gingen mijn leerlingen hierdoor ook meer van boeken houden? Tijdens mijn studie Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen¹ kreeg ik de kans om aan te tonen dat voorlezen ook écht werkt. Met dit artikel wil ik ook u aanzetten om *Voorleeskriebels* een plaats te geven binnen de activiteiten voor leesbevordering.

In 2002 was ik als leerkracht in Basisschool Scheppers in Wetteren op zoek naar een nieuwe invulling voor de traditionele klasdoorbrekende activiteit tussen mijn leerlingen van het zesde leerjaar en de kleuters. Een prachtige affiche met daarop *'Voorlezen doet kinderen groeien'* (gezien bij ons maandelijkse klasbezoek aan de openbare bibliotheek) bood de nodige inspiratie. Het leek ons wel wat om aan de kleuters voor te lezen uit prentenboeken. We dachten na over de praktische uitwerking, maakten concrete afspraken voor de allereerste voorleessessie en ontleenden een stapel prentenboeken. Elke leerling uit het zesde ging voorlezen aan twee kleuters.

VOORLEESKRIEBELS

Als leerkracht was het voor mij bijzonder boeiend om te zien hoe ernstig mijn leerlingen dit opnamen en hoe zij hierbij ongekende vaardigheden en talenten toonden. Na afloop waren alle betrokkenen laaiend enthousiast. Voor mijn leerlingen uit het zesde leerjaar was dit zo'n positieve ervaring, dat wij in samenspraak met de kleuterleidsters bijna onmiddellijk beslisten het niet bij deze ene keer te laten. Ondertussen werd dit initiatief verder uitgewerkt, kreeg het de naam *Voorleeskriebels* en werd het verankerd in het leesbeleid van de school.

Scholen leveren heel wat inspanningen om hun leerlingen aan te zetten tot lezen. Maar

ook al ervaart men een leesbevorderende activiteit als zeer aangenaam, zonder onderzoek blijft de vraag naar haar effect. Wordt met een leesbevorderingsprogramma ook bereikt wat ermee is bedoeld? Kán een voorleesproject zoals *Voorleeskriebels* leerlingen uit het zesde leerjaar ertoe brengen dat zij zelf liever gaan lezen en boeken positiever gaan bekijken? Kortom, kan het bij de leerlingen zorgen voor een (meer) positieve lees-attitude?

WAAROM LEESBEVORDERING?

Leesbevordering is "het stimuleren van het lezen en het bevorderen of in stand houden van de leescultuur" volgens Van de Kamp en Aarnoutse (1994, p. 34). Kommers en Nicolaas (2005) zien het vooral als het streven naar leesplezier. Bonset en Hoogeveen (2008) verstaan onder leesbevordering "het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken. Centraal staat daarbij [...] het lezen van fictionele

teksten: verhalen, gedichten, prentenboeken en dergelijke, afkomstig uit de jeugdliteratuur. Natuurlijk kan leesbevordering ook betrekking hebben op het lezen van niet-fictionele teksten, al doet zich dat in het basisonderwijs in mindere mate voor." (p. 5) Leesbevordering in het basisonderwijs is dus het stimuleren van het leesplezier en van het (genietend) lezen van voornamelijk fictionele teksten bij kinderen. Daarbij wil men de leescultuur bevorderen of in stand houden.

De leescultuur gaat er echter op achteruit. Zo gaan Vlaamse en Nederlandse kinderen niet alleen minder lezen met het ouder worden (Ghesquière, 1993; Otter, Schoonen & De Glopper, 1997), maar neemt het lezen de laatste decennia ook af. Zo besteden de leerlingen aan het einde van de basisschool in hun vrije tijd steeds minder tijd aan lezen, lezen ze minder vaak bijna alle typen leesmateriaal en ontlenuen ze minder boeken. De rol die lezen speelt in de vrijetijdsbesteding van kinderen en jongeren, wordt steeds geringer. De tijd die wordt besteed aan tv-kijken en internetgebruik, neemt toe (Bonset & Hoogeveen, 2008).

Onderzoek van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002 in Clark & Rumbold, 2006) toonde aan dat leesplezier belangrijker is voor het schoolse succes van kinderen dan de socio-economische status van hun familie. Zij besluiten dat 'ontspannend lezen'² daarom kan gezien worden als een krachtig middel om sociale uitsluiting te bestrijden en schoolnormen te verhogen. Lezen speelt immers een belangrijke rol in de taalontwikkeling

Ontspannend lezen kan gezien worden als een krachtig middel om sociale uitsluiting te bestrijden en schoolnormen te verhogen.



van schoolgaande kinderen en adolescenten. Eens kinderen vaardige lezers worden, heeft het contact met de geschreven taal een sterke impact op de uitbreiding van hun actieve woordenschat.

Kinderen die veel lezen, verwerven zo een grotere woordenschat dan zij die minder vaak lezen (Miller & Gildea, 1987 in Nippold, Duthie & Larsen, 2005). Dit positieve verband tussen schoolprestaties en een uitgesproken interesse voor lezen werd ook bevestigd in het PISA-onderzoek uit 2000 (Artelt e.a., 2003 in Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2003). Bovendien heeft opgroeien met veel aandacht voor lezen een positieve invloed op het culturele gedrag in het volwassen leven (Kommers & Nicolaas, 2005).

