

Thomas More



Bachelor leraar lager onderwijs

Innovatieproject

Leesplezier stimuleren bij kinderen in de lagere school.

**Campus
Kruidtuin**

Isabelle Verschueren



Begeleidende docent(en): Joke Simons

Academiejaar 2017-2018

Zittijd juni 2018

*Het is een plezier om mensen te zien lezen, om ze te zien opgaan in hun leesplezier.
Ze zijn weg, vertrokken, de deur uit. Verzonken in de tekst of in de prenten.
In het boek gekropen. Ze horen of zien niets anders meer.
De soep wordt koud, de telefoon rinkelt, ... maar de lezer leest.
Alle aandacht is op het boek gericht. Alle concentratie wordt ernaartoe gezogen.
(De Sterck, 1997)*

*Een boek een eerste keer lezen voelt als het sluiten van een nieuwe vriendschap.
Een boek herlezen lijkt op het opzoeken van een oude vriend.
(Chambers, 2002)*

Dankwoord

Allereerst wil ik mw. Joke Simons bedanken voor haar goede begeleiding en nuttige tips en feedback.

Verder wil ik ook alle bibliotheken, leerlingen en leerkrachten bedanken voor het invullen van de enquêtes en de tijd die zij hieraan besteedden.

Alsook aan het team van Mariaschool te Grobbendonk voor het vrijmaken van hun tijd om te luisteren naar mijn verhaal en het kijken naar mijn materiaal en hun feedback hierop.

Dankzij al deze mensen was het maken van dit project mogelijk.

Tenslotte bedankt aan de lezer(s) van mijn onderzoeksproject voor het lezen ervan.

In de hoop voor iets meer leesplezier te hebben gezorgd in 'de wereld', laat ik de lezer nu verdergaan met het lezen van wat mijn onderzoeksproject effectief inhoudt.

Bedankt!

Inhoudstafel

Dankwoord	3
Inhoudstafel	4
Tabellen	6
Figuren	6
0. Inleiding	8
Deel I. Literatuurstudie	10
1. Algemene informatie.....	10
1.1. Van vaardigheid naar voorkeur	10
1.2. De ‘Leescirkel’	13
1.3. Boek of buis	14
1.4. Leesbevordering.....	15
2. Lezen op school.....	17
2.1. Belemmerende factoren voor leesplezier	17
2.2. Bevorderende factoren voor leesplezier	19
2.3. Het belang van de leesomgeving.....	23
2.4. Tijd om te lezen.....	24
2.5. Boekenpraatjes	27
2.6. Beoordelen van kinderboeken	29
2.7. Leesdagboek.....	31
2.8. Leesvormen	31
3. De rol van externen bij het stimuleren van leesplezier	36
3.1. De rol van de bibliotheek	36
3.2. Andere partners	37
Deel II. Methodologie	39
0. Inleiding	39
1. Doelgroep.....	39
2. Instrument(en).....	42
3. Werkwijze	44
4. Enquêtes	44
4.1. Enquête bibliotheken.....	44
4.2. Enquête leerlingen.....	51
4.3. Enquête leerkrachten	58
Deel III. Praktijkproduct	67
1. Vertrekpunt bij de ontwikkeling	67

2. Aanpak van de ontwikkeling.....	68
Besluit	71
Referentielijst	74
Bijlagen	75

Tabellen

- Tabel 0.1 De leesvoorkeur van kinderen op verschillende leeftijden
- Tabel 0.2 Voordelen van prentenboeken en poëzie bij het stimuleren van leesplezier
- Tabel 0.3 Invulling van de factoren die teksten gemakkelijker of moeilijker maken
- Tabel 0.4 Verschil tussen vertellen en voorlezen
- Tabel 0.5 Kernachtige weergave van de acroniemen om leestijd te creëren in het onderwijs
- Tabel 0.6 Kernachtige weergave van de verschillende vormen van lezen die in een klas ingezet kunnen worden
- Tabel 0.7 Voorbeelden van vragen om het praten over boeken bij kinderen te stimuleren
- Tabel 0.8 De meest gebruikte leesvormen
- Tabel 0.1 Aantal deelnemers uit de doelgroep van bibliotheken
- Tabel 0.2 Aantal deelnemers uit de doelgroep van leerlingen
- Tabel 0.3 Aantal deelnemers uit de doelgroep van leerkrachten
- Tabel 0.4 Overzicht van de gestelde vragen in de enquête

Figuren

- Figuur 1.1 Visuele voorstelling van de leescirkel
- Figuur 4.1 Frequentie van bibliotheekbezoek
- Figuur 4.2 Aanbieden van iPads bij activiteiten
- Figuur 4.3 Opvattingen over iPads, e-books door de bibliotheekmedewerkers
- Figuur 4.4 Aanbevelingen/beoordelingen van boeken door de bibliotheek
- Figuur 4.5 Aanpak van boekpromotie
- Figuur 4.6 Begeleiding van kinderen, ouders en leerkrachten bij het kiezen van boeken
- Figuur 4.7 Promoten van bibliotheek om nieuwe gezichten aan te trekken
- Figuur 4.8 Bekend zijn van thema Kinder- en Jeugdboekenweek
- Figuur 4.9 Organiseren van workshops rond Kinder- en Jeugdboekenweek die jaarlijks verschilt
- Figuur 4.10 Samenwerking van de bibliotheek met leerkrachten
- Figuur 4.11 Aanbod voor hoogbegaafde kinderen
- Figuur 4.12 Aanbod voor kinderen met dyslexie
- Figuur 4.13 Financiële bronnen voor de bibliotheek
- Figuur 4.14 Oorsprong van boeken in de bibliotheek
- Figuur 4.15 Aantal deelnemende jongens en meisjes
- Figuur 4.16 Mate waarin kinderen graag spannende boeken lezen
- Figuur 4.17 Mate waarin kinderen een boek lezen om even aan iets anders te willen denken
- Figuur 4.18 Mate waarin kinderen moeten glimlachen bij het lezen van een boek
- Figuur 4.19 Mate waarin kinderen het moeilijk vinden om bij het lezen van een boek ermee op te houden
- Figuur 4.20 Mate waarin kinderen bij het lezen zich voorstellen hoe het daar in het boek is
- Figuur 4.21 Mate waarin kinderen kwaad worden om wat er in een boek gebeurt
- Figuur 4.22 Mate waarin kinderen graag verdrietige verhalen lezen
- Figuur 4.23 Mate waarin kinderen een boek gaan lezen als ze zich eenzaam voelen
- Figuur 4.24 Mate waarin kinderen meevoelen met iemand in een boek
- Figuur 4.25 Mate waarin kinderen willen zijn zoals een personage uit het boek
- Figuur 4.26 Mate waarin kinderen een boek lezen als ze zich vervelen
- Figuur 4.27 Mate waarin kinderen een boek lezen als ze kwaad zijn
- Figuur 4.28 Mate waarin kinderen graag hardop lachen bij het lezen van een boek
- Figuur 4.29 Mate waarin kinderen zeggen dat in een boek, iemand net als zichzelf is
- Figuur 4.30 Mate waarin kinderen de tijd verliezen bij het lezen van een boek
- Figuur 4.31 Weergave van hoe vaak kinderen lezen in hun vrije tijd

- Figuur 4.32 Aandeel kinderen dat momenteel thuis in een boek aan het lezen is waarin ze verder willen lezen
- Figuur 4.33 Weergave van het tijdstip waarop kinderen het laatst een boek gelezen hebben
- Figuur 4.34 Geslacht van de deelnemer
- Figuur 4.35 Aantal jaren onderwijservaring van de deelnemers
- Figuur 4.36 Het leerjaar waarin de deelnemer lesgeeft
- Figuur 4.37 Aanduiding van hoe vaak in de vrije tijd gelezen wordt door de leerkrachten
- Figuur 4.38 Periode waarin de leerkracht voor het laatst (in) een boek gelezen heeft
- Figuur 4.39 Aandeel leerkrachten dat thuis in een boek bezig is waarin ze verder willen lezen
- Figuur 4.40 Het gemiddeld aantal boeken dat leerkrachten lezen
- Figuur 4.41 Redenen om in vrije tijd te lezen
- Figuur 4.42 Het is de taak van ouders om leesplezier van kinderen te stimuleren
- Figuur 4.43 Organisatie van vrij lezen op de school of in de klas van de leerkracht
- Figuur 4.44 Op de hoogte zijn van leesinteresses van kinderen in uw klas
- Figuur 4.45 Aanwezigheid van een leescoördinator
- Figuur 4.46 Aanwezigheid van een schoolbibliotheek
- Figuur 4.47 Bezit van een leesdagboek door leerkrachten zelf
- Figuur 4.48 Bezit van een (individueel) leesdagboek door leerlingen
- Figuur 4.49 Mate waarin in de klas gewerkt rond en met jeugdboeken
- Figuur 4.50 Bron van inspiratie voor (verwerkings)activiteiten
- Figuur 4.51 Opvatting over het voorlezen aan iemand
- Figuur 4.52 Steeds (voor)leeshoek aanwezig in de klas
- Figuur 4.53 Mate waarin de leerkrachten vroeger thuis voorgelezen werden
- Figuur 4.54 Frequentie van boekpromotie op school of in klas waar de leerkracht werkt
- Figuur 4.55 Manier waarop boekpromotie gebeurt
- Figuur 4.56 Personen die aan boekpromotie doen
- Figuur 4.57 Tentoonstelling van de (nieuwe) boeken op de school of klas waar de leerkracht werkt
- Figuur 4.58 Tijdstip waarop de tentoonstelling van boeken in de klas wijzigt
- Figuur 4.59 De boeken die thuis liggen, zijn uitgeleend bij de bibliotheek
- Figuur 4.60 Niveau van de boeken die worden ontleend bij de bibliotheek
- Figuur 3.1 Foto van voorstelling minibib

0. Inleiding

In deze scriptie wordt gekeken hoe leesplezier gestimuleerd kan worden bij kinderen in de lagere school.

Dat leesplezier is nodig om ervoor te zorgen dat kinderen blijven lezen en zich *willen* omringen met boeken. Bovendien bloeien kinderen echt open in een omgeving waar boeken aanwezig zijn (De Sterck, 1997).

Ook de school speelt een belangrijke rol in het stimuleren van leesplezier. Een belangrijk punt van kritiek is dat het leesonderwijs zoals wij dat kennen ervan uitgaat dat alle kinderen in een klas, op het moment dat het leren lezen een aanvang neemt, eenzelfde ontwikkelingsniveau bezitten. Hierdoor wordt uit het oog verloren dat bepaalde kinderen in de klas al kunnen lezen, terwijl zich in diezelfde klas ook kinderen bevinden die nog niet toe zijn aan het leren lezen. In beide gevallen leidt de huidige aanpak tot teleurstellingen. De eerste categorie kinderen gaat zich immers na een poosje vervelen, de tweede gaat het schoolleven ervaren als één grote ramp. (Vos & Meijer, 1985)

Een tweede kritisch aandachtspunt betreft uitspraken zoals “Het meisje van twaalf leest... De jongen van acht leest...” enz. Het lezende meisje of de lezende jongen bestaat niet. Het gaat bij het lezen niet om een gemiddelde, maar om het eigene van het individuele kind. (Vos & Meijer, 1985)

Nochtans kan literatuur in de taalverwerking een belangrijke rol spelen. Afgezien van de inhoud vormen teksten en verhalen een belangrijke intellectuele training. Ze ontplooiën bijvoorbeeld het vermogen tot en de beweeglijkheid van de voorstelling. De verbeelding wordt aangewakkerd en het verstand geoefend door het zoeken naar samenhang tussen verschillende gebeurtenissen, door het opsporen van de logica in de opeenvolging, door het toekennen van zin en betekenis aan een deel in een groter geheel.

Boeken helpen klaarheid scheppen in de eigen complexe gevoelswereld of modellen aanbieden die het groeiproces stimuleren en lenen zich tot een vorm van identificatie. Ze functioneren als ‘Lebenshilfe’. In ruime zin betekent dit dat de boeken de lezer helpen zijn weg te vinden in het leven doordat hij zichzelf en de wereld om hen heen beter begrijpt. Naast Lebenshilfe aanreiken, vervult jeugdliteratuur nog een tweede psychologische functie: ontspanning bieden. Vroeger beschouwden vele mensen lezen als een noodzakelijk kwaad. Nu nog beschouwen vele volwassenen het lezen als recreatie als tijdsverspilling. Bovendien vrezen ze dat het leidt tot sociaal isolement, plichtsverzuim of onderdrukking. Worden ze zelf gevraagd naar hun visie op literatuur en lezen dan kennen de jongeren aan ontspanning de hoogste score toe. Het leesplezier staat duidelijk bovenaan. Verveling verdrijven is een belangrijk motief om te lezen, vooral bij het lagere schoolkind. (Ghesquiere, 2008)

Dat leesplezier ontbreekt bij de jeugd van tegenwoordig, ontging ook de Britse acteur Prince niet die lezen opnieuw populair wil maken bij de jeugd. Hiervoor bood Ripley Academy in Lancaster, VK hem gedurende enkele dagen onderdak. Javone kreeg bij zijn project hulp van Helen Skelten, Brits kinderboekenschrijfster. Hetzelfde boek werd aangeboden aan iedereen van de deelnemende groep jongeren. Om de aandacht van de jongeren op het boek te vestigen, begon Javone met het beluisteren van een audioversie. Dit beperkte het initiële lezen. Vervolgens vertelde Javone het verhaal, maar niet dat het over een boek ging. Zodra de kinderen geboeid luisterden, liet hij vallen dat het een roman was. Het boek uitvoerig bespreken en er zelf enthousiast over praten wekte de interesse.

Helen voegde hieraan toe dat niet elk boek voor iedereen is. Interesses liggen anders. Een jongen die alleen maar denkt aan het paaien van een meisje, moet je daarover een boek geven en niet over bv. een tweeling met identiteitsproblemen. De aanwezigheid van boeken thuis en de mening van ouders er tegenover is ook bepalend voor de leeszin van kinderen.

Aan het einde van het experiment, was de meerderheid van de tieners effectief meer gaan lezen en niet alleen wanneer het werd opgelegd vanop school. Om dit te realiseren, concludeerde Prince dat volgende zaken belangrijk waren:

- Kinderen omringen met boeken;
- Kinderen voeling geven met de inhoud van het boek door te laten ervaren wat personages ervaren;
- Niet iedereen leest graag = onderwerp individualiseren.

Zelf heb ik deze dingen meer bestudeerd en besloot een concreet antwoord te zoeken op volgende vragen:

- Hoe het leesplezier stimuleren bij kinderen in de lagere school?
- Hoe kunnen we de juiste omstandigheden creëren, zodat kinderen op eigen tempo en eigen manier kunnen genieten van een zelfgekozen boek?
- Hoe kunnen we een degelijk en voldoende ruim aanbod doen naar kinderen om een boek naar interesse uit te kiezen?
- Hoe kunnen we aan boekpromotie doen zonder dat het er te dik op ligt en niet 'nep' overkomt bij de kinderen?
- Welke activiteiten kunnen we met en door kinderen laten uitvoeren, zodat ook zij onderling aan boekpromotie doen en beseffen welke de verhaallijnen zijn in een gelezen boek?

Om de bovenstaande vragen te beantwoorden, is deze scriptie opgebouwd uit drie delen. In het eerste deel (d.i. de literatuurstudie) wordt dieper ingegaan op algemene informatie o.a. de leesontwikkeling, het lezen op school en de externe partners die een rol spelen bij het stimuleren van leesplezier.

In deel 2 wordt dieper ingegaan op de methodologie, met hierbij meer informatie over de uitgevoerde enquêtes en visuele voorstelling van de resultaten hiervan.

Tenslotte wordt in deel 3 stilgestaan bij de ontwikkeling en toetsing in de praktijk van mijn concreet materiaal, alsook de besluitvorming.

Veel leesplezier!

Deel I. Literatuurstudie

In de literatuurstudie kunnen drie hoofdstukken onderscheiden worden. Het eerste hoofdstuk geeft meer algemene informatie over de leesontwikkeling. In het tweede hoofdstuk staat lezen op school centraal en meer bepaald wordt nagegaan hoe leerkrachten het leesplezier bij leerlingen kunnen bevorderen. In het derde hoofdstuk komen de externe partners aan bod die een rol spelen bij het stimuleren van leesplezier.

1. Algemene informatie

1.1. Van vaardigheid naar voorkeur

Hieronder wordt stilgestaan bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid, de verschillende leesfasen en leesvoorkeur van kinderen. Verder wordt gekeken naar de leescirkel van Chambers en bespreek ik in welke mate het boek én de buis op hun eigen manier bijbrengen tot stimulatie van leesplezier.

1.1.1. De ontwikkeling van leesvaardigheid

1.1.1.1. Stadium 1: Ontluikende geletterdheid

In dit stadium kan een kind nog niet zelfstandig lezen, maar weet wel dat er verhalen staan in boekjes. Ze leren dat je een boek best niet ondersteboven houdt, ze leren omgevingswoorden herkennen (bv. school), krabbelen, ontdekken waar mensen zoal taal voor gebruiken en dat een verzameling woorden en zinnen een verhaal kan vormen. Vervolgens leren kinderen letters herkennen, bv. P van parking en hun eigen naam. Als het kind geregeld wordt voorgelezen, gaat het zogenaamd kunnen voorlezen. Het kent het voor te lezen verhaal dan al bijna uit het hoofd (Kemmeren, 2010).

Een van de voornaamste redenen om voor te lezen, is het plezier dat je kinderen hiermee verschaft. Dit plezier moet altijd vooropstaan, ook voor degene die leest. Als ouders het voorlezen als een plicht beschouwen die nu eenmaal bij het ouderschap hoort, voelen kinderen dit vrij snel aan. Het achterliggende doel om kinderen liefde tot het boek en het lezen bij te brengen, komt hierdoor in gevaar. Het is essentieel dat kinderen niet alleen leren hoe belangrijk het is te kunnen lezen, maar ook hoe plezierig dit is. Leeslessen krijgen de kinderen wel op school. Daar wordt o.a. aandacht besteed aan het technisch goed lezen. Thuis kan een kind leren dat het de moeite waard is zo'n mooi boek met prachtige verhalen te kunnen lezen. Het moet de kans krijgen met boeken vertrouwd te raken. Als een kind van jongs af aan vaak en met veel animo wordt voorgelezen, gaat het de waarde van lezen inzien. Hoewel veel geld en tijd wordt geïnvesteerd om kinderen te leren lezen, blijken veel kinderen nauwelijks aan lezen toe te komen. Dit kan voor een deel verklaard worden door het feit dat kinderen wel leren **hoe** te lezen, maar te weinig hebben ervaren hoe je in een verhaal kunt opgaan. Uit onderzoekingen naar wat kinderen kan belemmeren om een boek uit te lezen, komt naar het belang van o.m. hun leestempo, de grootte van hun woordenschat (teveel moeilijke woorden schrikt af) en hun ervaring met verhaalstructuren naar voren. Door kinderen voor te lezen, breidt hun woordenschat uit en ontwikkelt hun inbeeldingsvermogen. Juist kinderen die op school moeite hebben met lezen, krijgen vaak aanmerkingen. Als deze kinderen te weinig of nooit ervaren dat lezen meer is dan 'hindernissen overwinnen', zullen zij voor altijd een antipathie tegen lezen kunnen ontwikkelen. (Kemmeren, 2010)

Hoe eerder een ouder begint een kind voor te lezen, hoe beter. Een kind dat van jongs af wordt voorgelezen, zal vaak minder moeite hebben met de taal. Ongemerkt vergaart een kind een grote woordenschat. Jonge kinderen bezitten een groot imitatievermogen en een goed geheugen. John Adams, een van de eerste presidenten van de Verenigde Staten, meldde in 1765 bv. dat het hem opviel dat in New England iedereen zo goed las en schreef. In de puriteinse gezinnen die daar woonden werd elke dag uitvoerig uit de bijbel gelezen, waarbij ook de allerkleinsten aanwezig waren.

Het is echter niet goed voor een kind om al te vroeg nadrukkelijk te leren lezen. Vaak krijgt het dan later toch een terugslag. Maar er zijn kinderen die op een goede dag spontaan beginnen te lezen, zelfs met de goede intonatie. Na veel kijken en luisteren hebben ze zonder veel moeite het systeem door; vroege lezers blijken echter wel veel te zijn voorgelezen. Niet alleen boeken, maar ook advertenties, opschriften, labels, straatnamen e.d. De omgeving van zo'n kind heeft vaak met eindeloos geduld vragen beantwoord. Zo'n kind is gewoon aan lezen toe en maakt zich het systeem zonder veel moeite eigen omdat het hem intrigeert. Hij vindt het leuk. Het is jammer dat vele ouders ophouden met voorlezen als het kind zelf kan lezen. Zolang een kind er behoefte aan heeft, zou het voorgelezen moeten kunnen worden. Sommige kinderen houden zich liever een tijdje dommer dan ze zijn, om toch maar voorgelezen te worden (Kemmeren, 2010).

Jonge kinderen (peuters en kleuters) leren al voor hun drie jaar hoe ze moeten omgaan met boeken. Snow en Ninio (1996, in Mooren, 2012) onderscheiden zeven fasen in deze vroege omgang met boeken bij jonge kinderen:

1. Boeken zijn er om te bekijken, niet om op te bijten, mee te smijten of torens mee te bouwen.
2. Het boek is de baas en stuurt de lezer. Kinderen leren dat het boek de interactie en het beleven van de lezer/luisteraar stuurt. Het kind moeten leren zich te laten leiden door het boek.
3. Boeken zijn geen dingen, maar afbeeldingen van dingen. Kinderen leren dat prenten symbolische voorstellingen zijn. Het heeft dus geen zin een ijsje van de pagina te pakken als je het warm hebt. Twee dingen zijn hierbij belangrijk. Het jonge kind moet leren dat de afbeelding niet het echte ding is en dat het symbool tegelijkertijd het echte ding representeert.
4. Afbeeldingen zijn er om te benoemen. Kinderen leren dat een boek om andere acties vraagt dan andere dingen in hun omgeving en dat afgebeelde voorwerpen en handelingen benoemd en beschreven kunnen worden.
5. Afbeeldingen zelf zijn weliswaar statisch, maar ze kunnen gebeurtenissen weergeven. Kinderen leren dat aparte, geïsoleerde afbeeldingen met elkaar een verhaal kunnen vormen.
6. Boeksituaties vinden plaats buiten de werkelijke tijd. Aan de hand van diverse situaties in boeken leren kinderen dat de verhaaltijd een andere is dan de werkelijke tijd en dat wat in het echt misschien dagen duurt, in een paar minuten verteld kan worden.
7. Boeken geven de werkelijkheid weer of roepen een verzonnen wereld op. Kinderen moeten een steeds duidelijker besef krijgen van het verschil tussen fictie en non-fictie en leren begrijpen dat de wereld van de fictie andere wetten en regels kent dan de werkelijke wereld.

1.1.1.2. Stadium 2: Leren lezen

Deze fase vangt aan bij het aanvankelijk lezen, wanneer de kinderen de ‘code’ beginnen te ‘kraken’. Ze gaan de geschreven woorden letter voor letter verklanken (v-o-s). Verder gaan ze voor het eerst echt lezen, beginnend met eenvoudige tekstjes met bekende en eenvoudige klankzuivere woorden. Dit lezen is nog niet gericht op de betekenis van woorden, maar op het decoderen ervan. Teksten met veel lange woorden of medeklinkerclusters, bv. knuffelbeer, schilder, ..., zijn nog te moeilijk als kinderen dit nog niet hebben leren lezen. (Kemmeren, 2010)

1.1.1.3. Stadium 3: Automatisering

In deze fase leren kinderen eenvoudige verhalen vloeiender lezen en veelvoorkomende woorden worden direct herkend. Op school en thuis wordt veel geoefend en uitzonderingen en spellingsregels worden aangeleerd. Ook frequente spellingpatronen (bv. bl, str, ...) en woordstructuren (bv. voet-bal, kat-je, ...) worden in één keer gelezen door de kinderen. Kinderen lezen in deze fase zowel hardop en stil. Teksten en zinnen die in deze fase worden gebruikt, zijn nog steeds kort en het is voor de kinderen vertrouwd woordgebruik. Wel zit er meer variatie in de lengte van de zinnen en de woorden kunnen langer zijn. (Kemmeren, 2010)

1.1.1.4. Stadium 4: Voortgezet lezen

Wanneer kinderen deze fase bereiken, kunnen ze al lezen (Kemmeren, 2010). In deze fase wordt dan ook niet meer de nadruk gelegd op leren lezen, maar op lezen om iets nieuws te leren. De kinderen zijn hier gericht op informatieverwerking, begrijpen, ... Het kind gaat lezen om meer te weten te komen over bv. dinosaurussen, geschiedenis, genieten van een verhaal, hoe iets werkt, ... Het soort teksten die worden gelezen, breiden zich uit met krantenartikelen, informatieve boeken, woordenboeken, ...

1.1.2. Leesfasen

De stadia waarin kinderen leren lezen en wat voor hen (inhoudelijk en technisch) mogelijk is op dat punt, zijn belangrijk te weten om deze vervolgens te kunnen benutten. Bühler (1926) onderscheidt volgende leesfasen:

- Struwwelpeterleeftijd (2-4 jaar)
- Sprookjesleeftijd (4-8/10 jaar)
- Robinsonleeftijd (9-11/12 jaar)
- Heldenleeftijd (12-15 jaar)
- Lyrische en romanleeftijd (15-20 jaar)

Deze fasen geven een idee van wat kinderen op die leeftijden kan boeien in een verhaal, wat hen bezighoudt in die levensfase.

In veel van de bovenstaande stadia komen boeken aan bod waarin een held centraal staat (Mooren, 2012). Helden en antihelden in jeugdboeken kunnen op meerdere manieren van grote betekenis zijn voor kinderen:

- Ze herkennen zichzelf er soms in. Dat stelt hen gerust. “Er zijn meer kinderen zoals ik.”
- Ze leren het leven van anderen kennen en dat wat hen overkomt. Dit kan verhelderend zijn en tot emoties leiden als ontroering of boosheid.
- Ze stellen zich voor dat zij in een situatie bevinden waarin het personage zich bevindt en dat zij dezelfde keuzes zouden moeten maken. Dit kan moed geven of hen doen ontdekken dat gemene streken van een pestkind zelfs niet in hun hoofd zouden opkomen. Zo kunnen ze tevreden zijn over zichzelf.

1.1.3. Leesvoorkeur

Een derde relevante term is leesvoorkeur. Op verschillende leeftijden hebben kinderen immers een andere leesvoorkeur. (Zie tabel 0.1). (Van Coillie, 2007)

Tabel 0.1 De leesvoorkeur van kinderen op verschillende leeftijden

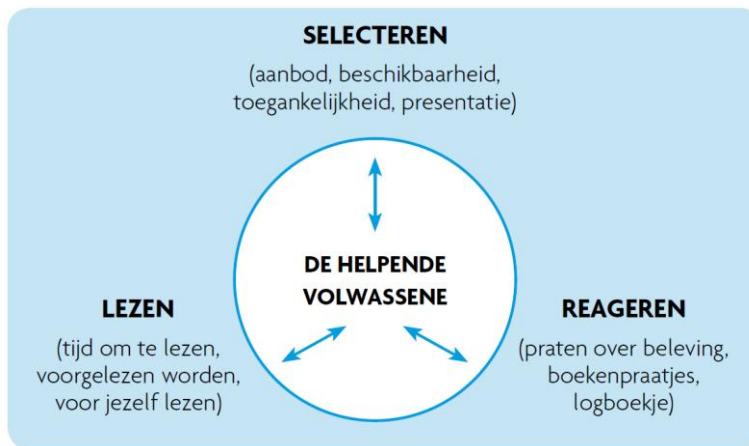
Leeftijdsgroep	Leesvoorkeur
Baby's	herkennen in boeken graag voorwerpen uit de directe omgeving. Personages uit prentenboeken weerspiegelen liefst zichzelf. Steeds terugkerende, herkenbare figuren vinden ze ook fijn, bv. Nijntje. Boeken moeten uitnodigen tot 'samen lezen'.
Peuters	herkennen graag gebeurtenissen in boeken die zij zelf dagelijks meemaken. In prentenboeken is een veilige relatie tussen volwassenen en kinderen belangrijk.
Kleuters	verkennen hun omgeving en gaan daarbij voorzichtig voorbij de grenzen van de directe leefwereld. Ze zijn vooral geïnteresseerd in emoties (vriendschap, angst) en maken geen onderscheid tussen fantasie en realiteit. Voor hen is een duidelijk onderscheid tussen goede en slechte personages belangrijk en ze willen zelf graag groot zijn.
Kinderen van 6-9 jaar	kiezen graag herkenbare realistische verhalen over clubs of school, alsook avonturenverhaal. Op deze leeftijd is het belangrijk voor de kinderen dat ze lezen om iets te leren.
Kinderen vanaf 9 à 10 jaar	kunnen perspectiefwisseling toepassen en zich dus makkelijker verplaatsen in verschillende personages. Ze kunnen ook gemakkelijker nadenken over taal en humor of figuurlijk taalgebruik herkennen en duiden.

Uit al het voorgaande komt sterk naar voren dat lezen en leesplezier belangrijk zijn. Boeken zijn bijgevolg dan ook een belangrijk middel om het lezen en leesplezier te bevorderen. Het zijn echter niet de enige mogelijkheden. Kinderen worden ook beïnvloed door hun leeftijdgenoten. Kinderen kunnen om verschillende redenen graag lezen, zoals geregeld voorgelezen zijn thuis, zelf een goede lezer zijn, enz. Niet alle kinderen zijn echter leeskinderen. Schmidt (in Vos & Meijer, 1985) pleit er dan ook voor om kinderen niet tot lezen te dwingen als het echt geen lezers zijn. Schmidt onderscheidt drie 'soorten kinderen':

1. Leefkinderen: ze hebben geen behoefte aan lezen, ze spelen liever. Ze beleven al zo veel in de wereld en hebben geen aanvulling nodig.
2. Leeskinderen: een subsoort hierin zijn de boekverslinders. Zij gaan in een hoekje zitten met opgetrokken knieën en zijn volkomen van de wereld af.
3. Hobbykinderen: zij hebben vooral belangstelling voor informatieve boeken. Ze gaan recht op hun doel af en laten zich niet afleiden. Meestal kunnen ze handig omgaan met de catalogus en ze weten precies bij welke kast ze moeten zijn.

1.2. De 'Leescirkel'

Telkens als een persoon leest, verricht hij/zij een serie handelingen. De ene handeling leidt naar de andere. Niet als een lineaire kettingreactie die in punt A begint en na enige tijd bij Z aankomt, maar als een cirkel die automatisch terugvoert naar de start, zodat het begin samenvalt met het einde en elk einde een nieuw begin is. Figuur 1.1 geeft deze leescirkel weer:



Figuur 1.1 Visuele voorstelling van de leescirkel

De leescirkel gaat niet enkel over de lezer(s), maar ook over de ondersteuner(s) van de lezer(s). De pijlen in de leescirkel die twee kanten op wijzen, geven aan dat ‘helpers’ ook leren van hen die zij helpen (Chambers, 2002).

Een van de ondersteuners voor de lezers zijn de gezinsleden. Gezinnen kunnen grosso modo worden ingedeeld in twee typen. In het ene type wordt door de ouders vooral in de gaten gehouden *of* kinderen wel lezen (wat ze zouden moeten lezen), terwijl in het andere type de aandacht van de ouders vooral uitgaat naar *wat* hun kinderen lezen. Van Lierop (1995) verwijst naar deze twee typen gezinnen en gebruikt hierbij de termen ‘formele’ en ‘functionele’ visie op lezen.

Er zijn eveneens allerlei factoren die het leesgedrag van kinderen bepalen, zowel in belemmerende als bevorderende mate (Vos & Meijer, 1985), bijvoorbeeld:

- Sociale milieu;
- Taalontwikkeling;
- Onderwijs;
- Tegenwoordig ook de commercie en de media.

1.3. Boek of buis

Sommige kinderen houden nooit een boek vast, maar zijn wel dol op de verfilming van een boek. Soms zonder te weten dat het de verfilming van een boek is....

Veel kinderboekhandelaars en bibliotheken signaleren dat de vraag naar een boek stijgt als kinderen de verfilming ervan hebben gezien. Uiteraard kunnen video's boeken nooit vervangen. Het beluisteren en bekijken van video en luisteren/kijken of lezen/kijken van boeken zijn immers verschillende processen met elk hun eigen sterke kanten.

Audiocassettes kunnen nooit het voorlezen vervangen, omdat ze interactie missen die van voorlezen zo'n creatieve en unieke beleving maakt. Ze zijn echter wel prima om regenachtige dagen, ziekenhuisopname e.d. op te vangen. Zo wordt lezen ook op deze momenten gestimuleerd. Ze trekken kinderen niet zelden naar het boek. Voor kinderen met leesmoeilijkheden en kinderen met visuele handicap zijn ze onvervangbaar materiaal. (De Sterck, 1997)

Hoewel het beeld in onze cultuur een steeds belangrijker plaats gaat innemen, kunnen we toch nog rustig stellen dat wij in een schrijfcultuur leven. Overal om ons heen zien we letters, woorden en zinnen. Maar niet alleen volwassenen zien dit taalgebruik, ook (jonge) kinderen. Zij weten dat die kriebeltjes in het boek waaruit ze worden voorgelezen letters zijn die je kunt lezen, dat die letters samen een verhaaltje vormen. (Vos & Meijer, 1985)

Onderzoeken naar de verschillen tussen televisiekijken en lezen tonen dat verhalen die op televisie zijn bekeken en beluisterd, doorgaans beter worden gereproduceerd. Kinderen die het verhaal gelezen of beluisterd hadden, vertelden het na met meer voorbeelden van expressieve en literaire taal uit het verhaal en noemden de personages vaker met naam (De Sterck, 1997). Verder zou het boek de fantasie meer stimuleren dan de video: het boek nodigt meer uit tot creatief voortvertellen en het verzinnen van een einde (bij onderbreking) en levert gevarieerder tekeningen op met meer elementen van buiten het verhaal.

Verfilmingen zullen het boek dus nooit kunnen vervangen wat betreft kennismaking met vormen van taalgebruik en illustratie, het zich nauwkeurig leren uitdrukken, het oefenen van de verbeelding en het leggen van verbanden tussen eigen kennis of ervaring en het verhaal. Verfilmingen van prentenboeken brengen wel artistiek aantrekkelijker en vooral gevarieerder materiaal dan de meeste andere koopvideo's. Ze hebben hun eigen waardevolle inbreng bij het voorstellen en promoten van waardevolle kinderboeken.

1.4. Leesbevordering

Het begeleiden van kinderen in hun leesontwikkeling, vraagt het beschikken over specifieke vaardigheden, kennis en attitudes (Kemmeren, 2010), zoals

- Je kunt kinderboeken kiezen;
- Je kunt kinderboeken presenteren;
- Je bent in staat met kinderen gesprekken te voeren over boeken;
- Je zorgt voor aantrekkelijke werkvormen in het werken met boeken;
- Je levert een bijdrage aan het beleid met betrekking tot lezen.

1.4.1. Leesonderwijs en leesbevordering

Hoewel het ontwikkelen van een positieve leesattitude meestal een expliciet onderdeel is van het leesonderwijs, blijkt in de praktijk de klemtoon toch meer te liggen op het technisch, begrijpend en studerend lezen en dit in de genoemde volgorde. Nochtans is algemeen geweten dat het weinig zin heeft om leerlingen te leren lezen wanneer ze de verworven vaardigheid buiten de school niet gebruiken (Andries, 1995). Leesbevordering op school beoogt drie affectieve doelstellingen:

- Positief staan tegenover lezen en over leeservaring willen en kunnen praten;
- Confronteren met teksten die ze met plezier lezen of waar ze van ervaren dat ze zinvol voor hen kunnen zijn;
- Bewust maken van eigen leesvoorkeur.

Het feit dat leesbevordering te maken heeft met leesplezier impliceert niet dat er sprake kan zijn van vrijblijvendheid. Leesbevordering moet op een systematische en continue wijze worden opgenomen. Precies attitudevorming is iets dat slechts op langere termijn tot stand kan komen. Dat er voor leesbevordering onvoldoende tijd rest na de noodzakelijke activiteiten betreffende technisch, begrijpend en studerend lezen is een drogreden. Uit onderzoek (Andries, 1995) blijkt dat activiteiten gericht op leesbevordering niet alleen ten goede komen aan leeshouding maar dat leesvaardigheid er tevens positief door wordt beïnvloed. Leerkrachten hoeven zich geen zorgen te maken dat kostbare leertijd verloren gaat, die tijd wint men terug.

1.4.2. Uitgangspunten bij leesbevordering

De aandacht die gegeven wordt aan het ontwikkelen van positieve leesattitude bij kinderen is in andere delen van Europa en in Amerika veel explicieter aanwezig. Bij leesbevordering zijn de volgende uitgangspunten van belang (Andries, 1995).

Kinderen moeten leren dat er veel verschillende soorten boeken en teksten zijn. Kinderen moeten met deze verscheidenheid kunnen kennismaken en zich bewust worden van hun eigen voorkeur, maar ook geconfronteerd worden met voorkeur van anderen. Het is de bedoeling om kinderen bewust te maken dat eenzelfde tekst vanuit verschillende oogpunten kan benaderd worden; met name vanuit een subjectief oogpunt wanneer men zijn gevoelens bij en waardering over een tekst weergeeft en vanuit een objectief standpunt wanneer men bv. oordeelt over de stijl van een tekst. Kinderen moeten leren dat ze beide houdingen kunnen hanteren en dat deze niet noodzakelijkerwijze in eenzelfde lijn hoeven te liggen. Afhankelijk van de doelstelling van de leeshandeling zal een bepaalde houding meer opportuun zijn. Zo zal het gevoelsmatige eerder primeren wanneer men leest als ontspanning.

Kinderen moeten ook leren om hun leeservaringen onder woorden te brengen. Door op een genuanceerde wijze van gedachten te leren wisselen over lectuur zal ook de leesbeleving meer diepgang en schakering krijgen. Praten over is slechts een van mogelijke wijzen waarop het gelezene kan verwerkt worden. Naast deze verbale invulling kunnen ook manuele (bv. tekenen, schilderen) of dramatische (bv. rollenspel) verwerkingsvormen gehanteerd worden. In een gesprek over tekst kan men kinderen echter oriënteren op vergelijking tussen beschreven werkelijkheid en eigen leefwereld.

2. Lezen op school

Niet alle kinderen lezen graag. Daar zijn verschillende redenen voor. In dit hoofdstuk sta ik enerzijds stil bij de factoren die leesplezier belemmeren (2.1), maar besteed ik anderzijds ook aandacht aan de factoren die het leesplezier kunnen bevorderen (2.2). Daarnaast komt de rol van de leesomgeving (2.3), het geven van tijd om te lezen (2.4), en boekenpraatjes (2.5) aan bod. Ik ga ook in op het beoordelen van kinderboeken (2.6), het ondersteunen van het leesplezier bij kinderen door het bijhouden van een leesdagboek (2.7) en de leesvormen die er zijn (2.8).

2.1. Belemmerende factoren voor leesplezier

In dit deel bespreek ik in 2.1 de belemmerende factoren die maken dat kinderen niet graag lezen of waarom in bepaalde situaties het lezen moeilijk loopt. In 2.2 ga ik in op de stimulerende factoren of de factoren die het leesplezier bevorderen.

2.1.1. Niet graag lezen

Een reden waarom kinderen niet graag lezen, kan zijn omdat ze niet altijd worden omringd door boeken. Er wordt vooral belangstelling besteed aan boeken naar aanleiding van evenementen, zoals de boekenbeurs, Kinderboekenweek e.a. Ze zijn daarmee niet betrokken bij het dagelijkse leven.

Op de basisschool leidt kinderliteratuur een maar moeizaam bestaan. Hiervoor worden volgende redenen genoemd (Andries, 1995):

- Indirecte redenen:
 - Educatieve uitgeverijen hebben er te lang te weinig aandacht aan besteed;
 - De leerkrachten zijn er onvoldoende toe opgeleid.
- Directe redenen: niet serieus nemen van het kinderboek en onvoldoende afgestemd zijn van leesdidactiek op leergang in kinderliteratuur. Werken met kinderboeken wordt nog te veel beschouwd als gatenvuller in programma.

In de literatuur worden nog redenen opgesomd waarom kinderen niet graag lezen:

- ze zijn niet zo'n goede lezer;
- ze behalen lage scores op toetsen;
- ze zitten in lagere groep bij niveaulezen;
- bij leesbeurt zat de hele klas te giechelen;
- in de klas stonden er boeken die oud en saai waren en stonken;
- ze hadden bijna nooit tijd om te lezen, omdat ze nooit op tijd klaar waren met rekenen.
- boekbesprekingen, die leesplezier zouden moeten stimuleren, zijn een verplicht nummer. Ze kunnen aversie opwekken t.o.v. lezen.

2.1.2. Moeilijk lopen van lezen

De moeilijke lezer bestaat niet. Kinderen kunnen om diverse redenen leesachterstand oplopen of leesproblemen hebben. Vos en Meijer (1985) onderscheiden vier groepen van moeilijke lezers.

Een eerste groep betreft de lezers die over gebrekkige technische vaardigheden beschikken. In de eerste klas van de lagere school bevinden zich kinderen die nog woord voor woord lezen, terwijl de meeste van hun klasgenoten al toe zijn aan het echte lezen, d.i. het lezen van de inhoud van een tekst. De kinderen kunnen hun klasgenoten op een bepaald moment inhalen, maar in het ongunstige geval blijven zij een (grote) achterstand behouden. Het probleem voor deze kinderen is, dat zij door hun onvermogen weinig plezier zullen hebben in het lezen van boeken, dus weinig zullen lezen en te weinig oefening krijgen waardoor hun leesvaardigheid niet vooruit zal gaan en dus....

Een tweede groep wordt gevormd door de kinderen die geen zin hebben in lezen (Vos & Meijer, 1985). Tot deze groep kunnen ook kinderen behoren die het nut van het lezen van boeken niet zo inzien. Op school zullen ze wel lezen, maar thuis kijken ze niet naar een boek om. Vooral kinderen die opgroeien in een milieu waarin lezen geen gewone bezigheid is, zullen het moeilijk hebben. Op school doen zij niet meer dan hun plicht, thuis worden zij weinig gestimuleerd boeken te lezen. Sommige van deze niet-lezers haken op school af door het daar gehanteerde systeem: de leerkracht let te veel op technische onvolkomenheden, legt te veel nadruk op fouten waardoor deze kinderen onzeker worden en niet meer willen lezen. Het kan ook zijn dat deze kinderen het technisch lezen wel onder de knie krijgen, maar weinig boeken kunnen vinden die hun interesse opwekken.

De derde groep wordt gevormd door de dyslectische kinderen. Onderzoek toonde dat dyslectici geen andere fouten maken, maar dat deze kinderen wel meer fouten maken. Bovendien gaat het niet alleen om leren lezen, maar ook om leren schrijven (spelling). De onderzoekers zijn het over het algemeen eens over een ding: de oorzaken van dyslexie die binnen het kind zelf liggen en oorzaken die buiten het kind liggen. Het is heel moeilijk om precies een oorzaak aan te duiden. Bij veel kinderen is dyslexie een onderdeel van een groter geheel aan verschijnselen (Vos & Meijer, 1985).

Als vierde groep onderscheiden we de kinderen die doof of slechthorend zijn. Dove of slechthorende kinderen hebben moeite met niet-concrete woorden als hoewel, want, maar, ... Speciale problemen hebben deze kinderen met woorden die meer dan één betekenis hebben (Vos & Meijer, 1985). Bij het dove kind staat of valt alles met de taal. Een dove die slecht leest, staat heel erg buiten de samenleving. Het is van het grootste belang, dat juist dove kinderen plezier krijgen in boeken.