Lezen en leesplezier hebben een positieve invloed op het schoolse succes van kinderen en op hun cultureel gedrag later.

Kortom, lezen en leesplezier hebben een positieve invloed op het schoolse succes van kinderen en op hun cultureel gedrag later. Het kan een krachtig wapen zijn in het verminderen van sociale uitsluiting en het verhogen van schoolnormen. De leescultuur gaat er echter op achteruit. Om de leescultuur in stand te houden en liefst nog te bevorderen, verdient leesbevordering een belangrijke plaats in het onderwijs. Leesbevorderingsprogramma's waarvan aangetoond is dat ze effectief zijn, moeten dus hun weg vinden naar de scholen. Meer effectonderzoek met betrekking tot leesbevorderingsprogramma's is daarin een noodzakelijke stap. Het hierna beschreven onderzoek



gaat het effect na van het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels* op de leesattitude van leerlingen uit het zesde leerjaar.

WAT IS LEESATTITUDE?

Aarnoutse (1993) omschrijft de leesattitude of -houding "als een geleerde neiging of tendentie om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen" (p. 5). Binnen deze leesattitude herkennen onderzoekers een affectieve en cognitieve component. Bij Stokmans (2006) heten die de hedonistische en utilitaire leesattitude. De hedonistische geeft vooral het affectieve, het leesplezier weer. De utilitaire weerspiegelt vooral de ervaren nuttigheid van het lezen, het cognitieve. Deze beide componenten vinden we ook terug bij Lewis en Teale (1980). Zij plaatsen 'genietend lezen' binnen de affectieve component en 'lezen voor het nut' binnen de cognitieve component van de leesattitude. Die cognitieve component vullen zij verder aan met 'lezen voor de individuele ontwikkeling'.

WELKE ROL SPEELT LEESPLEZIER?

De positieve leeservaring of het ervaren leesplezier zien we steeds terugkeren in relatie tot de leesattitude. Leesplezier leidt tot een

Leesplezier leidt tot een positieve leesattitude.

positieve leesattitude. Als leerlingen positieve leeservaringen opdoen, zullen daardoor zowel de hedonistische als de utilitaire leesattitude stijgen. Erva-

ren ze teksten eerder als leerzaam, dan heeft dit enkel een positieve invloed op de utilitaire leesattitude; de hedonistische leesattitude zal hierdoor niet positiever worden. Doen ze negatieve leeservaringen op, dan zal de leesattitude afnemen (Stokmans, 2006).

Leesattitudes hebben een relatief duurzaam en stabiel karakter. "Een lezer zal niet van de een op de andere week, of de een op de andere maand, het plezier in het lezen verliezen of als zinloos gaan ervaren. Leesattitudes kunnen echter wel gerelateerd zijn aan levensfasen." (Stalpers, 2005, p. 14). Dit betekent dat de leesattitude tussen levensfasen kan verschillen. Onderzoek wijst uit dat mensen die als kind graag lezen, veelal het leesplezier verliezen tijdens de tienerjaren (Clark & Rumbold, 2006). De relatief stabiele leesattitude die een kind uit de basisschool heeft, voorspelt slechts in beperkte mate zijn leesattitude als tiener. Zijn leesattitude als tiener is slechts in beperkte mate voorspellend voor zijn leesattitude als volwassene (Cecil Smith, 1990 in Stalpers, 2005).

WAARDOOR WORDT DE LEESATTITUDE ZOAL BEÏNVLOED?

Welke leerlingkenmerken beïnvloeden de leesattitude? We bespreken achtereenvolgens de invloed van geslacht, een positieve

leesomgeving thuis, de socio-economische status en de thuistaal van de leerling.

Geslacht. De leesattitude van jongens is doorgaans meer negatief dan die van meisjes. In een Vlaams onderzoek naar leesgedrag bij 9- tot 15-jarigen stelde Ghesquière (1993) vast dat bij de categorie 'enthousiaste lezers' dubbel zoveel meisjes (68%) waren dan jongens (33%). Meisjes lezen ook vaker: 41% noemt zichzelf leesfanaat tegenover 14% bij de jongens. Uit een Finse nationale studie bleek dat meisjes in de zesde klas twee keer zoveel boeken lezen dan jongens (Korkeakoski, 2001 in Merisuo-Storm, 2004). Kinderen die minder of niet van lezen houden, zijn vaker jongens (5% ten opzichte van 0,5% meisjes). De verschillen tussen de beide geslachten worden nog groter als de leerlingen ouder worden (Merisuo-Storm, 2004).