Er zijn speciale series boeken die bestemd zijn voor kinderen met leesproblemen (Vos & Meijer, 1985). Deze series richten zich vooral op kinderen vanaf ongeveer negen jaar en ouder. De vereenvoudiging richt zich in eerste instantie op de technische aspecten. Voorop staat nl. dat ook deze kinderen recht hebben plezier te beleven aan het lezen van een boek. Zij hebben ten opzichte van hun leeftijdgenoten een bepaalde achterstand wat betreft hun leesvaardigheid, maar zij interesseren zich over het algemeen voor dezelfde inhoud. Deze leerlingen kunnen geen boeken krijgen die wel in overeenstemming zijn met hun technisch leesniveau. De inhoud van deze boeken is immers afgestemd op een andere leeftijdscategorie. Een elfjarige is niet zo geboeid door een boek dat wat het leesniveau betreft eigenlijk bestemd is voor een zevenjarige. De series aangepaste boeken combineren een inhoud die aansluit bij belevingsniveau van de kinderen met de eisen op het punt van vormgeving en leesbaarheid.

Niet alle kinderen lezen graag. Pijlman noemt drie aspecten die geldingskracht hebben voor alle kinderen die moeite hebben met lezen.

Als eerste noemt hij het falen. De meeste kinderen komen naar de basisschool met een positieve instelling, zij willen leren lezen. Zij hebben nl. uit hun omgeving opgenomen dat lezen iets heel belangrijks is. Ouders verwachten ook dat kinderen halverwege de eerste klas kunnen lezen: 'Jij kunt zeker al wel lezen?' Een kind dat deze vraag met 'nee' moet beantwoorden, heeft het idee dat het faalt, het kan iets niet wat anderen kennelijk allemaal al wel kunnen.

Voor Pijlman kwam daar nog bij dat het onderwijs en de ouders zich er vroeger veel minder van bewust waren dat bepaalde kinderen grote problemen hebben met het leren lezen. Omdat lezen in onze schriftcultuur dé basisvaardigheid is, zullen kinderen die hiermee grote problemen hebben ook op andere terreinen falen. Zij leveren onvoldoende prestaties bij de schoolvakken en worden dus voor dom versleten. Dit kan weer tot grote emotionele problemen leiden. Het kind is niet alleen dom, maar het is bovendien volgens de omgeving ook nog lastig. Het gevoel hebben te falen, vereist van het kind een groot incasseringsvermogen.

Als derde aspect noemt Pijlman de isolatie. Hij moest van de 'gewone' lagere school af.

Kinderen met leesmoelijkheden ervaren een aantal extra drempels in de schrijftaal en schrijfvorm (De Sterck, 1997):

- Lange zinnen en lange woorden, moeilijke woorden die weinig voorkomen, abstracte woorden en woorden met meer dan één betekenis.
- Figuurlijk taalgebruik, doordenkertjes, ironie, spreekwoorden en uitdrukkingen.
- Uitweidingen en lange beschrijvingen die verhaalverloop stilleggen.
- Structuur met veel nevenlijnen.
- Sprongen in de tijd, flashbacks, wisselingen in vertelperspectief.
- Verhaalfiguren die totaal geen identificatiekansen bieden
- Verhaalthema dat als oninteressant wordt ervaren
- Verhaalinhoud die veel voorkennis vraagt.
- Regels die breed uitlopen, piepkleine lettertjes en volgestouwde bladzijden.

Kinderen met leesmoelijkheden hebben er baat bij veel voorgelezen te worden. Als lezen moeilijk gaat, blijft voorlezen een bron van leesplezier, maar ook een constante verrijking van de taal en een blijvend contact met het boek. Het op een dieet plaatsen van wat ze zelf kunnen lezen, komt hun taalontwikkeling niet ten goede. Voor moeilijke lezers is lezen juist extra belangrijk, en is taalontwikkeling essentieel. Ook audiocassettes kunnen voor deze groepen leuk en verrijkend zijn en de drempel naar het boek toe verlagen. De series van IC (Kritak) en Timboektoe (Denis) bevatten knap materiaal. Bij 9 titels uit de serie Zoeklicht (Zwijssen) en bij 12 boeken uit de reeks Ster (Zwijssen) zijn cassettes op meeleestempo beschikbaar (De Sterck, 1997).

2.2. Bevorderende factoren voor leesplezier

In deze paragraaf wordt besproken hoe leesplezier bevorderd kan worden. Enkele belangrijke punten hierbij zijn vroeg beginnen (2.2.1) en het kiezen van de juiste teksten (o.a. prentenboeken en poëzie, 2.2.2). Verder moet rekening worden gehouden met factoren die teksten gemakkelijker of moeilijker maken (2.2.3). Ook het voorlezen mag niet worden vergeten (2.2.4). In 2.2.5 sta ik stil bij de rol die de leerkracht in deze context kan vervullen.

2.2.1. *Vroeg beginnen met het stimuleren van leesplezier*

Uit onderzoek blijkt dat het belangrijk is om reeds op jonge leeftijd het leesplezier van kinderen te stimuleren. Versjes voorlezen, met rijmpjes en liedjes spelen, verhaaltjes vertellen of voorlezen, prentenboeken bekijken en voorlezen, dit alles hoort niet alleen in het gezin en bij de onthaalmoeder thuis, maar ook in de crèche en op school. De crèche, het consultatiebureau en de kleuterschool hebben een democratische taak inzake leesbevordering. Ze bieden mogelijkheden om elke peuter en kleuter met boeken in contact te brengen en zo die kansongelijkheid een beetje recht te trekken (De Sterck, 1997). Maar ook bij de start van het leesonderwijs is aandacht voor leesplezier erg belangrijk.

Omdat de leesmotivatie bij eerste lezertjes aanvankelijk zeer groot is, is het zeer belangrijk dat ze niet ontmoedigd raken. Het gevoel van 'lezen is leuk' en 'wij gaan het ook kunnen' moet behouden blijven (Andries, 1995).

Een mogelijke manier om het leesplezier in het eerste leerjaar hoog te houden is aan de hand van kringlezen. Dat gaat als volgt: de leerkracht leest een bladzijde voor, het kind links van de leerkracht leest dan een volgend deel, het kind rechts van de leerkracht volgt mee. De kinderen schuiven door en zo komt iedereen aan de beurt. Falen wordt voorkomen, doordat de leerkracht de moeilijke woorden zelf leest. Op die manier wordt de verhaallijn niet onderbroken, wat bijdraagt tot tekstbegrip. Bovendien leest ieder kind tweemaal, links hardop en rechts stil. Andere mogelijkheden zijn het bijhouden van een klein leesschriftje waarin kinderen ook tekeningen mogen maken, het punten geven aan het gelezen boek, het reclame maken voor het gelezen boek. Het komt er hierbij op aan kinderen in contact te brengen met variatie, diverse verhaal- en tekenstijlen, verschillende genres, originele en stimulerende boeken. Deze zijn net zo goed onder strips te vinden (De Sterck, 1997).

Motiverende ingrediënten in boeken zijn spanning en humor. Spannende avonturenboeken slaan meestal aan en humoristische verhalen worden ook hoog gewaardeerd. Bovendien willen kinderen zich ook graag kunnen inleven in de hoofdpersoon. Zij vinden het uiterlijk van een boek ook erg belangrijk en laten hun keuze voor een boek mede daarvan afhangen. In grote lijnen blijkt dat kinderen houden van een duidelijk opgebouwd verhaal met een gesloten einde dat lekker vlot leest. In grote lijnen blijkt ook dat ze moeite hebben met tijdsprongen, perspectiefwisselingen en onbeantwoorde vragen. Dat kan veranderen naarmate ze ouder en meer belezen worden.

2.2.2. Optimale teksten kiezen

Kinderen moeten soms ook uitgedaagd worden. Kinderen moeten gestimuleerd worden om haalbare boeken én mijlpalen te kiezen. Ze moeten aangemoedigd worden hun grenzen te verleggen, omdat alleen kwaliteit kinderen kan laten groeien. De makkelijke verhalen zullen ze uit zichzelf weten te vinden. Hierin ligt de taak als 'helpende volwassene': in het kiezen en promoten van verhalen die literair krachtig en waardevol zijn. (De Sterck, 1997). Voor de leestechnische moeilijkheidsgraad van een tekst werden de AVI-niveaus opgesteld. Wat kan helpen in het kiezen van teksten, is de aanwezigheid van een leescoördinator.

Bij het stimuleren van leesplezier bij kinderen kunnen ook prentenboeken en poëzie gebruikt worden (Kemmeren, 2010). Tabel 0.2 geeft een overzicht van de voordelen van beide.

Het aardige is dat prentenboeken kinderen veel mogelijkheden bieden te reageren op inhoud en vorm van een boek. Door kinderen hierbij de nodige variatie te bieden en te laten kiezen, zijn ze veel gemotiveerder bezig en is hun affiniteit met het boek groter. Een bekend hulpmiddel om kinderen vaker van hetzelfde prentenboek te laten genieten is de tekst op cassette opnemen (omslaan van de pagina aangegeven door bepaald geluid).

In de boeken- of luisterhoek kunnen twee of drie kinderen dan m.b.v. een koptelefoon het prentenboek bekijken en tekst tegelijkertijd beluisteren (Kemmeren, 2010).

Tabel 0.2 Voordelen van prentenboeken en poëzie bij het stimuleren van leesplezier

Prentenboeken	Poëzie
<p>Binnen iedere groep kinderen bestaan er verschillen in leesniveau. Sommige kinderen kunnen teksten van een bepaald niveau nog niet aan, anderen wel. Dat verschil is er veel minder als het gaat om het samen kunnen genieten van hetzelfde verhaal. Dat blijkt o.a. als de leerkracht voorleest uit een boek dat niet door alle kinderen even vlot gelezen kan worden, maar waarbij alle kinderen d.m.v. het voorlezen toch kunnen genieten van het verhaal. Door het aanbieden van een prentenboek biedt leerkracht alle kinderen uit de groep de gelegenheid kennis te nemen van een en hetzelfde verhaal. Door de prenten te laten zien en het verhaal voor te lezen kunnen kinderen hun kijk- en luisterervaringen als groep delen met elkaar.</p>	<p>Goede gedichten stimuleren niet alleen de taalontwikkeling en emotionele ontwikkeling, maar kunnen ook totale ontwikkeling van het kind ondersteunen.</p>
<p>Kinderen die moeite hebben met lezen, voor wie Nederlands de tweede taal is of voor wie het geconcentreerd luisteren niet zo gemakkelijk is, vinden in de prenten van een prentenboek een extra ondersteuning. Het verhaal presenteert zich niet alleen via de tekst die voorgelezen wordt, maar ook via de prenten.</p>	<p>Poëzie is overal om ons heen. Ongemerkt komt men heel vaak met vormen van poëzie in aanraking. In popsongs, in rapteksten, in reclameslogans of in cabaret zitten allerlei kenmerken die ook in gedichten aanwezig zijn: ritme, rijm en klankovereenkomsten, gebruik van beelden, Internet is de laatste jaren een veelgebruikt medium geworden om gedichten te publiceren en poëzie-evenementen trekken behoorlijk wat belangstellenden.</p>
<p>Door middel van prenten kan een illustrator kinderen aspecten van het verhaal laten zien die uitgaan boven datgene wat de tekst biedt, bv. humor, symboliek en sfeer.</p>	<p>Er zijn allerlei redenen om van gedichten te genieten. Ze kunnen grappig zijn of ontroerend. Ze kunnen origineel zijn. Ze kunnen aanspreken omdat ze gaan over gebeurtenis die je zelf hebt meegemaakt, over een gevoel dat je herkent of over iets dat je persoonlijk erg raakt. Van gedichten genieten kun je leren door er veel te lezen, maar ook doordat je, vaak in gesprekken met anderen, gaat zien welke literaire middelen een dichter heeft gebruikt om dat ene gedicht vorm te geven.</p>
<p>Projectmatig of thematisch werken biedt een leerkracht de gelegenheid om vanuit een prentenboek verwerkingsactiviteiten en opdrachten te formuleren vanuit verschillende vakdomeinen, o.a. vanuit stellen, dramatische expressie en beeldende vorming. Het spreken met en luisteren naar elkaars kijkervaringen is duidelijke vorm van spreek- en luistervaardigheid.</p>	<p>Het lezen van poëzie wordt wel eens gezien als de ultieme vorm van begrijpend lezen, maar het is meer dan het toepassen van de juiste leesstrategieën. Gedichten roepen altijd gevoel op: een schok van herkenning, vrolijkheid, verdriet, ontroering, verwondering, bewondering, afschuw misschien. Als je veel met poëzie en kinderen werkt, zullen ze steeds gemakkelijker met gedichten omgaan, beelden en taalgebruik leren herkennen. Door het lezen van gedichten wordt niet enkel het taalgevoel van kinderen ontwikkeld; het leert ze op een andere manier denken en kijken: 'Zo kun je het ook zien.'</p>
<p>Het gericht bekijken van de prenten is een aardige (voor)oefening in kunstbeschouwing. Kinderen leren zo van de esthetische kwaliteiten van illustraties te genieten en er meer oog voor te krijgen.</p>	<p>De creativiteit van de dichter leidt tot creativiteit van de lezer. Die moet het omgekeerde proces doorlopen dat de dichter heeft gevolgd. Van de tekst naar de gedachten achter de tekst.</p>

2.2.3. Factoren die teksten gemakkelijker of moeilijker maken

Sommige auteurs houden rekening met lees- en ontwikkelingsniveau van kinderen en passen hun verhaal hieraan bewust aan. Anderen houden hier geen rekening mee. Het niveau van een verhalende tekst wordt bepaald door een aantal factoren. Een leerkracht kan de moeilijkheidsgraad van een tekst inschatten door op die factoren te letten (Kemmeren, 2010). Tabel 0.3 geeft deze factoren weer.

Tabel 0.3 Invulling van de factoren die teksten gemakkelijker of moeilijker maken

Factor	Invulling
<i>Tijdsverloop</i>	Een verhaal dat chronologisch verloopt, is in het algemeen eenvoudiger dan een verhaal dat vooruitwijzingen, flashbacks en ellipsen (weglatingen) kent. Versnellingen en vertragingen compliceren een verhaal ook. Een versnelling vindt plaats als er in één zin bijvoorbeeld een week, een jaar of een eeuw wordt overgeslagen. Bij een vertraging gebeurt het omgekeerd: aan weinig tijd worden veel woorden besteed. Iemand droomt bijvoorbeeld vijf minuten, maar de beschrijving van die droom neemt wel tien bladzijden in beslag. In teksten voor jonge kinderen komen deze technieken weinig voor. Bovendien is de tijdsduur binnen het verhaal vaak kort: gisteren, vandaag en morgen. Dat is overzichtelijk en begrijpelijk. Voor oudere kinderen kan die tijdsduur langer zijn.
<i>Verhaallijnen</i>	Hoe meer verschillende verhaallijnen, hoe complexer een tekst. In het boek <i>De wezen van Woesteland</i> van Margriet Heymans bijvoorbeeld vind je drie lagen: een verhaal in een verhaal in een verhaal. Om die complexe structuur inzichtelijk te maken zijn de verhalen onderscheiden in kleur drukinkt.
<i>Vertelstandpunt</i>	Een verhaal kan toegankelijker zijn door een bepaald perspectief te kiezen. Eenvoudig is het om een alwetende verteller te hebben. Een auteur kan ook kiezen voor een persoonlijk standpunt (hij/zij-perspectief) of zelfs een ik-perspectief. Vanuit zo'n vertelstandpunt kijkt de lezer mee met een bepaald personage en krijgt hij dus alleen de informatie die dat personage heeft. Voor een lezer is het dan moeilijker om afstand te bewaren. In sommige teksten is niet duidelijk wie wat zegt en welke status het heeft: is het een droom of niet, welk personage zegt dat? Dergelijke teksten zijn moeilijk.
<i>Herkenbaarheid</i>	Herkenbaarheid is een belangrijke factor voor de moeilijkheidsgraad. Je kunt je voorstellen dat een verhaal dat zich afspeelt in China moeilijker is voor een Nederlands kind dat wanneer het zich zou afspelen in een Nederlandse plaats. Datzelfde geldt voor het begrip tijd. Historische verhalen vergen iets meer van het voorstellingsvermogen van de lezer dan een verhaal dat in het heden speelt. Een andere complicerende factor is het aantal ruimtes in een verhaal. Een verhaal wordt ingewikkelder naarmate het zich afspeelt in een groter aantal ruimtes. Een reisverhaal bijvoorbeeld is in dat opzicht complex.
<i>Taal</i>	De taal en stijl van een tekst heeft invloed op de moeilijkheidsgraad.

2.2.4. Voorlezen

Voorlezen is meer dan een tekst uit een boek hardop lezen. Belangrijk bij vertellen en voorlezen is dat het kind altijd de mogelijkheid heeft om te reageren, vragen te stellen, zijn angst te luchten. Die mogelijkheid is bij verhalen waarin de emoties hoog oplaaieren, mooi meegenomen. Bij vertellen en voorlezen kan een kind thema's aan die confronterend zijn, omdat het niet alleen staat met het verhaal. Het kind kan ook moeilijkere verhalen aan omdat het voortdurend om uitleg kan vragen (De Sterck, 1997).

In de informatiemap voor leerkrachten wordt verder uitgeweid over de voordelen van voorlezen en er worden tips en tricks gegeven voor in de praktijk. Deze informatie staat ook in de brochure voor ouders. Tabel 0.4 geeft deze verschillen kernachtig weer (Chambers, 2002).

Tabel 0.4 Verschil tussen vertellen en voorlezen

VERTELLEN	VOORLEZEN
Verteller richt zich directer tot luisteraar.	Ervaring door het boek geobjectiveerd. Twee mensen delen iets dat buiten hen staat. Het gaat niet om een luisteraar en verteller die elkaar aankijken, maar om een lezer en een luisteraar die naast elkaar zitten en samen naar iets anders kijken.
Lijkt meer op spreken, is persoonlijker alsof verteller iets van zichzelf aan luisteraar geeft.	Communicatie loopt altijd via gedrukte woorden en plaatjes die gemaakt zijn door onzichtbare en doorgaans onbekende kunstenaar. Die had iets te zeggen en dat wordt min of meer toevallig door iemand gelezen. Luisteraar en voorlezer krijgen beiden een verhaal cadeau.
Heeft emotionele en dramatische geladenheid.	Eerder bedachtzaam en beschouwend.
Neigt naar het amuseren van anderen.	Meer naar buiten gericht, omdat de mogelijkheden van de groep vergroot worden of uitgebreid door die van de tekst, door de taal en ideeën van iemand die niet aanwezig is.
Vorm geven aan cultuur.	Doorgeven van die cultuur.

2.2.5. De taak van de leerkracht

Bij het bevorderen van het leesplezier speelt de leerkracht een belangrijke rol (Andries, 1995). De Haan en Kok formuleerden tien belangrijke doelstellingen voor succesvolle leespromotie. Volgens deze auteurs moeten leerkrachten:

1. Inzicht verwerven in het belang van lezen voor de ontwikkeling van kinderen;
2. Bij selectie van boeken tot zo goed mogelijke afstemming komen van moeilijkheidsgraad en ontwikkelingsniveau en interesse van leerlingen;
3. Technieken voor introduceren van verhalen en feitelijk voorlezen en vertellen van verhalen optimaliseren;
4. Zich op de hoogte stellen van faciliteiten die bibliotheken bieden en die kennis overdragen op leerlingen;
5. Zich voortdurend op de hoogte stellen van aanbod aan kinderliteratuur en leerlingen hieromtrent informeren;
6. Beschikken over een actueel, aangepast boekenbezit op school;
7. Beschikken over een goede organisatie van leespromotieactiviteiten en dergelijke activiteiten systematisch in onderwijsprogramma weten in te bouwen;
8. Leesgedrag en leesmotivatie regelmatig registreren;
9. Informatie inwinnen over totale leescultuur van leerlingen;
10. Ouders betrekken bij opzetten en uitwerken van leespromotieactiviteiten.

2.3. Het belang van de leesomgeving

Lezen moet altijd ergens plaatsvinden. Iedere lezer weet dat die plaats invloed heeft op de manier van lezen: op het plezier dat een lezer eraan beleeft, maar ook op bereidheid en aandacht waarmee hij/zij leest. Lekker warm en ontspannen in bed lees je anders dan wachtend op de trein op een koud en winderig station. En dat verschilt weer van lezen op een zonnig en druk strand, in de leeszaal van openbare bibliotheek of thuis in een luie stoel. Onderzoekers (Schiets, 2001) raden aan dat een kind een plek heeft waar hij zich kan terugtrekken - zowel thuis als op school. Een eigen kamer is mooi en het is leuk om die dan ook echt samen in te richten, maar als dat niet kan, dan zijn er nog wel andere mogelijkheden om een eigen plekje te creëren (bv. een apart tafeltje in de kamer, een apart speelhoekje voor elk kind).

Maar niet alleen plaats of omgeving speelt een rol, ook het aanbod aan boeken, de stemming waarin de lezer is, de tijd die hij/zij ervoor heeft. Dan gaat het nog niet over de houding t.o.v. lezen in het algemeen (hou een kind ervan of juist niet), of waarom iemand op een bepaald moment leest (moet het voor het werk, of lees iemand voor het eigen plezier). Al deze elementen samen beïnvloeden de manier waarop iemand leest. Ze vormen de sociale context van het lezen, of de leesomgeving. Wie anderen, en met name kinderen, wil helpen gretige, aandachtige en kritische lezers te worden, moet weten welke leesomgeving daarvoor het gunstigste is (Chambers, 2002).

Ook in de schoolcontext is het belangrijk aandacht te besteden aan de leesomgeving. Een school kan een aantrekkelijk uitziende en goed voorziene schoolbibliotheek hebben waar kinderen nauwelijks gebruik van durven maken, omdat het schoolhoofd ze voortdurend waarschuwt de boeken niet vuil te maken. Ook presentatie speelt een rol. De manier waarop boeken in de kast of op planken staan, kan zowel ontmoedigen als verleiden. Ervaren lezers hebben doorgaans weinig moeite met kiezen van boeken. Zij weten hoe ze moeten zoeken en waar ze informatie kunnen halen over boeken die ze niet kunnen vinden. Ze kunnen overweg met elk aanbod, of dat nu een grote of kleine openbare bibliotheek is, een boekwinkel, klassenbibliotheek of boekenplank van een vriend. Dat selecteren leert een kind het best in praktijk. Belangrijk is wel dat er steeds een ervaren lezer in de buurt is, die in geval van nood hulp en advies kan bieden (Chambers, 2002).

Concrete en praktische ideeën voor het scheppen van een uitnodigende leesomgeving, zijn terug te vinden in de informatiemap voor leerkrachten.

2.4. Tijd om te lezen

Je wordt pas een lezer als je voor jezelf kunt lezen. Lezen kost tijd. Wie in zijn kindertijd en jeugd jaren veel en regelmatig leest heeft de meeste kans een betrokken lezer te worden (Chambers, 2002). John Werner vat de argumenten voor het belang van leestijd als volgt samen:

1. Iedere leerling moet de gelegenheid krijgen in zijn eigen tempo het materiaal te lezen dat hij aan kan. Sommige vormen van lezen vereisen veelvuldig oefenen.
2. Een leraar kan moeilijk inschatten welk boek de intellectuele en emotionele leesbehoeften van de individuele leerling zal bevredigen. Daarom moeten kinderen veel boeken uitproberen.
3. Het voor jezelf lezen kan niet overgelaten worden aan de vrije tijd van leerlingen. Veel kinderen komen nl. uit gezinnen waar lezen helemaal niet vanzelfsprekend is. De televisie mag dan vele voordelen hebben, zij heeft zeker geen positieve bijdrage geleverd aan het leesgedrag van gezinnen waar toch al weinig gelezen werd.
4. De leraar hoeft niet altijd betrokken te zijn bij reacties op een boek. Een ongelukkige relatie met een leraar kan soms resulteren in een emotionele weerzin tegen lezen. In de grote groepen van tegenwoordig kan leraar ook onmogelijk alle problemen traceren. En dat is helemaal moeilijk als een voorganger hem heeft opgezadeld met de erfenis van volstrekt onbevredigende houding t.o.v. lezen...
5. Een leraar kan onmogelijk bijhouden wat er voor kinderen allemaal te lezen is. Maar als kinderen alleen aangemoedigd worden voorgeschreven boeken te lezen, zullen zij moeite hebben hun eigen smaak of voorkeur te ontwikkelen.
6. Als een kind uitsluitend pulp leest, dan moet daar (te zijner tijd) iets aan gedaan worden.
7. Veel van onze betere auteurs hebben vroeger rijp en groen door elkaar gelezen.
8. Ieder kind moet leren kiezen. Als een leerling een boek mag accepteren dan wel afwijzen, zal hij sneller eisen gaan stellen aan zijn leesmateriaal dan wanneer leraar hem probeert te vertellen wat goed is en wat niet.

Een dieet van uitsluitend voorgeschreven teksten levert zelden toegewijde lezers op. Wie de vrijheid krijgt in enige mate zijn eigen keuzes te maken en eigen voorkeuren te volgen, zal makkelijker een positieve leeshouding ontwikkelen. Net als volwassenen moeten kinderen dus de kans krijgen om voor zichzelf uit te maken welke boeken ze leuk vinden en welke boeken bij hun ontwikkeling of persoonlijkheid passen. Lekker grasduinen door stapels boeken helpt! Tijd om te grasduinen in boeken is dus belangrijk aspect van de leesomgeving.

2.4.1. *Tijd om te lezen op school*

Ook op school moeten kinderen de tijd en gelegenheid krijgen om boeken te bekijken. Zo leren ze hun eigen boeken vinden, zeker als ze met vertrouwde volwassene of met klasgenootjes kunnen bespreken wat ze gelezen hebben en leuk vinden (Chambers, 2002). Een persoonlijk gesprek met de leraar of met klasgenoten over gelezen boeken kan nuttig zijn. Maar ook zonder dat leraar iets hoeft te zeggen, kan hij door het creëren van juiste situatie – een aantrekkelijke verzameling boeken waar kinderen naar hartenlust in kunnen neuzen – een gelegenheid scheppen waarin kinderen elkaar kunnen helpen (Chambers, 2002).

Bij voorkeur kunnen kinderen elke dag even in boeken snuffelen. Vijf minuten is al voldoende. Een speciale tentoonstelling, een bezoek aan de schoolbibliotheek of de plaatselijke openbare bib vraagt meer tijd. De kinderen moeten bovendien voorbereid worden op wat ze kunnen verwachten. Er zijn dus formele en informele snuffeltijden (Chambers, 2002).

Tijd om te lezen kan dan ook best in het lesschema opgenomen worden. Vaak gebruikte acroniemen zijn: LaLiLe: Laat Liggen wat je aan het doen bent, ga Lezen; VOL: Volledig Ongestoord Lezen en TROS-LOS: Tijd om Rustig, Ongestoord en Stil voor jezelf te Lezen Onder Schooltijd (zie Tabel 0.5).

Tabel 0.5 Kernachtige weergave van de acroniemen om leestijd te creëren in het onderwijs

Acroniem	Invulling
TROS-LOS	Het betreft hier alleen daadwerkelijke leestijd en niet voorbereiding daarop door leraar of leerlingen. De <i>Tijd om Rustig</i> te lezen is niet bedoeld voor corrigeren van schriften, hardop voorlezen van leerlingen of opknappen van een paar karweitjes. Vanuit het principe dat kinderen bereid zijn te doen wat volwassenen belangrijk vinden, kan de leraar beter zelf ook lezen (Chambers, 2002)
VOL	<i>Ongestoord</i> lezen lukt het best als we het vertrouwen hebben dat we niet gestoord zullen worden. Al zijn er ook momenten dat we juist aangemoedigd willen worden. Een leraar kan leesmotivatie van zijn leerlingen versterken door elke dag een vast tijdstip voor het lezen te reserveren. Zo'n min of meer heilige periode is van grote invloed op de leeshouding van kinderen. Sommige scholen organiseren leestijd voor alle groepen tegelijk. Andere laten dat aan individuele leraar over. (Chambers, 2002)
STIL	Hoe ouder we worden hoe prettiger we het vinden om in stilte te lezen. Kleuters praten dikwijls onder het lezen. Ze vinden het leuk elkaar dingen aan te wijzen, zij lachen en kletsen, maken op- en aanmerkingen en verzinnen er van alles bij. Zij lijken niet in het minst gehinderd door klasgenootjes die hetzelfde doen. Voor hen is absolute stilte niet nodig. Sterker nog, ze vinden dat vaak vervelend. Maar negenjarige kinderen die graag lezen begrijpen heel goed dat ze anderen tijdens de Leestijd niet moeten storen en dat het dan rustig moet zijn. (Chambers, 2002)

Om te bereiken dat kinderen plezier krijgen in lezen, moeten zoveel mogelijk obstakels uit de weg worden geruimd en moet een zo aantrekkelijk mogelijke leesomgeving worden gecreëerd. Geen zinloze werkbladen waar kinderen geen plezier aan beleven. Geen boekbesprekingen alleen maar omdat dat nu eenmaal op het rooster staat, maar uitdagende werkvormen en aantrekkelijke leesomgeving (Kemmeren, 2010).

2.4.2. Vormen van lezen (in de klas)

In de klas kunnen verschillende vormen van lezen ingezet worden. Tabel 0.6 geeft deze vormen kernachtig weer.

Tabel 0.6 Kernachtige weergave van de verschillende vormen van lezen die in een klas ingezet kunnen worden

Vormen	Invulling
Voorlezen	Een voordeel van voorlezen is dat het iedereen evenveel tijd kost; en omdat het op school gebeurt, is het besluit tijd te besteden aan een boek niet afhankelijk van het individuele kind. Toch is luisteren naar een verhaal iets anders dan zelf lezen. Het een kan niet zomaar vervangen worden door het ander. Dat blijkt dikwijls bij het praten over een boek. Zij die het boek zelf gelezen hebben, reageren anders dan zij die het alleen maar gehoord hebben. Het doelbewust organiseren van die situatie is op zichzelf een interessante variatie op basismodel voor boekengesprek.
Voor jezelf lezen	Hoewel dagelijkse leestijd in de klas bedoeld is voor wat kinderen zelf willen lezen, moet een leerkracht soms toestaan of zelfs eisen dat kinderen dan het boek lezen dat alle kinderen van de klas moeten lezen. Dat helpt vooral die kinderen die thuis moeilijk tot lezen komen. Het betekent ook dat een bescheiden aantal exemplaren van een titel in de klas beschikbaar moet zijn. Maar deze verplichte invulling van leestijd moet eerder uitzondering dan regel zijn.
In eigen tijd lezen	= ook huiswerk genoemd, wordt door meeste kinderen ervaren als plicht waardoor plezier aanzienlijk minder wordt of zelfs verloren gaat. Alleen al daarom zouden boeken voor 'Vertel eens'-sessies zo vaak mogelijk door kinderen zelf voorgesteld moeten worden. Een leerkracht kan af en toe ook boek voorschrijven maar moet steeds voldoende keuzemogelijkheden voorzien. Immers als variatie ontbreekt en er uitsluitend gelezen kan worden wat leraar gekozen heeft, worden kinderen onwillige en ontevreden lezers.
Herlezen	Kinderen vinden het meestal leuk een boek nog eens te lezen; hun favoriete boeken lezen ze steeds opnieuw. Critici weten hoe noodzakelijk herlezing is. Uiteraard halen ervaren lezers bij eerste lezing meer uit een boek dan onervaren lezers. Maar altijd geldt dat boeken die het waard zijn gezamenlijk te bekijken, ook bestand moeten zijn tegen herlezing of dat zelfs nodig hebben.

2.5. Boekenpraatjes

De sleutel tot lezen ligt in het praten over wat je gelezen hebt. Een lezer weet pas wat hij/zij van een boek vindt als hij/zij erover heeft gepraat (Chambers, 2002).

Helden als vertrekpunt voor de boekenpraatjes

Praatjes over boeken kunnen heel goed gaan over **de helden** in die boeken. Ter inspiratie worden hieronder enkele mogelijke vragen opgesomd die het kind aansporen zich te verhouden tot het personage, gevolgd door enkele voorbeelden van wat zo'n gesprek kan opleveren.

- Personages leren kennen: *Wie zijn de personages in het boek? Beschrijf ze eens.*
- Personages ontmoeten: *Als je een bepaalde persoon in het boek zou tegenkomen, hoe zou je dat dan vinden (eng, saai, spannend, gezellig)? En hoe zou je je voelen (vrolijk, verdrietig, bang, boos, ontspannen, opgelucht)?*
- Meeleven met personages: *Hoe zou je je voelen als je meemaakt wat de persoon in het verhaal meemaakt?*
- Een mening hebben over personages: *Wat vind je van de keuzes die een bepaalde persoon in het verhaal maakt?*
- Personages vergelijken: *Is er een kind in het verhaal dat op iemand lijkt die je kent? Waarom? Is er een kind in het verhaal dat op jou lijkt? Komt dat omdat zijn leven op het jouwe lijkt? Komt dat omdat zijn karakter je aan het jouwe doet denken? Komt dat omdat hij zich voelt zoals jij je weleens voelt?*
- Zich met personages identificeren: *Wie in het verhaal zou je graag willen spelen? Wie in het verhaal zou je graag willen zijn?*
- Van perspectief wisselen: *Is er iemand in het verhaal die je juist helemaal niet zou willen zijn? Waarom niet? Is het omdat die persoon een leven leidt dat jij niet zou willen leiden? Is het omdat die persoon heel andere keuzes maakt dan jij zou maken?*
- Betekenis geven: *Is er iemand in het verhaal waar je iets van hebt geleerd en waar je nog weleens aan zult denken?*

(Mooren, 2012)

De Vertel eens-aanpak

Een ander aanknopingspunt bij boekenpraatjes is de **'Vertel eens'**-aanpak waarbij op zoek gegaan wordt naar de eerste, spontane indrukken. Door het uitwisselen van deze ideeën, creëren de gesprekspartners een tekst die groter is: het boek dat we allemaal kennen en dat door samenspraak tot stand is gekomen (Chambers, 2002). Vertel eens' geeft aan dat leerkracht werkelijk wil weten wat lezer denkt en roept eerder verwachting op van samenspraak dan van overhoring.

Deze aanpak is geboren bij de zoektocht naar het vermijden van de 'Waarom'-vraag' die vaak agressief en bedreigend klinkt, te groot en te allesomvattend is. Niemand kan immers in een paar zinnen uitleggen waarom hij een boek mooi of niet mooi vond. Daarom gebruiken kinderen vaak korte woorden die alles omvatten het was opwindend, grappig, vervelend, saai (Chambers, 2002).

Goed praten over een boek is pas mogelijk als de kinderen op een punt kunnen beginnen of met een detail waarover iets te zeggen valt. Dat lukt het beste als leraar een paar openingsvragen aanreikt. De meest voor de hand liggende vraag is dan wat lezers mooi of lelijk vonden. Om het onderwerp van het gesprek niet te bepalen of de eigen visie niet doorslaggevend te laten zijn, is het beter dat leerkracht pas aan het einde van het gesprek vertelt hoe hij een tekst heeft gelezen.

Soms willen kinderen weten wat hun leraar van een verhaal vindt. Het antwoord mag nooit afwijzend zijn, maar moet kinderen juist aanmoedigen verder te gaan:

- ‘Dat zal ik je zo vertellen. Maar eerst wil ik graag horen wat jij te zeggen hebt.’
- ‘Dat wilde ik net vertellen, maar toen zei James iets waar ik graag wat meer over wil weten.’
- ‘Dat zal ik je graag vertellen, tenminste als niemand meer iets te zeggen heeft. Jij misschien, Sarah?’
- ‘Ja, natuurlijk, maar er was iets dat ik niet snapte en misschien kan jij me dat eerst uitleggen... (waarop de volgende ‘Vertel eens’-vraag kan gesteld worden.)’

Alles kan en mag verteld worden

Kinderen zullen pas goed over hun leeservaringen kunnen praten als duidelijk is, zowel voor kinderen als voor volwassenen, dat alles kan en mag verteld worden. Kinderen houden hun gedachten soms voor zichzelf, omdat ze weten dat hun opmerkingen als ‘verkeerd’, ‘onbelangrijk’, ‘dwaas’, ‘kinderachtig’ terzijde worden geschoven. Als waardering voor hun mening ontbreekt, krijgen ze een hekel aan lezen op school en beginnen ze te raden wat leraar denkt. Ze geven liever het antwoord dat leraar volgens hen wil horen. Zo degradeert lezen van literatuur tot een oefening in tekstbegrip met voorgeprogrammeerde antwoorden, waarbij leraar de enige is wiens antwoorden tellen. Alle anderen doen of ze het boek net zo gelezen en begrepen hebben als leraar, want dat levert een goed punt of pluimpje op, het gevolg van die situatie is dat leerlingen hun eigen beleving van de tekst gaan wantrouwen en dingen zeggen die ze nooit gedacht of gevoeld hebben. (Chambers, 2002)

Praten over boeken: een kunst

Kinderen kunnen boeken gewoon voor zichzelf lezen, maar het is een enorme verrijking om in de klas over boeken te praten. Daardoor bereikt een leraar dat andere kinderen het boek ook willen lezen, maar ook dat kinderen hun leeservaringen kwijt kunnen. Praten over boeken is een kunst waarbij verschillende aspecten een rol spelen: de organisatie en keuze van activiteiten, vragen die je stelt, je eigen enthousiasme en de sfeer die je weet te creëren (Kemmeren, 2010).

Tabel 0.7 geeft een aantal vragen weer die een leraar kan gebruiken bij het voeren van gesprekken over boeken (Chambers, 2002; Kemmeren, 2010).

Tabel 0.7 Voorbeelden van vragen om het praten over boeken bij kinderen te stimuleren

Soorten vragen	Voorbeelden
Basisvragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek? - Wat vond je niet leuk? - Wat was er moeilijk of onduidelijk? - Zag je bepaalde patronen of verbanden?
Algemene vragen	<ul style="list-style-type: none"> - Toen je het boek voor het eerst zag en je nog niets gelezen had, wat dacht je toen dat het voor boek was? - Ken je andere boeken die hierop lijken? - Had je dit boek al eens gelezen? Zo ja, was het deze keer anders? - Zijn je woorden opgevallen of zinnen die je mooi vond? Of lelijk? - Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen? - Was er iets in dit boek dat je zelf wel eens hebt meegemaakt? - Zag je, tijdens het lezen, het verhaal voor je ogen gebeuren? - Hoeveel verschillende verhalen zitten er in dit verhaal? - Is dit een boek om vlug te lezen of juist langzaam? - Was je verbaasd over wat iemand over het boek zei? - Weet iemand iets van de schrijver? Waarom het verhaal is geschreven? - Wanneer en waar? Wie zou dat willen weten?

Speciale vragen	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe lang duurt het verhaal? - Zijn er dingen die lang duren, maar in een paar woorden worden verteld? - Zijn er dingen die heel vlug voorbij zijn, maar uitgebreid beschreven worden? - Waar speelt het verhaal? - Welk verhaalfiguur boeide je het meest? - Was er iemand over wie niets werd gezegd, maar die toch belangrijk was? - Wie vertelde het verhaal? weten we dat? En hoe weten we dat? - Is het verhaal verteld in de eerste persoon (en zo ja, wie is dat)? Of in de derde persoon? Komt die persoon in het verhaal voor of staat hij er buiten? - Als je een toeschouwer zou zijn, door wiens ogen heb je het verhaal dan gevolgd? Keek je vanuit een verhaalfiguur of vanuit verschillende? - Werd ergens duidelijk wat de figuren dachten of voelden? Of werd het verhaal van buiten verteld, werden de karakters gevolgd zonder dat je te weten komt wat zij denken of voelen?
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De leraar moet die vragen niet alleen bij de hand hebben, hij moet ze ook op het juiste moment stellen. Met name de ‘algemene’ en de ‘speciale’ vragen kunnen kinderen ertoe brengen te zeggen wat op het puntje van hun tong ligt of nog maar een vaag gevoel is (Chambers, 2002).

2.6. Beoordelen van kinderboeken

Iedere leerkracht moet boeken kiezen: om voor te lezen, om aan te schaffen voor de mediatheek, om kinderen te adviseren of om achterin de klas paraat te hebben. Er zijn duidend-en-een gelegenheden waarbij je een boek nodig hebt. Leerkrachten willen een *goed* boek kiezen. Om een tekst te beoordelen moet een leerkracht weten wat hij/zij belangrijk vindt in kinderboeken, wat hij/zij prachtig of juist waardeloos vindt. Zulke oordelen zijn vaak niet erg objectief: individuen verschillen nu eenmaal in hun smaak en voorkeuren (Kemmeren, 2010).

Soorten beoordelingen

Een eerste soort beoordeling is de **impliciete beoordeling**. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Ik vind het een saai boek’ of ‘Het is een spannend verhaal voor kinderen’ of ‘Het is mooi geschreven’. Vaak is zo’n oordeel gebaseerd op een algehele indruk. Het oordeel op zichzelf is duidelijk, maar de redenen voor de beoordeling blijven onuitgesproken. Het betreft dus een oordeel waarvan het niet duidelijk is op welke grond het is geschreven. Met de vraag: ‘Waarom is het een goed boek?’ lok je een **expliciete beoordeling** uit. Bij expliciete beoordeling zegt beoordelaar welke maatstaven hij gebruikt. Met zo’n maatstaf of *criterium* wordt duidelijk waarop een tekst wordt beoordeeld en waarom een tekst goed of slecht is. Het is nodig te weten welke criteria iemand hanteert om een tekst te beoordelen, want dan kan nagaan worden of dat in de eigen ogen ook zinvolle criteria zijn. Ook als je zelf een tekst beoordeelt, moet je weten welke criteria je aanlegt. Pas dan kun je beoordelingen op een zinvolle manier vergelijken en op hun waarde schatten. (Kemmeren, 2010)

Soorten maatstaven of criteria

Twee soorten criteria worden onderscheiden, nl. de subjectieve en objectieve criteria. Wanneer subjectief criterium wordt gebruikt, is dat oordeel alleen geldig voor één persoon (Kemmeren, 2010).

2.6.1. *Beoordelen van boeken door leerkracht als leesbevorderaar*

Een leerkracht probeert om kinderen te enthousiasmeren voor het lezen en is in die zin ook een leesbevorderaar. Een lastige positie, want als leesbevorderaar heb je verscheidene doelen. Het belangrijkste doel: kinderen plezier in lezen bijbrengen. Het tweede doel is: leesvoorkeur en leescompetentie van kinderen ontwikkelen. Soms lijken beide doelstellingen in conflict met elkaar: wat kinderen leuk vinden, draagt niet altijd bij aan hun leesontwikkeling. Een leesbevorderaar zoekt dan ook voortdurend een balans tussen aansluiting en vernieuwing. Het is belangrijk om boeken te kiezen die aansluiten bij de interesse van kinderen: maar om verder te komen in leesontwikkeling, moet je ook boeken kiezen die vernieuwend en grensverleggend zijn voor kinderen, boeken die ze niet uit zichzelf zouden pakken. Dit betekent dat de gebruikte criteria bij het beoordelen van een boek afhankelijk zijn van het nagestreefde doel. Soms beoordeelt een leesbevorderaar een tekst overwegend op zijn geschiktheid voor kinderen en soms op zijn esthetische waarde. (Kemmeren, 2010)

Om een geschikt boek te kiezen voor een leerling, is het belangrijk te weten welke criteria kinderen zelf hanteren bij het beoordelen van een boek. Daarnaast dient het boek ook aan te sluiten bij de belevingswereld en het ontwikkelingsniveau van kinderen. Daarbij is het relevant om te letten op het taalniveau en op de moeilijkheidsgraad van het onderwerp. Dat betekent dat pedagogische beoordelingscriteria doorslaggevend kunnen zijn. De leesbevorderaar draagt ook bij aan ontwikkeling van de smaak van kinderen. Het is de bedoeling dat kinderen ontdekken dat verschillende soorten boeken hen plezier kunnen geven en daarbij is het opdoen van verscheidene leeservaringen essentieel. Een leerkracht dient dus allerlei tekstsoorten aan te beiden en laat de kinderen kennismaken met teksten die ze nog niet kennen: gedichten, avonturenverhalen, dagboeken en sciencefiction. Kinderen hebben nog weinig leeservaring, maar het is bekend dat zij vaak een eenzijdige voorkeur hebben. Houden ze eenmaal van avonturenboeken, dan blijven ze avonturenboeken lezen. (Kemmeren, 2010)

2.6.2. *Beoordelen van boeken door leerling/lezer*

Ook aan kinderen kan gevraagd worden om de boeken te beoordelen. Bij schrijven over boeken, is het belangrijk om je als leerkracht af te vragen waarom de kinderen moeten reflecteren op een boek: om te controleren of ze het boek hebben gelezen, om na te denken over het boek, om aan anderen duidelijk te maken wat ze van het boek vonden,... ?