Positieve leesomgeving thuis. Algemeen geldt dat ouders die hun kinderen begeleiden bij hun schoolwerk, hen helpen om een positieve attitude ten aanzien van de school te ontwikkelen. Zij dragen bij tot de persoonlijke ontwikkeling van het kind en zijn schools succes. Dit geldt in het bijzonder ook voor een positieve leesattitude. Ouders die vaak lezen, hebben talige en cognitieve vaardigheden die ze doorgeven aan hun kroost (De Graaf e.a., 2000). De mate waarin ouders thuis een positieve leesomgeving creëren, bepaalt mee de leesattitude van het kind. Een thuisomgeving die het lezen ondersteunt en aanmoedigt, zorgt voor 'natuurlijke' ervaringen die voor het kind de norm worden met betrekking tot lezen (Weems & Rogers, 2007). Daarbij leert het kind van zijn ouder als rolmodel.

De leesattitude die een kind uit de basisschool heeft, voorspelt slechts in beperkte mate zijn leesattitude als tiener.

Parental modeling is een proces van observerend leren waarbij het gedrag van de ouder werkt als een stimulus voor gelijkaardig gedrag bij zijn of haar kind. Als een jong kind regelmatig getuige is van een lezende ouder, zal lezen ook voor hem belangrijk worden. Modelleren van goed leesgedrag houdt zowel aandacht in voor het lezen voor je plezier als voor het lezen voor een doel.

Als een jong kind regelmatig getuige is van een lezende ouder, zal lezen ook voor hem belangrijk worden.

Ouders die een positief leesklimaat willen creëren, dienen volgens Weems en Rogers (2007) volgende drie taken te vervullen: (1) lezen in het

zicht van het kind, (2) voorlezen en lezen met het kind en (3) literaire bronnen voorzien. Om van kinderen levenslange lezers te maken, adviseren Rasinski en Fredericks (1991) ouders om hun kinderen kansen te geven om van lezen te genieten en om hen de vele manieren te laten ontdekken waarbij door lezen levenservaringen kunnen verrijken. Ouders kunnen dit concreet doen door (1) voor te lezen, (2) tijd en plaats te creëren om te lezen, (3) leesmaterialen voor alle huisgenoten te voorzien, (4) te lezen in het zicht van hun kinderen, (5) te praten over wat er is gelezen, (6) lezen te koppelen aan ervaringen en (7) schrijven aan te moedigen.

Socio-economische status. Bij het al of niet creëren van een leescultuur thuis, speelt familietraditie een belangrijke rol. Die wordt meestal vrij automatisch doorgegeven van ouder op kind en weerspiegelt de visie van de ouders op lezen en literatuur. Ouders met een formele visie op lezen, zijn enkel geïnteresseerd óf kinderen lezen. Als ze hun kinderen

stimuleren, is dat vaak enkel omdat de school aangeeft dat er bijvoorbeeld problemen zijn op het vlak van leesvaardigheid. Gesprekken tussen ouder en kind over boeken, vinden in dergelijke gezinnen zelden plaats. Hier zal dus eerder worden gelezen vanuit een extrinsieke motivatie. Ouders met een functionele visie op lezen, tonen interesse voor wát kinderen lezen. Kinderen die veel lezen, blijken vaak ouders te hebben met een functionele visie op lezen. Van Lierop-Debrauwer (1990) stelde vast dat deze formele of functionele visie slechts in beperkte mate afhankelijk is van de socio-economische status (SES) van het gezin. Andere onderzoekers vonden wel dergelijke verschillen tussen gezinnen met lage en hoge SES. In gezinnen met een lage SES ligt vaak ook minder de nadruk op het leesplezier, maar meer op de leesvaardigheden en het correct uitvoeren van de taak.

In allochtone gezinnen krijgt de extrinsieke motivatie en het nuttigheidsaspect van lezen veel meer aandacht dan in autochtone gezinnen.



Thuis taal. Onderzoekers zijn ook geïnteresseerd in het verband tussen deze visie op lezen en taalvaardigheid en de thuistaal van de leerlingen. Laag taalvaardige leerlingen hechten veel belang aan lezen in functie van cognitieve leerdoelen (Ramaut, 1994). Van Elsäcker & Verhoeven (2003) stellen vast dat in Turkse en Surinaamse gezinnen – in tegenstelling tot Nederlandse gezinnen – de nadruk veel meer ligt op het aanleren van vaardigheden dan op het leesplezier. De nadruk op leesvaardigheden associëren wij met een formele visie op lezen, het leesplezier eerder met de functionele visie. In allochtone gezinnen krijgt de extrinsieke motivatie en het nuttigheidsaspect van lezen dus veel meer aandacht dan in autochtone gezinnen. Ramaut (1994) kwam in een onderzoek met 8- tot 14-jarigen tot de vaststelling dat de kinderen met een lagere SES, ongeacht of ze Turkse, Italiaanse, Marokkaanse of Vlaamse roots hebben, eenzelfde leesfrequentie hebben. De invloed van het leesklimaat thuis op de leesfrequentie is voor zowel allochtone als autochtone kinderen, gering. Wel blijkt dat bij Turkse en Marokkaanse kinderen thuis weinig boeken beschikbaar zijn en er weinig belangstelling bestaat voor boeken. Bij Marokkaanse moeders leest 72% nooit, bij de Turkse moeders 44%. Bij Vlaamse moeders met een lage SES is dat 13%. Marokkaanse en Turkse moeders bezoeken slechts uitzonderlijk de openbare bibliotheek.

- (1) Hoe is de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar en hoe verandert die in de tijd?
- (2) Welke invloed hebben het geslacht, de thuistaal, de socio-economische status³, het cultureel kapitaal en een positieve leescultuur op deze leesattitude? Welke invloed hebben deze variabelen op de verandering van de leesattitude in de tijd?
- (3) Heeft deelname aan het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels* een positieve invloed op de leesattitude van de leerlingen uit het zesde leerjaar?

Om een antwoord te krijgen op deze vragen werd een wetenschappelijk experiment uitgewerkt. Het experiment omvatte een aantal lessen, voorleesactiviteiten en metingen van de leesattitude. De leesattitude werd op verschillende tijdstippen bepaald aan de hand van een vragenlijst voor de leerlingen. Naast de leerlingen uit de experimentele groep – de voorlezers – namen ook andere leerlingen deel aan dit onderzoek. Dit was onze controlegroep, de niet-voorlezers. Zij vulden enkel de vragenlijsten in. Vergelijken van de (verandering in de) leesattitude van deze beide groepen stelde ons in staat om tot onze veralgemenende uitspraken over de invloed van ons leesbevorderingsproject te komen. Uitsluitend in de experimentele klassen werkten de leerlingen immers met *Voorleeskriebels*.

HOE VERLIEP HET ONDERZOEK?

EEN BETERE LEESATTITUDE DOOR VOORLEZEN?

In ons onderzoek gingen we op zoek naar antwoorden op de volgende onderzoeksvragen:

Tijdens de eerste week van het programma kwamen twee voorbereidende lessen en de eerste voorleessessie aan bod. In de eerste les leerden de leerlingen over de voordelen die jonge kinderen hebben bij voorlezen. In een tweede les leerden zij interactief voorlezen. Bij deze vorm van voorlezen ontstaat er over de tekst heel veel interactie tussen de

voorlezer en het kind. De lezer stelt vragen, reageert op de reacties van het kind, helpt het om het verhaal te reconstrueren en tracht hierbij zoveel mogelijk aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Kortom, dit is een techniek waarbij de voorlezer veel meer moeite doet om de kinderen het verhaal te laten begrijpen dan een voorlezer met een niet-interactieve voorleesstijl (Van Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Daarna volgde een reeks voorleessessies waarbij elke individuele leerling uit de experimentele groep interactief voorlas aan twee of drie kleuters uit de tweede of derde kleuterklas. Ze gebruikten hierbij een prentenboek⁴ dat ze vooraf voorbereidden. Bij deze voorleesactiviteiten lag het accent op het voorleesplezier. Dit leesplezier wilden we bevorderen door de leerlingen zelf het prentenboek waaruit ze voorlezen te laten kiezen en het hele gebeuren zoveel mogelijk in een ontspannen sfeer te laten verlopen. Naar aanleiding van deze voorleessessies werden de leerlingen niet beoordeeld of geëvalueerd op hun voorleesprestatie of voorleesproduct. Dat de luisteraars zelf niet konden lezen, maakte deze voorleesactiviteit extra laagdrempelig. De lezers hoefden immers niet bang te zijn voor afkeurende blikken of commentaar bij het lezen van een foutje.

Het onderzoek startte in de laatste week van januari 2009. Na precies 10 weken werd het in de eerste week van april 2009 afgerond. Aan dit onderzoek werkten negen basisscholen mee uit de Gentse regio. De participerende scholen liggen zowel in de stad, in de stadsrand als in het landelijke gebied errond. Vier van de negen scholen behoren tot het vrije gesubsidieerde net (n=148; 46,3%), drie tot het officiële gesubsidieerde net (n=109; 34,1%) en twee scholen tot het officiële net (n=63; 19,7%). Acht van de negen scholen hadden twee klassen in het zesde leerjaar. In

alle negen scholen werkte één klasgroep met *Voorleeskriebels*. Deze voorlezers worden verder de experimentele groep genoemd. In acht van de negen scholen was er tevens een klasgroep van niet-voorlezers. Eén school geeft Freinetonderwijs. In totaal namen 320 leerlingen deel aan dit onderzoek.

Zoals reeds hoger vermeld, werden een aantal vragenlijsten afgenomen. Om de *leesattitude* in kaart te brengen, beoordeelden de leerlingen 33 stellingen over lezen. We gebruikten hiervoor de *Reading Attitude Scale* van Teale & Lewis (1980), een vragenlijst die de leesattitude evalueert vanuit drie dimensies:

- (1) de schaal *Lezen voor de individuele ontwikkeling* geeft een waarde aan de rol van lezen als een manier om inzicht te krijgen in zichzelf, anderen en/of het leven in het algemeen (bv. *Hoe meer ik lees, hoe meer ik leer over mijzelf*);
- (2) de schaal *Lezen voor het nut* geeft een waarde aan de rol die lezen speelt bij het behalen van succes bij je studies, je beroep of in het leven (bv. *Wie veel leest, is bij de besten op school*);
- (3) de schaal *Genietend lezen* geeft een waarde aan het leesplezier (bv. *Ik geniet ervan om te lezen*).