Sleutelwoorden bij het schriftelijk reflecteren op boeken zijn: keuzemogelijkheden, concreet, doelgericht, communiceren. Het is immers belangrijk om kinderen zelf te laten kiezen op welke manier ze een boek willen verwerken. Het schrijven mag hierbij geen doel op zich zijn.

Net als schrijven, is ook praten over boeken niet eenvoudig. Hoe goed de voorbereiding ook is, in de praktijk hebben veel leerkrachten de ervaring dat ze snel zijn uitgepraat. Het stellen van de juiste vragen is van groot belang om dat te voorkomen (Kemmeren, 2010).

Voorbeelden van vragen zijn:

- Wie is (zijn) volgens jou de hoofdperso(o)n(en) van het verhaal?
- Ken jij ook zulke mensen?
- Zou jij ook zo willen zijn als de hoofdpersoon? Welk stukje van de tekst geeft aan waarom je dat wel of niet zou willen?
- Vind je de hoofdperso(o)n(en) aardig of niet? Vertel eens welk stukje van de tekst laat zien dat de hoofdpersoon aardig of juist onaardig is.
- Kun je in jouw eigen woorden omschrijven wat voor iemand de hoofdpersoon is?
- Als jij hetzelfde meemaakte als de hoofdpersoon, zou jij dan net zo hebben gedaan als hij/zij?

Alternatieven voor het stellen van vragen, worden opgenoemd in de informatiemap voor leerkrachten.

2.7. Leesdagboek

Lezen is vergeten. Eén van de genoegens van het lezen is terughalen wat verloren ging. Mensen vergeten gebeurtenissen, personages of verhaalverloop. Slechts een enkeling herinnert zich alle boeken die hij ooit heeft gelezen. De boeken waarvan de lezer het meest heeft genoten, wordt om deze reden meestal opnieuw gelezen. Bij de tweede leesbeurt vindt de lezer terug waar hij/zij de eerste keer zo verliefd op werd, ontdekt hij/zij nieuwe details die de eerste keer over het hoofd werden gezien. Na meerdere leesbeurten begrijpt de lezer het boek beter en kijkt er anders naar (Chambers, 2002).

De lezer kan om dit vergeten tegen te gaan een leesdagboek aanleggen, d.i. een persoonlijk schrift dat de leesgeschiedenis van kinderen weergeeft. Ze kunnen er van alles in weergeven zoals ook titels van boeken die ze thuis lezen in schrijven, films die ze zien gebaseerd op kinderboeken en zelfs boeken waar ze aan begonnen zijn, maar die ze aan de kant hebben gelegd omdat ze er niets aan vonden. Door de hele basisschool neemt elk kind zijn eigen schrift mee. Ook hier geldt weer dat het schrift een functie voor de kinderen moet hebben. De functie voor een leerkracht is dat duidelijk wordt wat de leesvoorkeuren van kinderen in de klas zijn en hoe de kinderen staan tegenover lezen (Kemmeren, 2010)

Enkele praktische punten bij het aanleggen van een leesdagboek, worden weergegeven in de informatiemap voor leerkrachten.

2.8. Leesvormen

Het bieden van meerdere leesvormen en hierin variëren, kan leesplezier stimuleren en het lezen bevorderen bij kinderen die hier nood aan hebben. Hieronder worden de meest gebruikte leesvormen opgenoemd en toegelicht. (Zie tabel 0.8).

Tabel 0.8 De meest gebruikte leesvormen

Leesvorm	Korte toelichting
Klassikaal lezen	Klassikaal, om beurten, een stukje tekst hardop voorlezen.
Duo-lezen (nieuwe leesvorm)	In tweetallen om de beurt een tekst hardop lezen.
Tutorlezen (nieuwe leesvorm)	Een goede lezer leest samen met een zwakke(re) lezer.
Vrij lezen	Centraal staat individueel, zelfstandig lezen van zelfgekozen boeken.
Simultaan lezen = koorlezen	Leerling en begeleider lezen tegelijk tekst hardop in een tempo dat aangepast is aan het tempo van de leerling.
Om de beurt lezen	Leerling en begeleider lezen om beurten een zin of enkele zinnen.
Voorlezen aan de begeleider	Leerling leest begeleider voor, terwijl begeleider tegenover leerling zit of op een afstandje.

Voordrachtlezen	Teruggekeerd in een wat meer functionele context waarbij kinderen voorlezen aan anderen. Het overbrengen van enthousiasme en leesplezier staat daarbij centraal.
AVI-lezen (niveaulezen)	Het lezen in niveaugroepen.
Leeservaringsschaal (niveaulezen)	Aanvulling op de AVI-niveaus.
RALFI	Manier van leren lezen bedoeld voor kinderen bij wie de leesontwikkeling niet vanzelfsprekend verloopt.

2.8.1. Klassikaal lezen

In het basisonderwijs is van oudsher al sprake van een groot aantal verschillende leesvormen. Sommige zijn gericht op het verklanken van teksten. Bij andere staat juist inhoud centraal. Aanvankelijk was bij het verklanken van teksten het klassikaal lezen de belangrijkste leesvorm. Kinderen lezen om de beurt en onvoorbereid een stukje hardop. De leerkracht geeft aan waar ze moeten beginnen en eindigen. Deze vorm van lezen is weinig adaptief. Kinderen die moeite hebben met het verklanken, raken vaak gefrustreerd door reacties van de rest van de groep op hun moeizame gehakkel en hebben meestal geen idee waar het boek over gaat. Vlotte lezers zijn nieuwsgierig naar de inhoud, bladeren verder en hebben het boek voor zichzelf al uitgelezen, terwijl de klas nog maar halverwege is. Voor zwakke lezers (voor vlotte trouwens ook) is hardop lezen vervelend. Ze zijn alleen gericht op het verklanken van de tekst en fouten maken die iedereen kan horen, is niet goed voor je zelfvertrouwen. (Kemmeren, 2010)

2.8.2. Nieuwe leesvormen

De laatste tijd zijn er voor het oefenen in het verklanken van teksten nieuwe oefenvormen. De insteek daarbij is dat lezen leuk en motiverend moet zijn. Uiteindelijk gaat het om de betekenis van teksten en niet om het verklanken van de inhoud.

2.8.2.1. Duo-lezen

Op veel scholen is het niveaulezen afgeschaft en vervangen door duo-lezen. Kinderen lezen in tweetallen om de beurt hardop een tekst. Als er fouten gemaakt worden, zegt de duo-partner het woord voor.

2.8.2.2. Tutorlezen

Steeds vaker wordt gewerkt met allerlei vormen van tutorlezen, waarbij een goede lezer samen met een zwakkere lezer leest. Het kan daarbij gaan om leerlingen uit een hogere groep die leerlingen uit een lagere groep begeleiden, maar ook om betere lezers die zwakkere lezers uit dezelfde groep begeleiden. Tutors moeten wel twee AVI-niveaus hoger lezen dan het kind dat ze begeleiden. Bovendien moeten ze goed getraind worden, zodat het tutorlezen in een positieve sfeer kan verlopen. Leesvormen waarvan tijdens het tutorlezen of tijdens de leesbegeleiding gebruik wordt gemaakt zijn: stil of hardop meelesen terwijl de begeleider hardop voorleest, het om en om lezen waarbij de begeleider en het kind om de beurt een tekstgedeelte lezen.

Als alternatief voor het niveaulezen is op veel scholen het vrij lezen ingevoerd, vaak aangevuld met het duo-lezen in de lagere groepen en het tutorlezen voor zwakke lezers.

2.8.3. *Vrij lezen*

Op het weekrooster staan bepaalde tijden ingeroosterd voor onderwijs in het lezen, het zogenaamde methodisch lezen. Kinderen oefenen in het technisch (luid) lezen, begrijpend en studerend lezen en meestal is er ook nog niveaulezen waarbij soms ouders zijn ingeschakeld. Een term die je veel minder tegenkomt is de term 'vrij lezen'. Bij het werken aan een uitnodigende leesomgeving in de school of klas, is het belangrijk om ook ruimte te creëren binnen het rooster voor vrij lezen, d.w.z. een vast moment waarop kinderen de gelegenheid krijgen om boeken te lezen naar eigen keuze en op een manier die ze als prettig ervaren. Bij vrij lezen gaat het vooral om het ontwikkelen van positieve leesattitude. Centraal staat individueel, zelfstandig lezen van zelfgekozen boeken (Kemmeren, 2010). Omdat veel scholen het prettig vinden om toch een programma voor technisch lezen te gebruiken, zijn er inmiddels methodes verschenen waarin het vrij lezen is geïntegreerd. Een voorbeeld is Estafette van de uitgeverij Zwijsen.

2.8.4. *Simultaan lezen (ook wel koorlezen genoemd)*

Een nog oudere vorm dan het klassikaal lezen, is het koorlezen waarbij groepen kinderen dezelfde tekst 'opdreunden'. Koorlezen is in een nieuwe vorm terug in het leesonderwijs. Het wordt gebruikt om het lezen van zwakke lezers te ondersteunen en om faalangst tijdens het lezen te voorkomen. (Kemmeren, 2010). De leerling en de begeleider lezen tegelijk de tekst hardop in een tempo dat aangepast is aan het tempo van de leerling. Op deze manier neemt de begeleider de leerling als het ware op sleeptouw. Zo krijgt de leerling directe feedback. Uiteraard is het belangrijk dat de leerling zelf meeleeft, omdat er anders van oefenen geen sprake is.

2.8.5. *Om de beurt lezen*

De leerling en de begeleider lezen om beurten een zin of enkele zinnen. Het is ook hier de bedoeling dat de leerling wel steeds meeleeft, ook als deze niet aan de beurt is. Eigenlijk lezen begeleider en leerling beiden de hele tekst, maar om de beurt hardop of zachtjes in zichzelf.

2.8.6. *Voorlezen aan de begeleider*

De leerling leest de begeleider voor. De begeleider leest niet mee in het boek en stelt zich uitsluitend op als luisteraar. Als de begeleider iets niet begrijpt of denkt dat er iets niet klopt, dan vraagt deze dat na. Op deze manier kan de leerling oefenen de tekst steeds beter te lezen. De begeleider leest een klein stukje hardop, terwijl de leerling meeleeft. De begeleider maakt opzettelijk enkele fouten, die de leerling dan moet ontdekken en verbeteren. Als de leerling de opzettelijk gemaakte fouten niet opmerkt, kan de begeleider dat zelf doen. De begeleider geeft feedback over leestekens, toon en andere kenmerken van de voordracht (Oostdam, Blok & Boendermaker, 2012).

2.8.7. *Voordrachtlezen*

Een in het verleden veel gebruikte leesvorm waarbij de nadruk op het verklanken lag, was het voordrachtlezen. Kinderen kregen de gelegenheid een stuk tekst of gedicht voor te bereiden, waarbij er veel aandacht was voor zaken als stemgebruik, zinsmelodie, klemtoon en interpunctie. Vervolgens brachten ze de voorbereide tekst voor de groep. Het voordrachtlezen keert in een wat meer functionele context terug in die leesvormen waarbij kinderen voorlezen aan medeleerlingen. Niet alleen het zo mooi mogelijk verklanken, maar ook het overbrengen van enthousiasme en leesplezier staat daarbij centraal (Kemmeren, 2010).

2.8.8. Niveaulezen

2.8.8.1. AVI-lezen

Het lezen in niveaugroepen op basis van het AVI (Analyse Van Individualiseringsvormen)-systeem vond vaak plaats onder leiding van een ouder. Kinderen kregen veel meer gelegenheid het lezen te oefenen dan tijdens het klassikaal lezen nu ze niet meer zo lang op hun beurt hoefden wachten. Door de homogene samenstelling van de groepjes, was het verschil in leesvaardigheid tussen zwakke en vlotte lezers minder opvallend. (Kemmeren, 2010)

Het niveaulezen is al een tijd aan kritiek onderhevig. Begeleiders zijn niet altijd even deskundig, zodat met name zwakke lezers te weinig didactische aanwijzingen krijgen. De techniek staat centraal. Voor de inhoud is in de meeste gevallen nauwelijks ruimte. Door de veelgebruikte werkvorm waarbij tijdens het lezen van een fout door degene die aan de beurt is om te lezen, de andere kinderen op de tafel mogen tikken (of slaan), ligt de nadruk te veel op dat wat er mis gaat bij het lezen en worden zwakke leerlingen onzeker. Ook de boekjes die voor het niveaulezen worden gebruikt, zijn niet altijd even aantrekkelijk. Vaak zijn ze verouderd en zijn er onvoldoende exemplaren, waardoor kinderen die langer in hetzelfde niveau lezen hetzelfde boekje soms meermalen moeten lezen. Bovendien is het te lang lezen in een laag leesniveau demotiverend en zal het de leesontwikkeling van kinderen niet ten goede komen. (Kemmeren, 2010). Verder kan niveaulezen leiden tot ongezonde competitie, tot etikettes plakken op kinderen, tot verklanken zonder echt begrip of plezier. AVI houdt ook geen rekening met persoonlijke interesse van een kind, ook niet met verduidelijkende illustraties, lettertype, witruimtes, de bladspiegel noch met de hele vormgeving van een boek. Kortom, AVI vertelt immers niets over inhoud en stijl van een tekst en evenmin over het feit dat een kind de tekst begrijpt, alleen iets over technische leesbaarheid (De Sterck, 1997)

2.8.8.2. Leeservaringsschaal

De Leeservaringsschaal werd geïntroduceerd als uitbreiding van AVI. Samen met AVI en het thema, vormt de leeservaring de LeesLAT (Stalpers & Heerze, 1999). De leeservaringsschaal geeft, met een letter van A tot H, inzicht in de kwalitatieve complexiteit van teksten.

Men gaat ervan uit dat elke tekst wordt gekenmerkt door een unieke combinatie van inhoudelijke en structurele elementen, die worden ondergebracht in negen categorieën: inhoud, personages, perspectief, tijd, plaats, structuur, spanning, taalgebruik en beeldtaal. Voor elke categorie worden niveaus omschreven, waarop de tekst of het boek wordt beoordeeld. Het totaalbeeld van de kenmerken van een tekst wordt samengevat in een totaalscore: de Leeservaringsschaal. Leerlingen met meer leeservaring, een ruimere belevingswereld enzovoort, worden dan verondersteld boeken en teksten met een hogere leeservaringsschaal aan te kunnen. De LeesLAT wordt samen met een leeftijdsquotering afgedrukt op de achterflap van de boeken (Brepoels & Truys, 2016).

2.8.9. RALFI

Op verschillende basisscholen is het RALFI- en Connect-lezen geïntroduceerd. Deze manier van leren lezen is bedoeld voor kinderen bij wie de leesontwikkeling niet vanzelfsprekend verloopt; meer bepaald bij leerlingen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen en bij wie het lezen niet versnelt en automatiseert (Smits, z.j.). De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol, vooral om de motivatie van kinderen vast te houden of opnieuw hun belangstelling voor lezen te wekken (Brepoels & Truys, 2016).

RALFI-lezen

Het RALFI-programma (Repeated Assisted Level Feedback Interaction) wordt naast de reguliere leesmethode gebruikt. In kleine niveaugroepen wordt eenzelfde tekst 4 tot 5 keer per week gelezen (Smits & Braams, 2006). Koorlezen en duolezen komen elke keer aan bod. Zo is er meer effectieve leestijd voor elk kind. Het idee achter het herhaald lezen van dezelfde tekst, is dat leerlingen vloeiend gaan lezen. Dat lijkt saai, maar is het niet, wanneer je tenminste de teksten zorgvuldig uitzoekt binnen de belevingswereld van de betreffende groep kinderen. Naarmate de teksten vaker herhaald worden, zullen veel leerlingen beter gaan lezen, ook dat helpt hen gemotiveerd te blijven.

Wanneer je een boek kiest op het passende leesniveau (liefst nog iets hoger) en in de belevingswereld van de groep leerlingen, zijn ze vaak gemotiveerd om te lezen! Een relatief moeilijke tekst kan gunstig werken voor zwakke lezers, mits er voldoende ondersteuning wordt geboden volgens het RALFI-programma. Voor het RALFI-lezen zijn vaak vrij gemakkelijk geschikte teksten te vinden, bijvoorbeeld aan Kidsweek of diverse websites, zoals www.ralfilezen.nl en www.makkelijklezenplein.nl.

Connect-lezen

Kinderen die nog geen AVI-niveau hebben, kunnen aan het Connect-programma meedoen. Het Connect-lezen is een aanvulling op een reguliere leesmethode en net als bij het RALFI-programma, worden teksten herhaald gelezen via voor-, koor- en duolezen. Het Connect-lezen is een gestructureerd programma dat uit drie delen bestaat: Klanken en letters, Woordherkenning en Connect vloeiend lezen.

Voor het Connect-lezen is het vaak lastig om passende teksten te vinden omdat er in eerste instantie nog weinig klanken aangeboden zijn en het verhaal wel in de belevingswereld van een bepaalde groep kinderen moet passen. Vaak vinden leerkrachten verhalen in leesboekjes van de reguliere leesmethode, maar die hebben niet altijd de belangstelling van de leerlingen. Eventueel zijn teksten zelf te maken door letters te gebruiken die aangeboden zijn in een verhaal dat de interesse van het betreffende groepje kinderen heeft.

3. De rol van externen bij het stimuleren van leesplezier

Leraars staan in een unieke positie om aan boekpromotie en leesbevordering te doen. Een jaar lang krijgen ze kansen om een groep leeftijdsgenoten te volgen en te stimuleren in hun ontwikkeling. Hierbij boeken ze altijd de beste resultaten als ze vertrekken van wat de kinderen bezighoudt, van hun vragen en voorkeuren. Bij het begin van elk schooljaar proberen veel leraars dus zicht te krijgen op leesvoorkeuren en -ervaringen van de kinderen uit hun klas. Ze laten de kinderen hun lievelingsboeken meebrengen of een vragenlijstje invullen. Slimme leraars gebruiken zoveel mogelijk de stem van de kinderen zelf om boeken te promoten: enthousiaste lezers laten vertellen, boekbesprekingen en advertenties laten schrijven voor het prikbord, reclamespotjes en reclameborden laten maken, boekhandel of bibliotheek naspelen. Een belangrijke taak van het onderwijs bestaat er dan ook in om variatie aan te brengen in het leesmenu. Een aardig hulpmiddel hierbij is de klasleesplank. Dit is een collectie van 20 à 30 eigentijdse boeken die eigendom van de klas zijn. Ze worden gebruikt voor vrij lezen en gerichte activiteiten. De leesplank in de klas moet kwaliteit bieden, gevarieerd en eigentijds zijn. Voor kinderen hebben die boeken immers een meerwaarde omdat ze boeken van de juf of meester zijn. Een gevarieerd aanbod is belangrijk omdat er in elke klas verschillende soorten lezer en ook minder leesgrage kinderen zitten. Toegankelijke, spannende, actierijke, humoristische, vlot geschreven boeken en ook informatieve boeken verdienen een plek op de klasleesplank. (De Sterck, 1997)

In dit hoofdstuk wordt stilgestaan bij welk advies de bibliotheek kan geven en wat zij precies doen bij het stimuleren van leesplezier (3.1). Verder worden nog enkele andere partners besproken die ook een bijdrage kunnen leveren tot het stimuleren van leesplezier bij kinderen (3.2). De boekwinkel en de bibliotheek bieden een ruime collectie die kinderen rustig kunnen bekijken en meestal lopen er ook deskundigen rond die kunnen informeren over de nieuwste titels, vragen beantwoorden of verder verwijzen. Ook hier geldt: jong geleerd... Kinderen die van jongs af met het gezin of de klas naar de boekhandel en bibliotheek gaan, krijgen meer kansen om kritisch te leren kiezen en zich te ontwikkelen tot zelfstandige lezers (De Sterck, 1997).

3.1. De rol van de bibliotheek

De bibliotheek kan verschillende functies vervullen naar scholen toe. Zo kan de plaatselijke schoolbibliotheek of regionale bibliotheekcentrale **adviseren** welk systeem voor welke school het geschiktst is (Chambers, 2002). Maar zij kan op meer manieren helpen:

1. Controleren of schoolcollectie evenwichtig is opgebouwd met prentenboeken, geïllustreerde verhalen, sprookjes, eerste leesboekjes, romans, poëzie, korte verhalen, allerlei informatieve boeken en audiovisuele middelen.
2. Wisselcollectie ter beschikking stellen die school op dat moment nodig heeft en die het eigen boekenbezit aanvult. M.b.v. wisselcollectie kan worden uitgezocht welke nieuwe boeken het goed doen bij leerlingen en leraren, alvorens die nieuwe boeken voor schoolbib worden aangeschaft.
3. Lezingen geven, voorlezen en schrijvers of illustratoren op school introduceren. Het stimuleert kinderen zelf met meer plezier en onderscheidingsvermogen te gaan lezen.

Bibliotheken spelen eveneens een belangrijke rol bij het **stimuleren van het leesplezier**. Zo zijn zij ideaal als verkenningsterrein. Volwassenen en kinderen kunnen er eindeloos en vrijuit grasduinen in de boeken: covers bekijken en vergelijken, flapteksten lezen, bladeren, openingspagina's lezen, ... Alle openbare bibliotheken hebben een jeugdafdeling met ruim assortiment hedendaagse kinderboeken. In dunbevolkte gebieden rijdt een bibliobus rond. Voor kinderen is inschrijving altijd gratis. De meeste bibliotheken plaatsen de boeken in jeugdafdeling op kinderhoogte en hebben leeshoeken. Nieuwe boeken staan met de kaft naar voren opgesteld. Soms zijn er tentoonstellingstafels rond auteurs, illustratoren of thema's. Er zijn allerlei hulpmiddelen om boeken te zoeken: een catalogus op auteursnaam, op titel, op thema. Maar het allerbelangrijkste is dat de jeugdafdeling bemand is met deskundig personeel dat advies kan geven (De Sterck, 1997).