Om het *cultureel kapitaal* van de leerlingen in kaart te brengen, werd aan de leerlingen gevraagd (1) welke culturele uitstappen zij met hun ouders maken, (2) welk cultureel onderwijs, zoals muziek- of tekenacademie, zij buitenschools volgen en (3) welke educatieve bronnen zij thuis ter beschikking hebben (krant, boeken,...).

Om een zicht te krijgen op de *positieve leescultuur* thuis, beantwoordden de leerlingen tien stellingen (bv. *Mama of papa lezen voor toen ik jonger was; Ik kan thuis op een rustige plek lezen*).

LEERLINGEN VERSCHILLEN STERK VAN ELKAAR

Gemiddeld genomen is de leesattitude van de leerlingen in het zesde leerjaar positief voor de dimensie 'leesplezier' en 'lezen voor het nut'. Voor de dimensie 'lezen voor de

individuele ontwikkeling' is ze licht negatief. We zien een significante daling van de leesattitude in de tijd. Deze daling van de leesattitude is uitsluitend toe te schrijven aan een daling van de score op 'leesplezier'. De scores op 'lezen voor het nut' en

'lezen voor de individuele ontwikkeling' veranderen niet in de loop van het onderzoek. Zij lijken dus meer stabiel in de tijd.

Leerlingen verschillen sterk van elkaar. Voor 'leesplezier' zijn de verschillen het grootst. De verschillen kunnen we ten dele verklaren door volgende variabelen:

- (1) Het *geslacht* heeft een significante invloed op het leesplezier. Zoals verwacht, scoren meisjes hiervoor gemiddeld hoger dan jongens. De daling in het leesplezier is voor beide geslachten gelijk.
- (2) Ons onderzoek bevestigt hoe cruciaal een *positieve leesomgeving* is voor de leesattitude van kinderen. Die positieve leescultuur heeft om te beginnen een positieve invloed op alle drie de dimensies van de leesattitude. Bovendien speelt de leesomgeving een belangrijke rol in de 'ontlezing'. De achteruitgang in leesplezier is minder groot bij kinderen met een positieve leesomgeving.
- (3) Ook het *cultureel kapitaal* heeft een positief effect op het leesplezier. Leerlin-

gen met een hoger cultureel kapitaal, scoren ook hoger op 'leesplezier'.

- (4) De *thuistaal* heeft enkel een invloed op de dimensie 'lezen voor de individuele ontwikkeling'. Leerlingen die thuis Turks, Marokkaans of Arabisch spreken, scoren op 'lezen voor de individuele ontwikkeling' significant hoger dan kinderen uit een Nederlandstalig gezin. Hieruit besluiten we dat in gezinnen waar Turks, Marokkaans of Arabisch wordt gesproken, meer dan in Nederlandstalige gezinnen de nadruk wordt gelegd op lezen als een belangrijk middel voor de persoonlijke ontwikkeling. Voor de score op leesplezier zien we geen invloed van de thuistaal. Ook het opleidingsniveau van de moeder (SES) heeft geen significant effect op de leesattitude. Kortom, kinderen die thuis Turks, Marokkaans of Arabisch spreken of een lage SES hebben, scoren niet significant lager voor 'leesplezier'.

KAN ER IETS GEBEUREN AAN DE ACHTERUITGANG VAN HET LEESPLEZIER?

De systematische daling van de score op 'leesplezier' in de loop van het onderzoek vinden we opmerkelijk. Het lijkt erop dat de 'ontlezing' die zo typisch is voor tieners en die we verwachten in het secundair onderwijs, hier al aan de gang is.

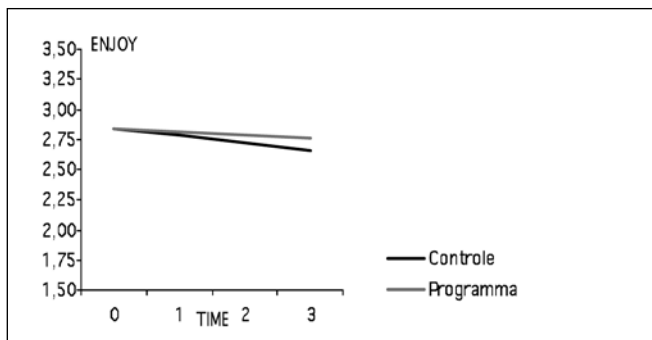
Kan er iets gebeuren aan deze achteruitgang van het leesplezier? Ons onderzoek wijst uit dat dit inderdaad mogelijk is. We zien immers dat de leerlingen die deelnamen aan het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels* een significant minder sterke

Het lijkt erop dat de 'ontlezing' die zo typisch is voor tieners, hier al aan de gang is.

daling in 'leesplezier' vertonen dan leerlingen die niet deelnamen. Het programma kan niet vermijden dat de leesattitude en meer bepaald het leesplezier van leerlingen er op achteruit gaat. Het kan wél de achteruitgang van het leesplezier en dus de leesattitude gedeeltelijk opvangen. Of met andere woorden: voorlezen leidt tot een betere leesattitude.

Figuur 1 geeft de resultaten weer. In de loop van het onderzoek is een duidelijke daling te zien van het leesplezier (ENJOY) voor zowel de experimentele als de controlegroep. Maar de daling voor de experimentele groep die deelnam aan het voorleesprogramma, is minder groot.

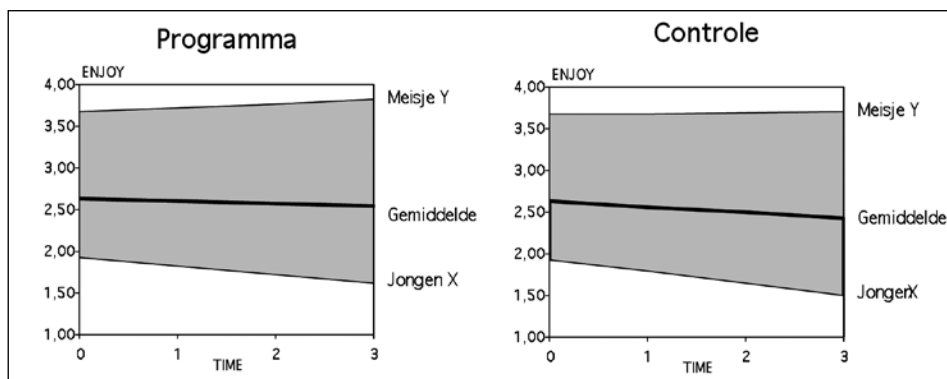
Voorlezen leidt tot een betere leesattitude.



FIGUUR 1: De invloed van het voorleesprogramma op de dimensie 'leesplezier' (ENJOY) van de leesattitude

Figuur 2 geeft aan in welke mate leerlingen onderling van elkaar kunnen verschillen voor wat 'leesplezier' betreft. De best scorende leerling is een meisje (Meisje Y, links) dat deelneemt aan het voorleesprogramma en van thuis uit een positieve leescultuur en

hoog cultureel kapitaal meekrijgt. De slechtst scorende leerling is een jongen (Jongen X, rechts) met een weinig positieve leescultuur en een laag cultureel kapitaal. Hij neemt niet deel aan het voorleesprogramma.



FIGUUR 2: Resultaten op 'leesplezier' voor vier hypothetische leerlingen

In dit onderzoek stelden we vast dat scholen van elkaar verschillen voor zover hun leerlingenpopulaties ook van elkaar verschillen. Verschillen in gemiddeldes tussen scholen zijn niet het gevolg van de school zelf, maar zij kunnen verklaard worden door de aard

van de leerlingenpopulatie. Scholen met een meerderheid aan leerlingen die hoog scoort op 'positieve leescultuur' en 'cultureel kapitaal', zullen een gemiddelde schoolscore halen die hoger ligt dan het gemiddelde van een school met leerlingen waarvan de positieve lees-

cultuur thuis en het cultureel kapitaal veel minder gunstig is. Kan de school dan geen verschil maken voor wat betreft de leesattitude? Wij hopen van wel, al konden we dit hier niet vaststellen.

Lezen en leesplezier komen de leerprestaties van alle leerlingen ten goede!

In de strijd tegen de achteruitgang van het leesplezier zien we hoe dan ook een belangrijke taak weggelegd voor het onderwijs. Een meer uitgesproken aandacht voor leesplezier, onder andere door het werken met leesbevorderingsprogramma's zoals *Voorleeskriebels*, is een stap in de goede richting. We denken echter dat dergelijke programma's pas maximaal renderen in een school die extra investeert in een leesbeleid met een expliciete aandacht voor het leesplezier, naast de aandacht voor leesvaardigheden. Dit leesbeleid moet ongetwijfeld trachten in te spelen op de noden van leerlingen met een negatieve leesattitude en in het bijzonder op die van jongens, leerlingen die van thuis uit weinig of geen leescultuur meekrijgen en leerlingen met een laag cultureel kapitaal. Dit alles hoeft geen extra taakbelasting te zijn voor de school gezien de return on investment. Lezen en leesplezier komen de leerprestaties van alle leerlingen immers ten goede!



Aan de slag met Voorleeskriebels! Hoe pak je dit aan als school?

1. *Overtuig je collega's en plan een eerste voorleesmoment*

Aangezien voorlezen voordelen biedt voor zowel lezer als luisteraar, kan dit geen probleem zijn. Afhankelijk van de leeftijd van de kleuters, voorzie je 15 à 20 minuten voor een voorleessessie.

2. *Verzamel goede prentenboeken laat de voorlezers zelf een boek kiezen*

Er zijn tal van goede prentenboeken met prachtige, kleurrijke illustraties op de markt. Tips voor goede prentenboeken vind je op de keuzelijst die Stichting Lezen jaarlijks samenstelt naar aanleiding van de Voorleesweek. De suggesties van vorig jaar kan je raadplegen via www.voorlezen.be/2009/boekentips.htm. Hou bij je keuze zeker ook rekening met de hoeveelheid tekst. Bij te korte of te lange verhalen is het immers moeilijk om kleuters te blijven boeien, wat dan weer het voorleesplezier zou kunnen doen afnemen.