Bibliotheken zijn ideaal om uit te testen **welke boeken de lezer liggen**. Als de lezer een verkeerde keuze maakt, is dat minder 'erg' dan bij aankoop. De meeste bibliotheken kopen niet alle kinder- en jeugdboeken aan, maar kiezen voor kwaliteit. Doorgaans staan de boeken per leeftijd geordend: de prentenboeken voor peuters en kleuters in bakken of onderaan in de rekken, de boeken voor beginnende lezers, de boeken voor 8-10, voor 10-12, voor 12-14 en voor 14+. Een aantal bibliotheken heeft een aparte hoek voor adolescenten. In sommige bibliotheken staan de informatieve boeken apart, in andere staan ze bij de verhalende boeken, per thema geordend. De kinderen krijgen bij hun inschrijving uitleg, een aangepaste informatiefolder met het reglement en openingsuren (De Sterck, 1997).

De schoolbibliotheek en klasleesplank vervangen zeker niet de klasbezoeken aan de bibliotheek. Belangrijk is wel dat dit ook voorbereid wordt met een introductiebezoek, waarbij de bibliothecaris de klas rondleidt. Hiervoor is het goed dat de bibliothecaris zoveel mogelijk informatie krijgt over de klas en over wat er al met boeken gebeurd is. Leraars die rond een thema werken, kunnen bij de bibliotheek een thema-boekenpakket krijgen om gedurende het project te gebruiken. Leraars kunnen aankoopsgesties doen, een uitdraai vragen met nieuwe kinderboeken of vakliteratuur, samen met de bibliotheek een informatieavond over kinderliteratuur organiseren (De Sterck, 1997).

3.2. Andere partners

Ook andere partners kunnen een rol spelen bij het stimuleren van het leesplezier. In deze paragraaf sta ik stil bij de rol van de kinderboekwinkel (3.2.1), de boekwinkel op school (BOS; 3.2.2), het oudercomité (3.2.3) en externe evenementen (3.2.4).

3.2.1. De kinderboekwinkel

Boeken lenen is fijn, maar eigen boeken kopen en bezitten geeft een apart gevoel. Meer nog dan bij de selectie in de bibliotheek is het belangrijk dat de keuze zorgvuldig gebeurt. Kinderen kunnen niet dagelijks nieuwe boeken te kopen en het is belangrijk om hen teleurstellende koop- en leeservaringen te besparen. Het aardige aan de gespecialiseerde kinderboekwinkel is nu juist dat die bijna altijd bemand wordt door een enthousiasteling die de markt goed kent. Kinderboekhandelaars kunnen vol vuur vertellen over hun favoriete boeken, maar ze leggen ook een oor te luisteren bij de jonge klant. Als het goed zit zijn ze sterk in het koppelen van types kinderen aan types boeken. In de kinderboekwinkel is de jonge klant koning. De toegang is vrij, inrichting uitnodigend, de boeken staan in rekken op kinderhoogte. Vaak liggen nieuwe boeken uitgestald op tafels, zodat je meteen de covers ziet. De meeste kinderboekwinkels kopen niet alle kinder- en jeugdboeken aan, maar kiezen voor kwaliteit. Ook hier staan boeken per leeftijd geordend.

De klant kan uiteraard altijd een boek bestellen dat niet in voorraad zou zijn. In de meeste kinderboekwinkels is vaak ook aanvullende informatie aanwezig uitgeversfolders... (De Sterck, 1997)

Leerkrachten kunnen contact opnemen met de dichtstbijzijnde gespecialiseerde kinderboekwinkel om een klasbezoek organiseren. Het leukste is het als de kinderen van de directie een cheque meekrijgen om samen met de klasleraar en boekhandelaar een boek of boekpakketje te kiezen. Met de kinderen bespreken waarop de keuze gebaseerd is, kan een bijzonder zinvolle les zijn. Dit werkt ook drempelverlagend voor kinderen die met het gezin nooit naar een boekhandel gaan.

Kinderboekwinkels hebben vaak een speciale service: ze bieden informatieavonden voor ouders, organiseren een boekenbeurs op school, geven advies voor de klasleesplank. (De Sterck, 1997)

3.2.2. De boekwinkel op school (BOS)

Als voordelen van BOS worden onder meer genoemd dat alle schoolgaande kinderen, ook die uit zogenaamde kansarme milieus, bereikt kunnen worden. Het blijkt dat deze kinderen nogal een drempelvrees vertonen bij een 'gewone' boekwinkel. Een ander voordeel van de aanwezigheid van een BOS is, dat er over boeken wordt gesproken en dat kinderen elkaar stimuleren tot lezen - vooral als kinderen zelf betrokken worden bij het kopen van boeken. Essentieel voor een BOS is dat een plaatselijke boekwinkel bereid is mee te werken om voor elke leeftijdsgroep een goed uitgekiend aanbod te voorzien (Vos & Meijer, 1985)

3.2.3. Oudercomité

Een van de taken van een oudercomité kan erin bestaan om van een school een school met boeken te maken. Een oudercomité kan op school een boekenbeurs organiseren, een ruilbeurs, een voorleeswedstrijd (kinderen alleen of in duo's) of een andere activiteit rond boeken waarvan opbrengst voor de klasleesplanken bestemd is. Ouders kunnen de leesplank sponsoren door een boek te kopen uit een voorkeurslijstje. Het oudercomité kan ouders de suggestie geven dat de juf of meester ook wel eens een boek cadeau wil krijgen voor die leesplank, bv. met nieuwjaar, bij een verjaardag of aan het einde van het schooljaar (De Sterck, 1997).

In nogal wat scholen helpt het oudercomité mee bij de organisatie en financiering van extra activiteiten, bv. bij het uitnodigen van auteur of illustrator in de klas. Veel oudercomités zorgen ook voor de organisatie van schoolmediatheek met informatieve boeken, tijdschriften, artikels, knipselmappen, bedoeld om achtergrondinformatie bij de lessen en opdrachten te bieden (De Sterck, 1997).

3.2.4. Deelname aan grote evenementen

Het is altijd leuk als de activiteiten van de klas en school aansluiten bij momenten waarop de aandacht voor boeken groot is: Vlaamse jeugdboekenweek in maart, de Nederlandse jeugdboekenweek in oktober, Boekenbeurs in Antwerpen begin november, geschenktijd in december en mei, periode net voor de grote vakantie... Maar anderzijds is het belangrijk om lezen en werken rond boeken het hele jaar door als rode draad te laten terugkeren.

Een klasbezoek aan de Boekenbeurs te Antwerpen kan een hele belevenis zijn, tenminste als dit bezoek ook werd voorbereid. De organisator van de Antwerpse Boekenbeurs, de VBVB, stelt hiervoor lesbrochures ter beschikking (De Sterck, 1997).

Deel II. Methodologie

Dit deel is opgebouwd uit vier delen. Zo bespreek ik achtereenvolgens de doelgroepen van dit onderzoek, de gebruikte instrumenten en de gehanteerde werkwijze. Vervolgens ga ik in het vierde deel in op de vaststellingen uit de afgenomen bevragingen.

0. Inleiding

De bedoeling van dit onderzoek is om na te gaan hoe we leesplezier kunnen stimuleren bij kinderen van de lagere school. Hierbij is het belangrijk dat de doelgroep, nl. de kinderen van de lagere school, worden bevraagd. Ook werd een enquête uitgevoerd bij leerkrachten van meerdere basisscholen en bij medewerkers van Belgische bibliotheken. De resultaten van de drie enquêtes worden hieronder toegelicht.

1. Doelgroep

Een overzicht van de drie doelgroepen die centraal staan in dit onderzoek wordt hieronder weergegeven. Tabel 0.1 geeft de deelnemende bibliotheken weer; informatie over de deelnemende leerlingen wordt beschreven in Tabel 0.2. Tabel 0.3 geeft een beeld van de scholen waarin de deelnemende leerkrachten lesgeven.

Tabel 0.1 Aantal deelnemers uit de doelgroep van bibliotheken

Doelgroep	Aantal deelnemers	Deelnemende instellingen
Vlaamse bibliotheken	52 bibliotheken	Bib Aalst Bib Aartselaar Bib Alveringen Bib Berlare Bib Beveren Bib Boechout Bib Brasschaat Bib Bree Bib Damme Bib Denderleeuw Bib Dilsen-Stokkem Bib Duffel Bib Edegem Bib Geel Bib Grobbendonk Bib Haacht Bib Haaltert Bib Halle Bib Hechtel-Eksel Bib Hemiksem Bib Herenthout Bib Herk-de-Stad Bib Heusden-Zolder Bib Hoeilaart Bib Hooglede Bib Houthulst Bib Ieper Bib Kapellen Bib Kapelle-op-den-Bos Bib Kortrijk Bib Kuurne Bib Laakdal Bib Lede Bib Leopoldsburg

		Bib Lint Bib Londerzeel Bib Menen Bib Ninove Bib Oostrozebeke Bib Opwijk Bib Oud-Heverlee Bib Pittem Bib Sint-Niklaas Bib Sint-Truiden Bib Steenokkerzeel Bib Turnhout Bib Veurne Bib Zandhoven Bib Zedelgem Bib Zonhoven Bib Zwalm Bib Zwevegem
Brusselse bibliotheken	4 bibliotheken	Bib Koekelberg Bib Sint-Joost-ten-Node Bib Sint-Pieters-Woluwe Bib Ukkel
Waalse bibliotheken	5 bibliotheken	Bib Anthisnes Bib Lierneux Bib Mouscron Bib Seneffe Bib Virton

Tabel 0.2 Aantal deelnemers uit de doelgroep van leerlingen

Doelgroep	Aantal deelnemers	Deelnemende instellingen
Leerlingen derde leerjaar	47 leerlingen 29 leerlingen - 65 leerlingen	VBS De Luchtballon te Herenthout VBS Engsbergen te Tessenderlo VBS Grasheide te Grasheide WAVO te Onze-Lieve-Vrouw-Waver
Leerlingen vierde leerjaar	39 leerlingen 21 leerlingen 21 leerlingen 41 leerlingen	VBS De Luchtballon te Herenthout VBS Engsbergen te Tessenderlo VBS Grasheide te Grasheide WAVO te Onze-Lieve-Vrouw-Waver
Leerlingen vijfde leerjaar	39 leerlingen 22 leerlingen - 67 leerlingen 25 leerlingen	VBS De Luchtballon te Herenthout VBS Engsbergen te Tessenderlo VBS Grasheide te Grasheide WAVO te Onze-Lieve-Vrouw-Waver VBS Berlaar te Misstraat, Berlaar
Leerlingen zesde leerjaar	36 leerlingen 23 leerlingen 26 leerlingen 58 leerlingen	VBS De Luchtballon te Herenthout VBS Engsbergen te Tessenderlo VBS Grasheide te Grasheide WAVO te Onze-Lieve-Vrouw-Waver

Tabel 0.3 Aantal deelnemers uit de doelgroep van leerkrachten

Aantal deelnemers	Deelnemende instellingen
63 leerkrachten	VBS Mariavreugde te Wondelgem GO! BS te Buggenhout VBS Dol-Fijn te Dikkelvenne GO! BS Hofkouter te Sint-Lievens-Houtem GO! Dender Don Boscoschool te Sint-Niklaas BS Heiende te Lokeren BS KA te Denderleeuw BS De Wonderwijzer te Meerbeke Gemeenteschool te Zulte GVB Sint-Franciscus te Waasmunster Sint-Bavobasisschool te Gent Sint-Gregoriuscollege te Gentbrugge VBS te Gent VBS Braambos te Doornzele-Langerbrugge GBS te Nevele GBS te Latem-Deurle Gemeenteschool te Lebbeke Gemeenteschool te Iddergem GS te Landegem François Laurentinstituut te Gent Gilko te Merelbeke KBO te Ename VBS te Ninove VBS te Eeklo BS De Letterdoos te Gent VLS Oscar Romerocollege te Dendermonde HEHASchool te Sint-Gillis-Dendermonde VBS De Krekel te Sint-Amandsberg Visitatie Baasrode BS Harelbeke Mariaschool te Harelbeke VBS De Dorpslinde te Bredene Grako te Wervik VBS Abele VBS Sint-Pieter te Kuurne VGB te Aarsele BS GO! Te Kessel-Lo Sint-Lambertus te Leuven VBS De Zonnebloem te Hooglede VBS Sint-Eloois-Winkel GS te Staden VGB SPWe-basis te Wevelgem De Klimming te Essene De Gulleboom te Gullegem VBS 't Nieuwland te Tielt VBS De Libel te Leisele GBS te Lubbeek GVBS Geetbets Mater Dei te Wemmel Triangel te Roosdaal Sint-Victor te Dworp GBS De Schakel te Linkebeek GBS te Herfelingen

	VBS Don Bosco te Sint-Pieters-Leeuw BS De Biekorf te Houtem BS Onze-Lieve-Vrouw te Scherpenheuvel BS De Klim-Op te Lembeek GBS De Fonkel te Diegem VBS te Lubbeek VBW De Zonnebloem te Waanrode
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Instrument(en)

Voor dit onderzoek maakte ik gebruik van boeken en meerdere websites. Ik verzamelde online en in de literatuur verwerkingstips en ontwikkelde en verzamelde materialen die verbonden zijn aan deze verwerkingstips.

Om na te gaan hoe het leesplezier bij kinderen uit de lagere school gestimuleerd kan worden, werden drie enquêtes opgesteld. In de bevraging voor de **leerlingen** wordt gepeild naar hoe vaak kinderen lezen, wat voor boeken/verhalen ze graag lezen, waarom ze wel of niet (graag) lezen, ... De opgestelde online enquête werd doorgestuurd naar meerdere lagere scholen met de vraag of zij hun leerlingen hieraan konden laten deelnemen. De enquête zou maximum 15 minuten in beslag nemen.

Ook de voor de **leerkrachten** en **bibliotheekmedewerkers** opgestelde enquête neemt maximum 15 minuten in beslag. Tabel 0.4 geeft een beknopt overzicht van de gestelde vragen voor de drie bevraagde doelgroepen.

Tabel 0.4 Overzicht van de gestelde vragen in de enquête

Doelgroep	Bevraging
Bibliotheken	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vaak komen kinderen van de lagere school naar de bibliotheek? 2. Biedt de bib ook iPads aan bij sommige activiteiten? 3. Wat is de mening van de biebmedewerkers betreffende iPads, e-books? Oké of het 'echte' boek niet te vervangen? 4. Geeft de bib aanbevelingen/beoordelingen van boeken? 5. Hoe doet de bib aan boekpromotie? 6. Begeleiden jullie kinderen, ouders en leerkrachten bij het kiezen van boeken? 7. Promoten jullie de bibliotheek of is dit niet nodig? Zo ja, hoe trekken jullie nieuwe gezichten aan? 8. Wanneer kennen jullie het thema van Kinder- en Jeugdboekenweek? Hoe lang op voorhand? 9. Proberen jullie in Kinder- en Jeugdboekenweek verschillende soorten workshops en activiteiten te organiseren? Voorbeelden? Zijn deze workshops en activiteiten elk jaar dezelfde met enkel thema als verschil of totaal anders? 10. Werkt de bibliotheek samen met leerkrachten, bijvoorbeeld voor een schoolbib of op andere manieren? 11. Hoe werkt de bib met hoogbegaafde kinderen? 12. Hoe werkt de bib met kinderen met dyslexie? 13. Lidgeld voor bibliotheken bedraagt niet veel. Hoe 'overleven' bibliotheken? 14. Waar haalt de bib zijn boeken? Via aankoop of ook via giften?

Leerlingen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik lees graag boeken als ze spannend zijn. 2. Als ik even aan iets anders wil denken, ga ik een boek lezen. 3. Als ik een boek lees, moet ik glimlachen. 4. Als ik een boek lees, vind ik het moeilijk om ermee op te houden. 5. Als ik lees, zie ik voor me hoe het daar is. 6. Ik word kwaad om wat er in een boek gebeurt. 7. Ik lees graag verdrietige verhalen. 8. Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen. 9. Ik voel mee met iemand in een boek. 10. Ik zou zo willen zijn als iemand in een boek is. 11. Als ik me verveel, ga ik een boek lezen. 12. Ik ga een boek lezen als ik kwaad ben. 13. Ik lach graag hardop bij het lezen van een boek. 14. In een boek is iemand net als ik. 15. Ik vergeet de tijd als ik een boek lees. 16. Hoe vaak lees je een boek in je vrije tijd? (Denk hierbij aan alle mogelijke boeken, van leesboeken tot en met hobbyboeken. Schoolboeken moet je niet meerekenen.) 17. Ben je thuis in een boek bezig waar je verder in wilt lezen? 18. Wanneer heb je voor het laatst in een boek gelezen? 19. Als laatste nog enkele korte vraagjes over wie jij bent. Je bent een jongen of een meisje. 20. Je zit in derde of vierde leerjaar of vijfde of zesde leerjaar.
Bij elke vraag werden 'nooit', 'soms' en 'vaak' als keuzemogelijkheden gegeven, behalve bij de laatste twee vragen.	
Leerkrachten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vaak leest u een boek in uw vrije tijd? 2. Bent u thuis in een boek bezig waarin u verder wilt lezen? 3. Wanneer heeft u voor het laatst (in) een boek gelezen? 4. Hoeveel boeken leest u gemiddeld? 5. In uw vrije tijd leest u, omdat... 6. De boeken die u thuis heeft liggen, zijn uitgeleend bij de bibliotheek. 7. Boeken die u ontleent van de bibliotheek, zijn boeken op... 8. Vroeger werd u voorgelezen thuis. 9. In uw klas zorgt u er steeds voor dat er een (voor)leeshoek aanwezig is. 10. Voorlezen aan iemand vindt u... 11. In uw klas of op de school waar u werkt, wordt vrij lezen georganiseerd. 12. U vindt het de taak van de ouders om het leesplezier van kinderen te stimuleren. 13. U heeft een goed idee van de leesinteresses van de kinderen in uw klas. 14. Zelf heeft u een leesdagboek. 15. De kinderen in uw klas hebben een (individueel) leesdagboek. 16. In de klas wordt er gewerkt rond en met gelezen/te lezen jeugdboeken. 17. (Verwerkings)activiteiten... 18. In uw klas of op de school waar u werkt, worden (nieuwe) boeken tentoongesteld. 19. De manier van tentoonstelling van boeken verandert... 20. Er wordt aan boekpromotie gedaan op de school waar u werkt/in uw klas. 21. Op de school waar u werkt, is een leescoördinator aangesteld. 22. Op de school waar u werkt, is een schoolbibliotheek aanwezig. 23. Indien boekpromotie door leerlingen gebeurt, is dit a.d.h.v. ... 24. Boekpromotie gebeurt door... 25. Wat is uw geslacht? U bent... 26. Hoeveel jaren onderwijservaring heeft u? 27. In welk leerjaar geeft u les?
Bij de meeste vragen worden meerdere keuzemogelijkheden gegeven.	

3. Werkwijze

De opbouw van deze bachelorproef bestaat uit drie onderdelen. Na een uitgebreide literatuurstudie (zie Deel I), spendeerde ik veel tijd aan het opzetten en uitvoeren van het onderzoek (zie deel II Methodologie) met daaronder een enquête bij bibliotheken in zowel Vlaanderen, Brussels Hoofdstedelijk Gewest als Wallonië. De resultaten van deze enquêtes werden samengevoegd om een algemene conclusie te vormen.

Met het oog op het uitwerken van het praktijkonderzoek, werden ook enquêtes afgenomen bij kinderen en leerkrachten van basisscholen over heel het Vlaams Gewest om na te gaan waar meer stimulatie van het leesplezier nodig is en hoe dit bereikt kan worden. Deze enquêtes lanceerde ik via Survey Monkey, in samenspraak met mw. Joke Simons van Thomas More. Enkele leerkrachten en directies vroegen om hen de enquête per mail of op papier te bezorgen, waar ik op inging.

Vanuit de literatuurstudie en alle enquêtes wordt een ‘ideale’ klasbibliotheek met een ‘goed en sterk’ aanbod samengesteld en wordt materiaal gebundeld om het leesplezier bij kinderen te bevorderen (meer hierover in ‘Deel III: Praktijkonderzoek’).

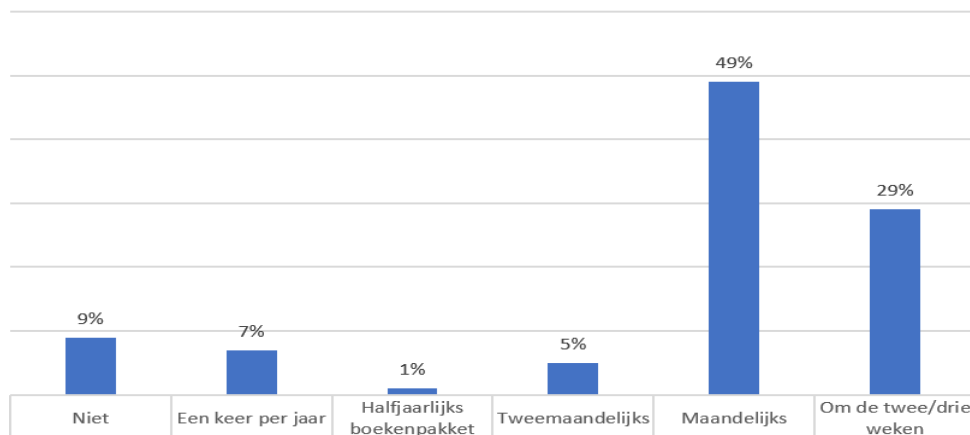
4. Enquêtes

In dit deel bespreek ik de resultaten van de afgenomen bevragingen, nl. bij bibliotheken (zie 4.1.), bij leerlingen van verschillende leerjaren uit het basisonderwijs (zie 4.2.) en bij leerkrachten (zie 4.3.).

4.1. Enquête bibliotheken

De vragenlijst werd verstuurd naar 100 bibliotheken. Ik kreeg respons van 61 van de aangeschreven bibliotheken.