3. *Laat de voorlezers zelf een boek kiezen*

Omwille van dat voorleesplezier kiezen de voorlezers zelf een boek dat hen aanspreekt. Voorzie daarom zeker een ruim en gevarieerd aanbod; zo vindt iedere leerling vast wel iets leuks. Je kan ervoor kiezen om aan te sluiten bij het belangstellingscentrum van de kleuters, al mag dit zeker niet het enige criterium zijn dat de selectie bepaalt. De boeken moeten immers ook onze 11- en 12-jarigen aanspreken.

4. *Leer de leerlingen 'interactief' voorlezen*

De leerlingen bereiden het boekje voor. Ze bedenken vraagjes, zowel over de kaft, de titel, de illustraties als over de inhoud. Ze denken na over wat moeilijke woorden zijn voor de kleuters en hoe ze die gaan verklaren. Kortom, ze zoeken manieren om de kleuters bij het verhaal te betrekken en er met hen over te praten.

5. *Stel groepjes samen*

Of dit voorlezen een succeservaring wordt, hangt ook af van de samenstelling van de groepjes. Onze ervaring leert dat jongens doorgaans liever voorlezen aan jongens en meisjes aan meisjes. Wellicht geldt dit ook voor jouw leerlingen. De grootte van de groepjes hangt vooral af van de individuele kleuters. In hoeverre zijn zij geïnteresseerd in boekjes? Hoelang kunnen ze stil zitten? Enige differentiatie is dus gewenst, al kan je van volgende eenvoudige vuistregel uitgaan: elke voorlezer krijgt ofwel één peuter, twee jonge kleuters of drie oudere kleuters. Voorlezen aan meerdere kinderen heeft als grote voordeel dat de communicatie tussen de kleuters zelf ook kan gestimuleerd worden.

6. *Lees voor*

In de kleuterklas zijn wellicht voldoende knusse hoekjes om voor te lezen. Ook de gang of een andere rustige plek kan hiervoor gebruikt worden. We raden aan zoveel mogelijk afleiders weg te nemen. Speelgoed in de buurt bevordert niet altijd het luisteren.

7. *Evalueer de voorleessessie*

Hoe hebben de leerlingen het voorlezen ervaren? Wat liep er goed? Wat viel er tegen? Wat willen jullie de volgende keer zeker behouden? Welke oplossingen vinden jullie om het dan nog leuker te maken?

8. *Maak van voorlezen een goede gewoonte*

Tracht het voorlezen regelmatig te herhalen. Maak hierover afspraken op schoolniveau. Je zal merken dat eens de leerlingen vertrouwd zijn met de werkvorm, de voorbereiding zeer vlot verloopt en zij hierin zelf veel verantwoordelijkheid kunnen dragen. Jouw belangrijkste taak is bewaken of *Voorleeskriebels* voor elk van je leerlingen een positieve ervaring blijft. Trek dus na elke voorleessessie tijd uit voor een reflectie en trek de juiste conclusies.

Annick De Vylder

Arteveldehogeschool

Lerarenopleiding Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs

annick.devyllder@belgacom.net

Noten

1. *Dit onderzoek is uitgevoerd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Promotor was prof. dr. Peter Van Petegem. Het volledige onderzoek dan je downloaden via www.studierendoejeinantwerpen.be/download.aspx?c=*WETWIN&n=78532&ct=72417&e=210513*
2. *In het Engels wordt hiervoor o.a. de term 'reading for pleasure' gebruikt. Het staat voor het lezen op vrijwillige basis in functie van het plezier dat je krijgt door het lezen of voor het lezen dat je begint op iemands verzoek, maar dat je zelf verder zet uit eigen interesse (Clark & Rumbold, 2006). Nederlandse termen hiervoor zijn o.a. 'genietend lezen', 'ontspannend lezen' en 'recreatief lezen'.*

3. Als maatstaf voor de SES geldt het opleidingsniveau van de moeder.
4. Een lijst met 70 prentenboeken werd voor dit onderzoek samengesteld. Omdat er geen kwaliteitslabel bestaat voor prentenboeken deden we voor de samenstelling van deze lijst een beroep op de deskundigheid van Stichting Lezen. In dit onderzoek werd enkel voorgelezen uit boekjes van deze lijst.

Bibliografie

Aarnoutse, C. (1993). *Testboekje Woordenschattest Groep 8*. Nijmegen: Berkhout.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2008). *Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.

De Graaf, N., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, p. 92-111.

Ghesquière, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.

Kommers, M. J. & Nicolaas, M. (2005). *Zicht op ... literatuureducatie en leesbevordering. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland i.s.m. Stichting Lezen.

Lewis, R. & Teale, W. (1980). Another Look at Secondary School Students' Attitudes Toward Reading. *Journal of Reading Behavior*, p. 187-201.

Merisuo-Storm, T. (2004). What would interest boys? Boys as readers and writers. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, University Of Crete, 22-25 September 2004*.

Nippold, M., Duthie, J. & Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, p. 93-102.

Otter, M., Schoonen, R. & De Gloppe, K. (1997). Televisie kijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, p. 76-96.

Ramaut, G. (1994). Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen. Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen. *Spiegel*, 12, p. 23-41.

Rasinski, T. & Fredericks, A. (1991, 44). The second best reading advice to parents. *The reading Teacher*, p. 438-439.

Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Universiteit Utrecht.

Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In D. Schram & A. Raukema, *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp. 269-289). Delft: Eburon.

Teale, W. & Lewis, R. (1980). The Nature of student's attitudes toward reading. Implications for Reading Instruction and Curriculum Development. *Reading into the 80's*, p. 125-134.

Van de Kamp, A. & Aarnoutse, C. (1994). Effect van lessen in leesbevordering. *Spiegel*, p. 43-60.

Van Elsäcker, W. & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, p. 117-129.

Van Elsäcker, W. & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën*, p. 127-146.

Van Lierop-Debrauwer, H. (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2003). Motivatie en positieve leerhouding. Attituderesultaten PISA 2000. *Schooldirect*. www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL303/PISA-LearnersForLife.htm (4/7/09)

Weems, D. & Rogers, C. (2007, 84). America's Next Top Model: Parent Behaviors That Promote Reading. *Childhood education*, p. 105-106.

U wil uw ei kwijt?!



U bent leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs.

U weet wat werkt, wat niet werkt.

Wat leerlingen nodig hebben, wat hen boeit.

Wat leerlingen motiveert, wat hen afschrikt.

Kortom: u bent een gedreven leerkracht die met zijn/haar beide voeten stevig in de klaspraktijk staat.

Dat treft!

Hoezo?

Nieuwe eindtermen, nieuwe leerplannen... er waait een nieuwe wind in het taalonderwijs. En naar goede traditie wil Plantyn als educatieve uitgeverij de brug zijn tussen visies, doelstellingen en richtlijnen, en de klaspraktijk. Hoe? Door onze bestaande methodes te herwerken en nieuwe methodes te ontwikkelen.

Onze auteursteams timmeren stevig aan deze methodes: ervaren auteurs samen met nieuwe krachten. Ieder met zijn/haar ervaring (vaardigheden, kennis, attitudes, Begeleid Zelfstandig Leren, ICT, leren leren ...), met frisse ideeën en kakelvers materiaal.

De klas**PRAKTIJK** staat centraal. Materiaal op maat van leerlingen én leerkrachten is ons doel. Vandaar dat wij in onze teams graag leerkrachten verwelkomen die weten waar het in de klaspraktijk om draait.

U bent zo'n leerkracht? U broedt op ideeën en wil uw didactisch ei kwijt in onze teams?

Laat het weten aan onze uitgever talen secundair onderwijs via e-mail of telefoon:

Katrien Troubleyn | katrien.troubleyn@plantyn.com | 015 36 36 51.

Of registreer u op www.plantyn.com/wordauteur.



Plantyn
Motstraat 32 - 2800 MECHELEN
telefoon: 015 36 36 36
fax: 015 36 36 37
Bezoek onze website: www.plantyn.com

Plantyn
Taaldagen

Eerste graad secundair onderwijs

Nieuwe leerplannen en eindtermen Nederlands betekenen nieuwe inzichten, nieuwe inhoud, een nieuwe didactische aanpak ...

Kortom, tijd om een nieuwe methode in te voeren!

Kom naar onze **Plantyn Taaldagen** en kom daar te weten:

- ▷ wat de nieuwe eindtermen en leerplannen inhouden;
- ▷ wat dat betekent voor u en uw leerlingen;
- ▷ hoe u deze veranderingen het best kan integreren in uw lessen aan de hand van de methodes van Plantyn.

Bovendien kan u op de **Plantyn Taaldagen** ook alle methodes inkijken en krijgt u een **gratis** pakket materiaal mee naar huis!

Reserveer uw plaats!

Als u er bij wil zijn, reserveer dan nu uw plaats op www.plantyn.com/taaldagen.

Data en locaties

- ▷ Woensdag 3 maart 2010 in Flanders expo in GENT
- ▷ Donderdag 4 maart 2010 in Elewijt Center in ELEWIJT (ZEMST)
- ▷ Woensdag 10 maart 2010 in Hotel Residentie Stiermerheide in GENK
- ▷ Woensdag 17 maart 2010 in Hotel Aldhem in GROBBENDONK
- ▷ Woensdag 24 maart 2010 in Evenementenhal Schiervelde in ROESELARE

Al voorbeelden bekijken?

Surf naar www.plantyn.com/linknederlands
en www.plantyn.com/vitaalplus.



Plantyn
't leren is mooi

Plantyn
Motstraat 32 - 2800 MECHELEN
telefoon: 015 36 36 36
fax: 015 36 36 37
Bezoek onze website: www.plantyn.com