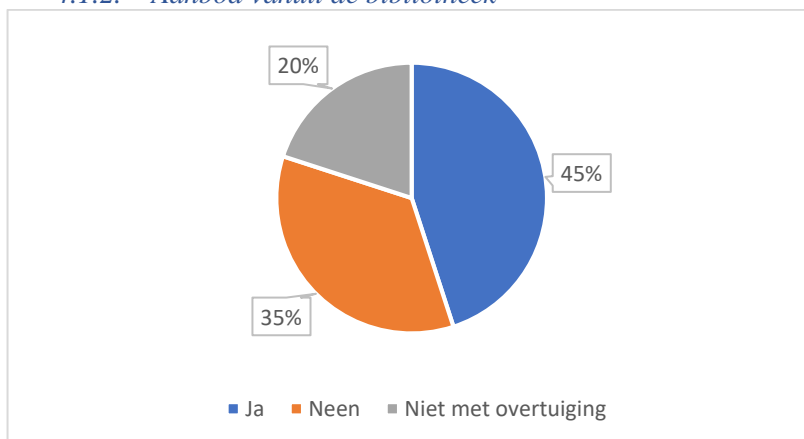
4.1.1. Frequentie van bibliotheekbezoek



Figuur 4.1 Frequentie van bibliotheekbezoek

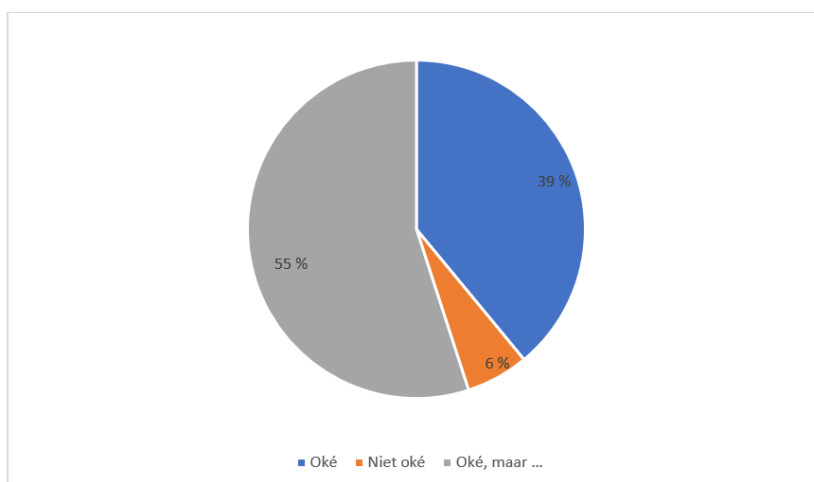
De eerste vraag uit de bevraging peilde naar hoe vaak kinderen van de lagere school naar de bibliotheek komen. Figuur 4.1 geeft dit weer. Een derde van de deelnemers gaf aan dat kinderen om de twee à drie weken in de bibliotheek langskomen. 45% van de respondenten zeiden dat kinderen uit het lager onderwijs maandelijks langskomen. Volgens 8% van de deelnemers komen kinderen weinig langs (tweemaandelijks, halfjaarlijks, één keer per jaar). Drie procent zegt dat kinderen uit het lager onderwijs niet langskomen.

4.1.2. Aanbod vanuit de bibliotheek



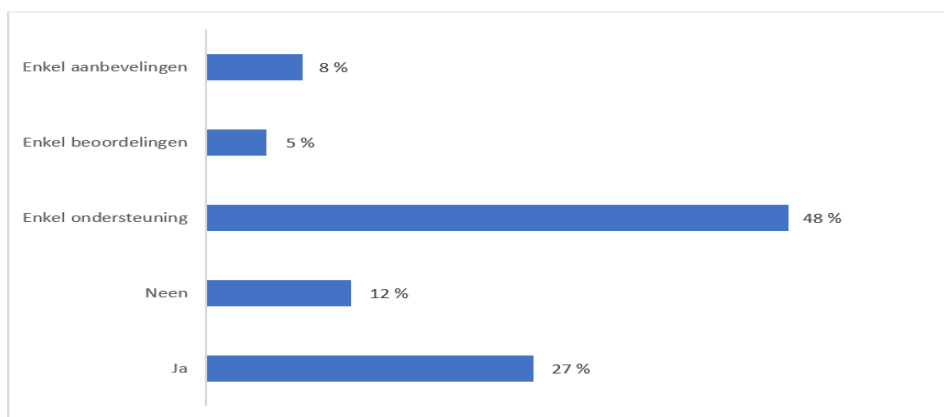
Figuur 4.2 Aanbieden van iPads bij activiteiten

In de vragenlijst werd ook gepeild naar de ondersteuning en het aanbod vanuit de bibliotheek. Twee derde van de bibliotheken biedt iPads aan bij bepaalde activiteiten, al doet 20% dat niet met overtuiging. Ruim een derde van de bibliotheken maakt geen gebruik van iPads (zie Figuur 4.2).



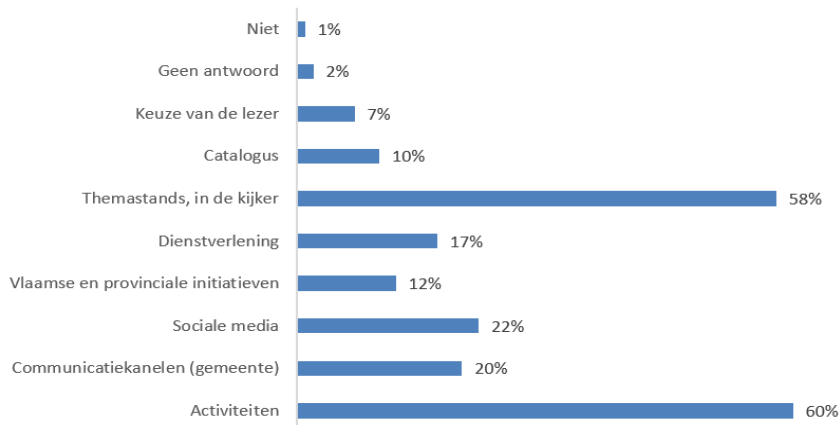
Figuur 4.3 Opvattingen over iPads, e-books door de bibliotheekmedewerkers

De meeste bibmedewerkers staan open voor het gebruik van iPads, e-books e.a., maar het echte boek blijft voor hen toch onvervangbaar (zie Figuur 4.3).



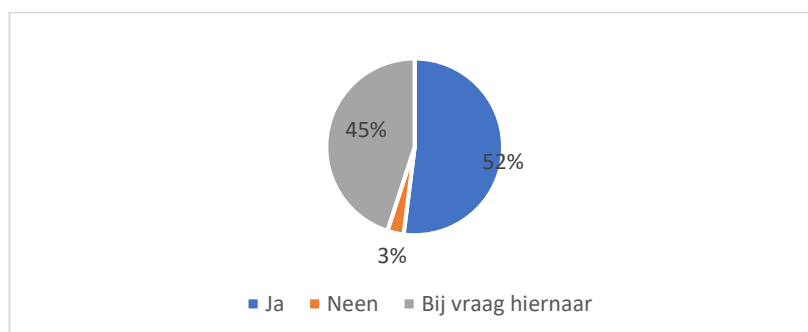
Figuur 4.4 Aanbevelingen/beoordelingen van boeken door de bibliotheek

Bibliotheekmedewerkers geven niet vaak aanbevelingen en beoordelingen van boeken, maar zij geven wel ondersteuning bij de keuze ervan in de vorm van aanbevelingen (8%), beoordelingen (5%) en ondersteuning (48%). Sommige medewerkers gaven enkel 'ja' of 'neen' als antwoord op de vraag of ze ondersteuning, aanbevelingen of beoordelingen bieden (zie Figuur 4.4).



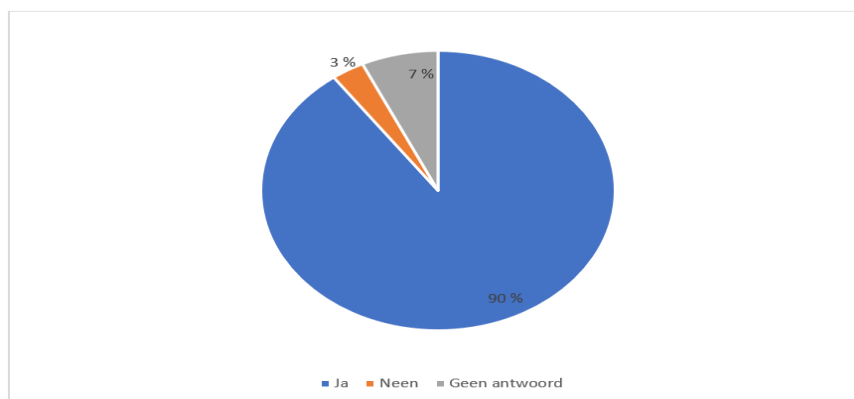
Figuur 4.5 Aanpak van boekpromotie

De vijfde vraag peilde naar de manier waarop de bibliotheek aan boekpromotie doet. Deze manieren worden weergegeven in Figuur 4.5. De deelnemers konden bij deze vraag meerdere keuzes aanduiden. Uit deze figuur blijkt dat boekpromotie op verschillende manieren gebeurt. Activiteiten en themastands om de boeken in de kijker te zetten, worden het meest gebruikt. Een vijfde van de bibliotheken gebruikt ook de sociale media en/of de communicatiekanalen van de gemeente, 10% zet het boek in de catalogus en 7% maakt het boek de keuze van de lezer.



Figuur 4.6 Begeleiding van kinderen, ouders en leerkrachten bij het kiezen van boeken

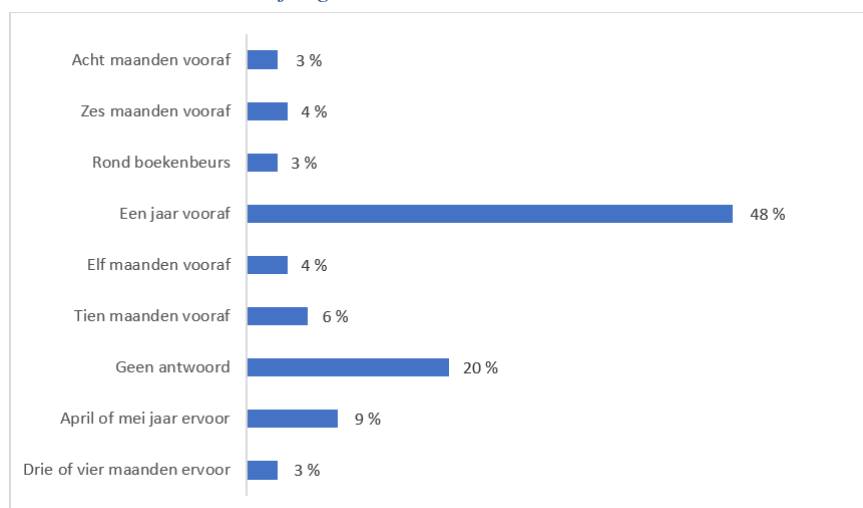
Figuur 4.6 geeft de begeleiding door de bibliotheek weer bij het kiezen van boeken. De helft van de respondenten zegt kinderen, ouders en leerkrachten te begeleiden bij het kiezen van een boek. Nog eens 45% doen dit eveneens maar enkel op vraag. Slechts een kleine groep (3%) geeft geen begeleiding bij het kiezen van boeken.



Figuur 4.7 Promoten van bibliotheek om nieuwe gezichten aan te trekken

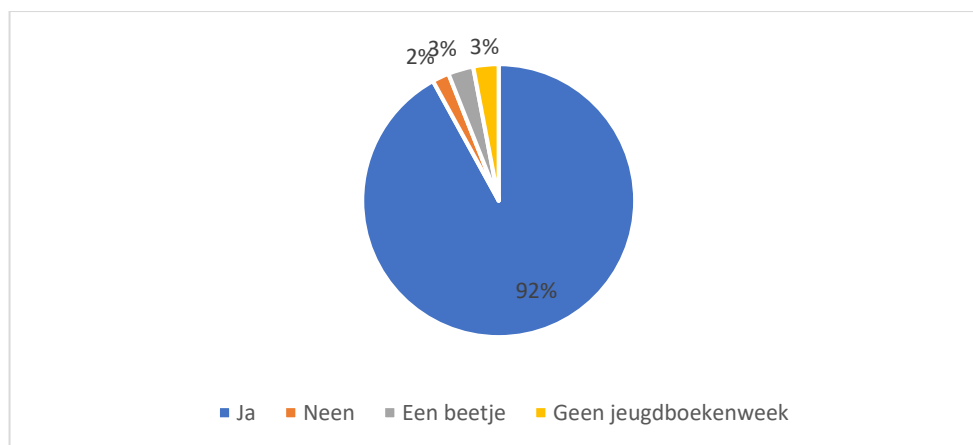
De meeste bibliotheken promoten zichzelf om nieuwe gezichten aan te trekken. Slechts enkele bibliotheken vinden een dergelijke promotie onnodig (zie Figuur 4.7).

4.1.3. Kinder- en jeugdboekenweek



Figuur 4.8 Bekend zijn van thema Kinder- en Jeugdboekenweek

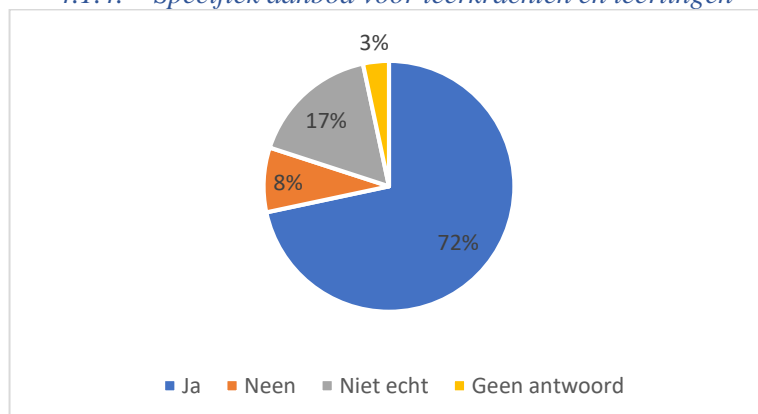
In het kader van het bevorderen van een inspirerend leesklimaat en van een brede leescultuur speelt de Kinder- en Jeugdboekenweek een belangrijke rol. Daarom vroeg ik aan de bibliotheekmedewerkers hoelang op voorhand zij het thema van deze week kennen. Bijna de helft van de bibliotheken zegt het thema van de nieuwe Kinder- en Jeugdboekenweek een jaar vooraf te kennen. Ongeveer een vierde vernoemt een periode tussen 8 en 11 maanden. Vier procent van de bibliotheken zegt dit thema een half jaar op voorhand te kennen. Drie procent van de respondenten kent het thema 3 à 4 maanden op voorhand. Opmerkelijk is dat een vijfde van deze deelnemers deze vraag niet beantwoordde (zie Figuur 4.8).



Figuur 4.9 Organiseren van workshops rond Kinder- en Jeugdboekenweek die jaarlijks verschilt

Proberen de bibliotheekmedewerkers in de Kinder- en Jeugdboekenweek verschillende soorten workshops en activiteiten te organiseren? Zijn deze workshops en activiteiten elk jaar dezelfde met enkel thema als verschil of organiseren de bibliotheken jaarlijks een totaal ander aanbod? Uit Figuur 2.9 blijkt dat bijna alle bibliotheken workshops en activiteiten organiseren in het kader van de Kinder- en Jeugdboekenweek, verschillend van het jaar ervoor (zie Figuur 4.9).

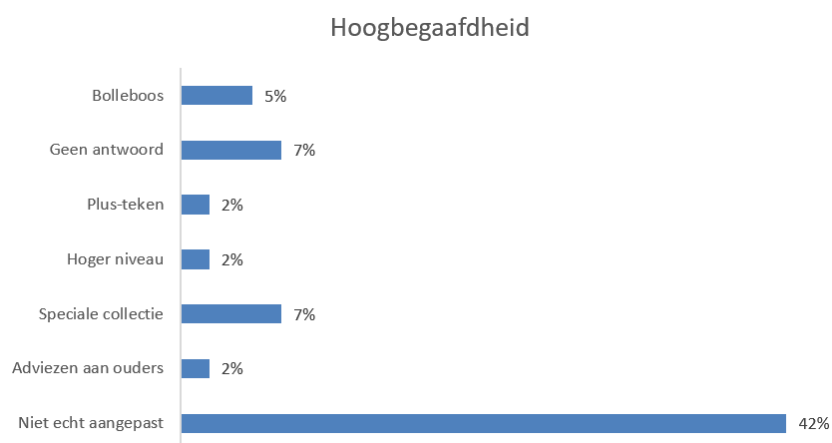
4.1.4. Specifiek aanbod voor leerkrachten en leerlingen



Figuur 4.10 Samenwerking van de bibliotheek met leerkrachten

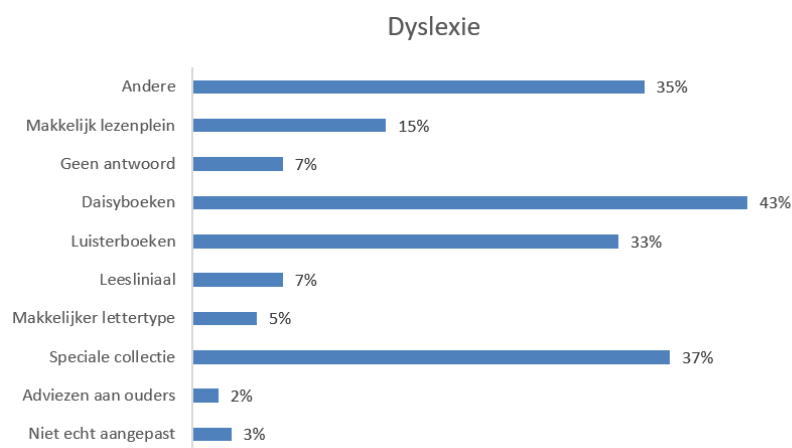
Werkt de bibliotheek samen met leerkrachten, bijvoorbeeld voor een schoolbibliotheek of op andere manieren? Uit Figuur 4.10 blijkt dat 72% van de bibliotheken samenwerkt met leerkrachten, o.a. voor het opzetten en onderhouden van een schoolbibliotheek. Bijna 30% zegt echter niet samen te werken met scholen.

Hebben bibliotheken een speciaal aanbod voor bepaalde groepen van kinderen, zoals hoogbegaafde kinderen en kinderen met dyslexie?



Figuur 4.11 Aanbod voor hoogbegaafde kinderen

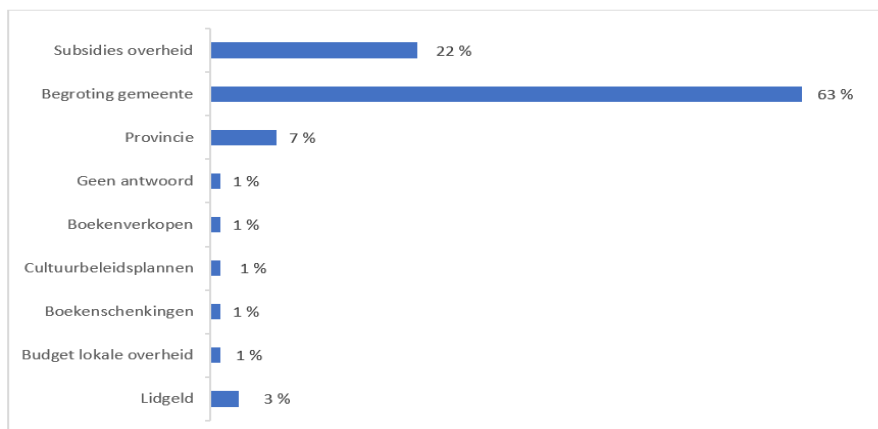
Figuur 4.11 toont dat ongeveer 4 op 10 bibliotheken zeggen niet echt over een aangepast aanbod te beschikken voor hoogbegaafde kinderen. Ongeveer 7% van de respondenten gaf geen antwoord op deze vraag. De helft van de bibliotheken doet daarentegen wel extra inspanningen voor deze lezers.



Figuur 4.12 Aanbod voor kinderen met dyslexie

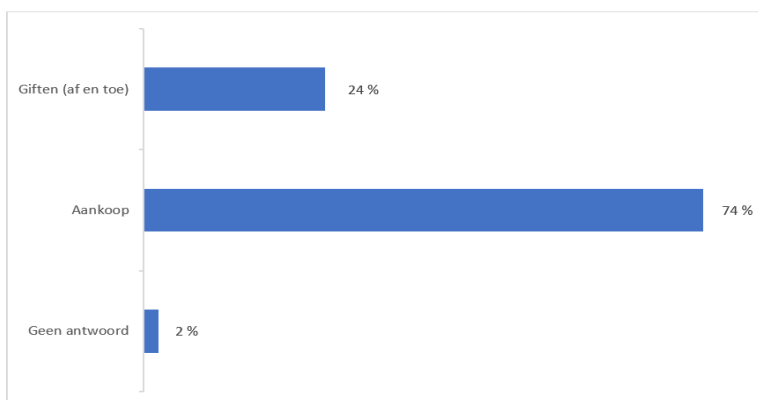
Voor kinderen met dyslexie doen bibliotheken heel wat inspanningen, zoals Daisyboeken (43%), speciale collectie (37%), luisterboeken (33%), makkelijk lezenplein (7%), leesliniaal (7%), makkelijker lettertype (5%). Slechts 3% van de respondenten zegt niet echt over een aangepast aanbod te beschikken en 7% beantwoordde deze vraag niet (zie Figuur 4.12).

4.1.5. Financiële middelen voor bibliotheek



Figuur 4.13 Financiële bronnen voor de bibliotheek

Het lidgeld voor bibliotheken bedraagt niet veel. Hoe ‘overleven’ bibliotheken dan? De meeste bibliotheken ‘overleven’ door subsidies van de gemeente of van andere overheden. Daarnaast kunnen enkele bibliotheken ook beroep doen op middelen via boekenverkoop en op boekenschenkingen (zie Figuur 4.13).

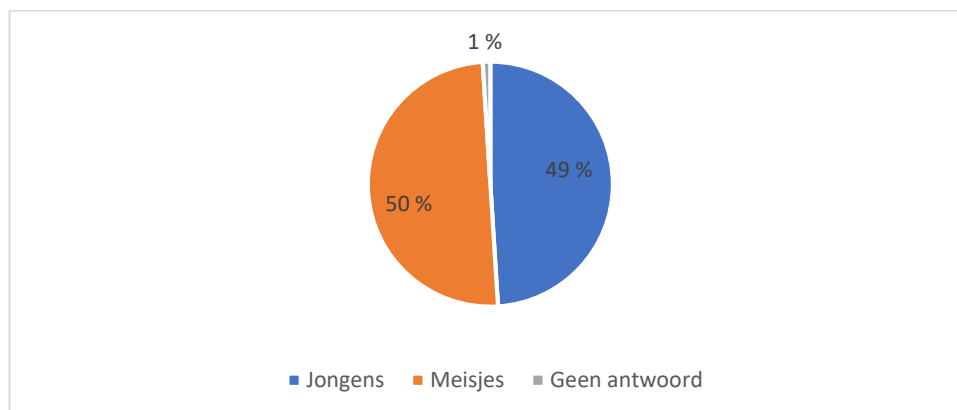


Figuur 4.14 Oorsprong van boeken in de bibliotheek

De meeste bibliotheken verwerven een deel van hun boeken door aankoop ervan. Bij bijna ¼ van de bibliotheken wordt de collectie ook uitgebreid door giften (zie 4.14).

4.2. Enquête leerlingen

Hieronder bespreek ik de resultaten van de bevraging die online werd afgenomen bij de kinderen van de deelnemende lagere scholen. De enquête werd afgenomen in alle leerjaren van het derde t.e.m. zesde leerjaar. Aan het onderzoek namen 559 leerlingen deel, ongeveer evenveel meisjes als jongens vulden de vragenlijst in (zie Figuur 4.15).



Figuur 4.15 Aantal deelnemende jongens en meisjes

De kinderen kregen enkele stellingen, waarop ze moesten aanduiden of deze ‘nooit’, ‘soms’ of ‘vaak’ voor hen van toepassing waren.

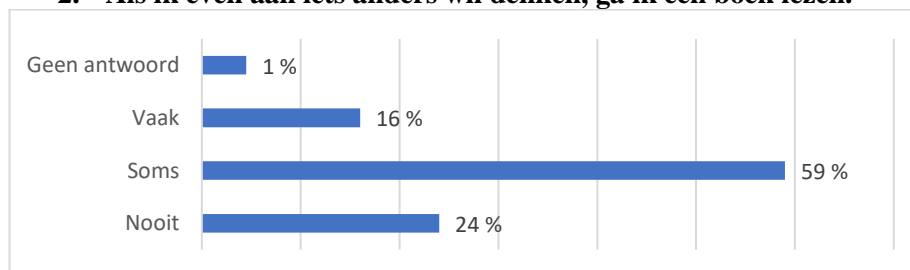
1. Ik lees graag boeken als ze spannend zijn.



Figuur 4.16 Mate waarin kinderen graag spannende boeken lezen

De deelnemende kinderen lezen blijkbaar graag spannende verhalen. Ongeveer 42% kiest voor het antwoordalternatief ‘vaak’ en de helft van de kinderen zegt *soms* spannende verhalen te lezen. Slechts 4% van de kinderen leest nooit graag een boek als het spannend is (zie Figuur 4.16).

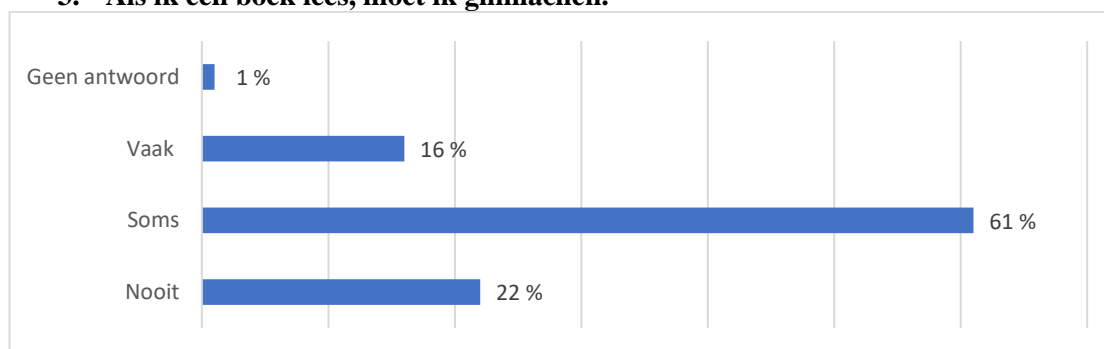
2. Als ik even aan iets anders wil denken, ga ik een boek lezen.



Figuur 4.17 Mate waarin kinderen een boek lezen om even aan iets anders te willen denken

Ongeveer 75% van de kinderen gaf aan een boek te lezen, om even aan iets anders te denken. Zij kozen voor de antwoorden ‘vaak’ (16%) en soms (59%). Ongeveer een vierde van de kinderen gaat nooit een boek lezen om even aan iets anders te denken (zie Figuur 4.17).

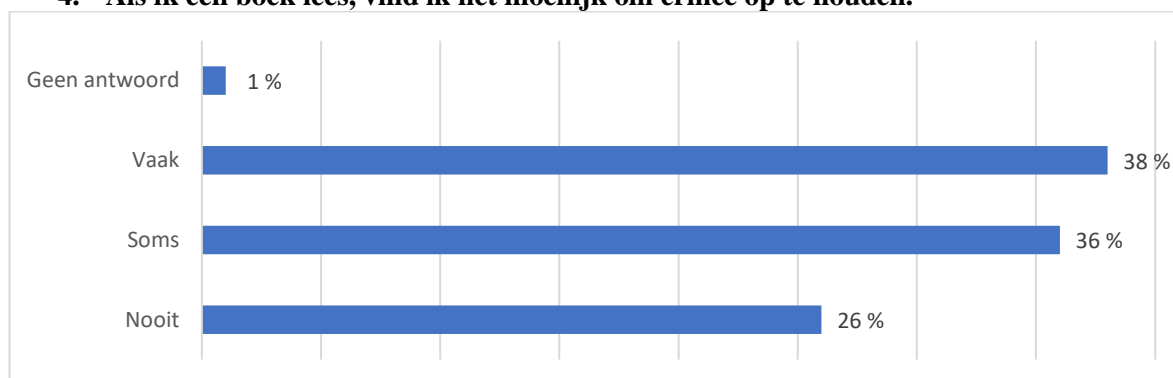
3. Als ik een boek lees, moet ik glimlachen.



Figuur 4.18 Mate waarin kinderen moeten glimlachen bij het lezen van een boek

Bij het lezen van een boek moeten de meeste kinderen wel eens glimlachen. Ruim 6 op 10 kinderen geven aan soms te moeten glimlachen bij het lezen van een boek en 16% van de kinderen moet vaak glimlachen bij het lezen van een boek. Ongeveer een vierde van de kinderen zegt echter nooit te glimlachen bij het lezen (zie Figuur 4.18).

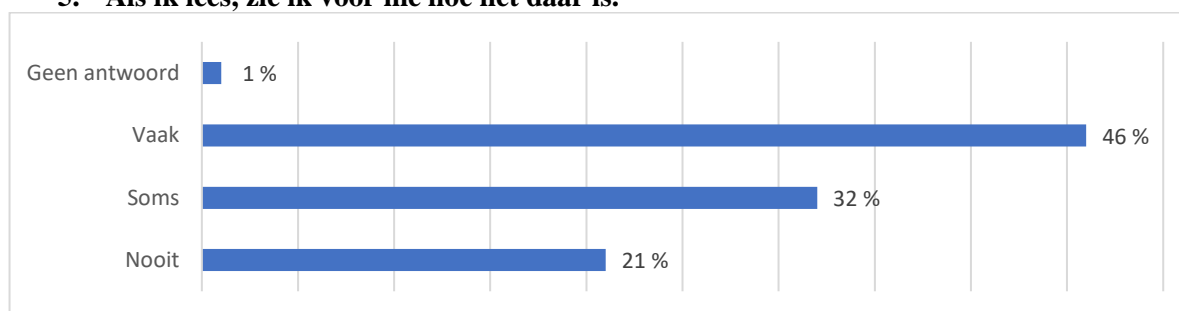
4. Als ik een boek lees, vind ik het moeilijk om ermee op te houden.



Figuur 4.19 Mate waarin kinderen het moeilijk vinden om bij het lezen van een boek ermee op te houden

Slechts een vierde van de kinderen zegt het nooit moeilijk te vinden op te houden met lezen, zoals blijkt uit figuur 4.19.

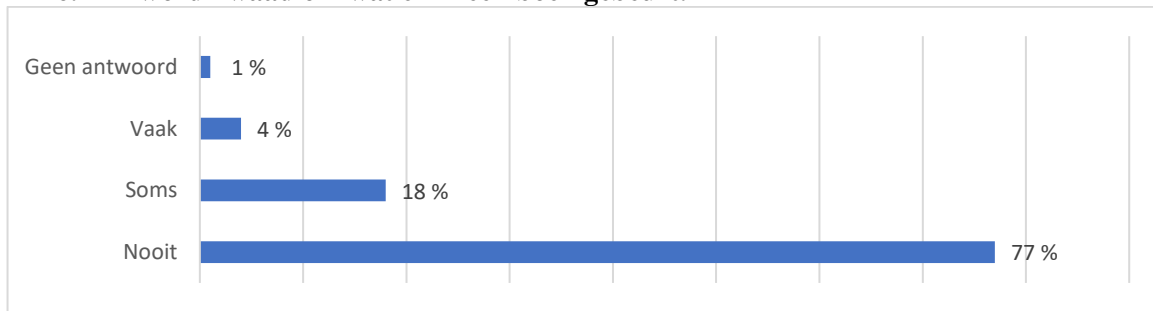
5. Als ik lees, zie ik voor me hoe het daar is.



Figuur 4.20 Mate waarin kinderen bij het lezen zich voorstellen hoe het daar in het boek is

Kinderen stellen zich vaak voor hoe het in een verhaal is. Uit Figuur 4.20 blijkt immers dat bijna de helft van de kinderen zegt vaak voor zich te zien hoe het in het verhaal is, bij het lezen van een boek en nog eens 32% doet dit soms. Een op vijf kinderen stellen zich nooit voor hoe het in het verhaal is.

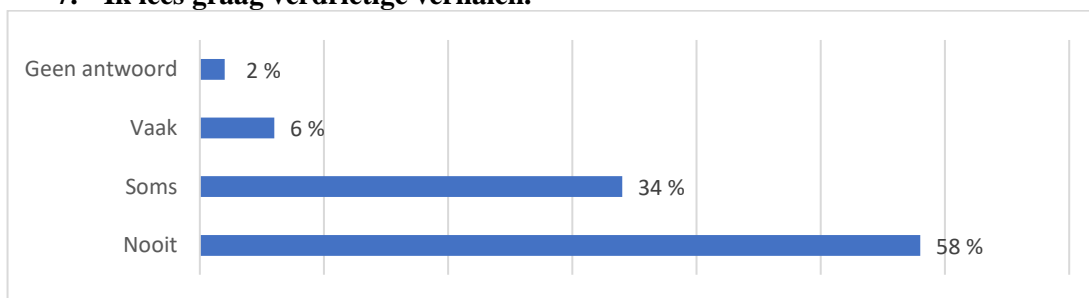
6. Ik word kwaad om wat er in een boek gebeurt.



Figuur 4.21 Mate waarin kinderen kwaad worden om wat er in een boek gebeurt

De meeste kinderen worden niet boos om wat er in een boek gebeurt. Ruim driekwart van de kinderen zegt nl. nooit kwaad te worden om wat er in een boek gebeurt. 18% wordt soms boos en 4% zegt vaak boos te worden om wat er in een boek gebeurt (zie Figuur 4.21).

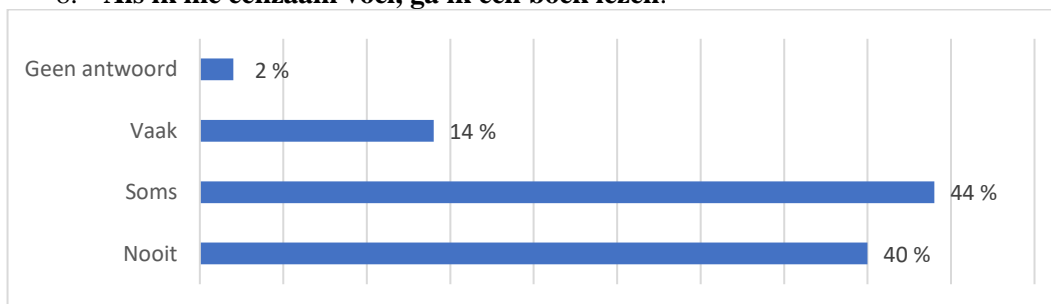
7. Ik lees graag verdrietige verhalen.



Figuur 4.22 Mate waarin kinderen graag verdrietige verhalen lezen

Kinderen blijken geen voorkeur te hebben voor verdrietige verhalen. Bijna 6 op 10 kinderen zegt nooit graag verdrietige verhalen te lezen. Ongeveer 34% van de kinderen leest soms graag een verdrietig verhaal, terwijl 6% zegt vaak graag een verdrietig verhaal te lezen (zie Figuur 4.22).

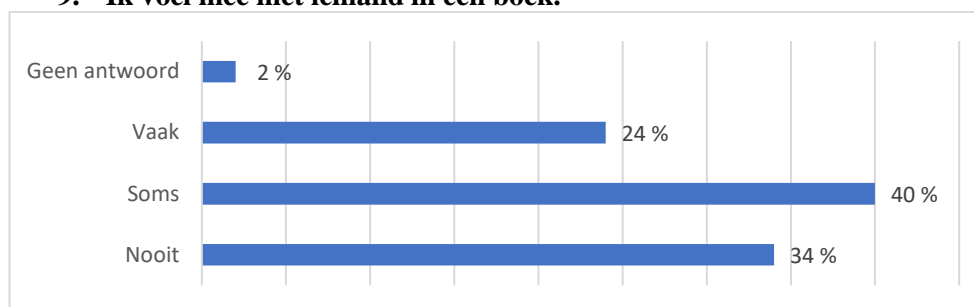
8. Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen.



Figuur 4.23 Mate waarin kinderen een boek gaan lezen als ze zich eenzaam voelen

Bijna 6 op 10 kinderen gaan een boek lezen als ze zich eenzaam voelen (vaak = 14% en soms = 44%). Vier op 10 kinderen zeggen nooit een boek te gaan lezen als ze zich eenzaam voelen (zie Figuur 4.23).

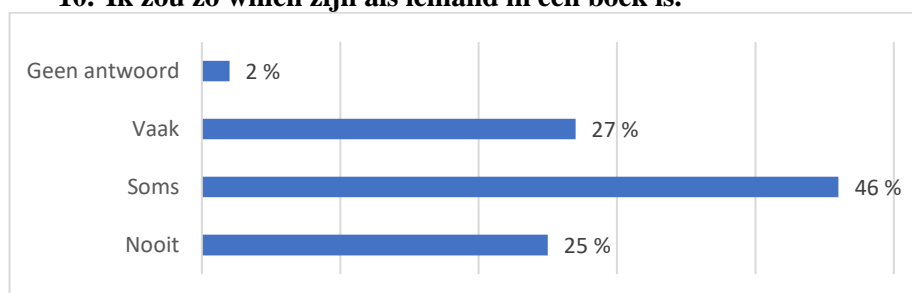
9. Ik voel mee met iemand in een boek.



Figuur 4.24 Mate waarin kinderen meevoelen met iemand in een boek

De negende stelling peilde naar de mate waarin kinderen meevoelen met een personage uit het boek. Een vierde van de kinderen zegt dit vaak te doen (24%) en 40% zegt dit soms te doen. Uit Figuur 4.24 blijkt ook dat 34% van de kinderen zegt nooit mee te voelen met een personage uit een boek.

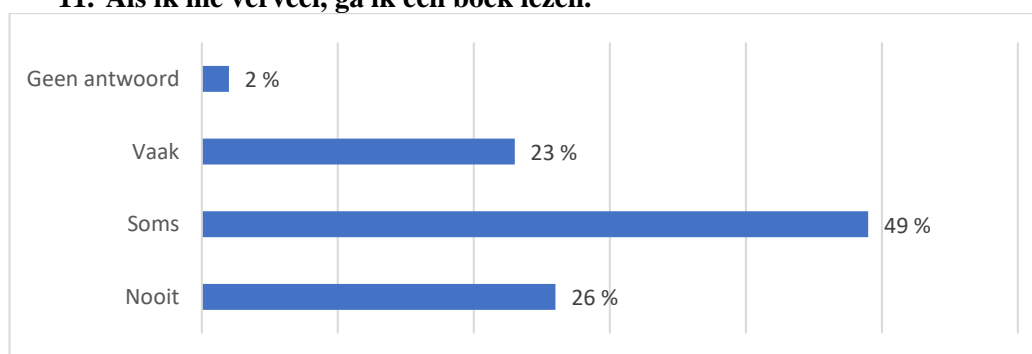
10. Ik zou zo willen zijn als iemand in een boek is.



Figuur 4.25 Mate waarin kinderen willen zijn zoals een personage uit het boek

Vele kinderen willen graag zijn zoals een personage uit het boek. Ruim een vierde van de kinderen wil dit vaak en bijna de helft van de kinderen zegt soms zo te willen zijn als iemand in een boek is. Een vierde van de kinderen geeft aan nooit te willen zijn zoals een personage uit een boek (zie Figuur 4.25).

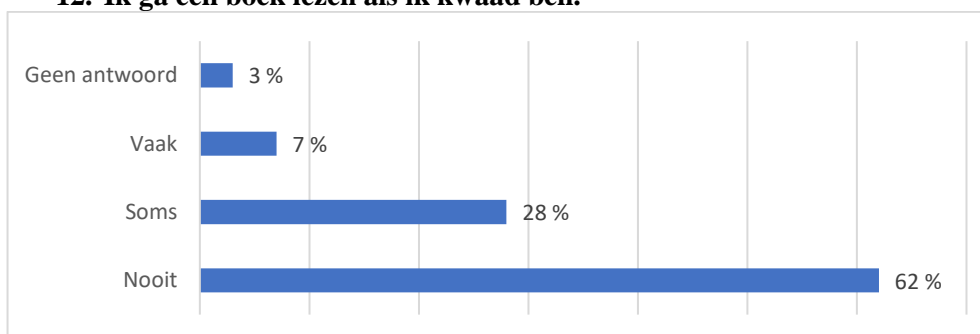
11. Als ik me verveel, ga ik een boek lezen.



Figuur 4.26 Mate waarin kinderen een boek lezen als ze zich vervelen

Ruim 7 op 10 kinderen zeggen een boek te lezen als ze zich vervelen: 23% zegt dit vaak te doen en bijna de helft van de kinderen zegt soms een boek te lezen als ze zich vervelen. Bijna een vierde van de kinderen leest nooit een boek als ze zich vervelen (zie Figuur 4.26).

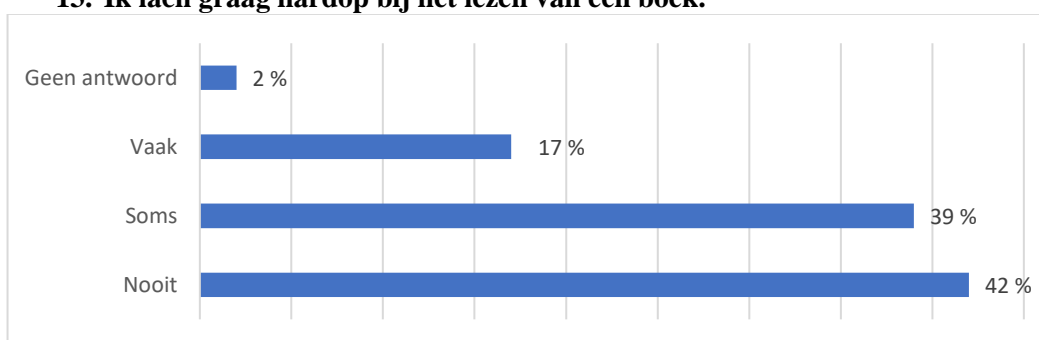
12. Ik ga een boek lezen als ik kwaad ben.



Figuur 4.27 Mate waarin kinderen een boek lezen als ze kwaad zijn

Ruim 6 op 10 kinderen zeggen nooit een boek te gaan lezen, als ze kwaad zijn; 28% leest soms een boek als ze kwaad zijn en 7% leest vaak een boek als ze kwaad zijn (zie Figuur 4.27).

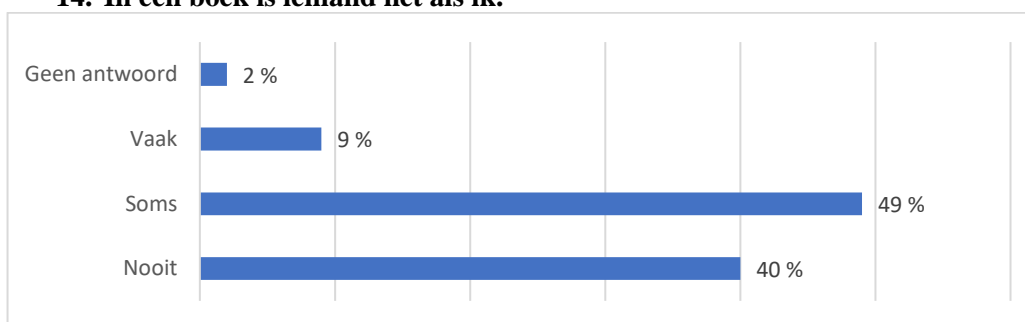
13. Ik lach graag hardop bij het lezen van een boek.



Figuur 4.28 Mate waarin kinderen graag hardop lachen bij het lezen van een boek

Ruim 56% van de kinderen lacht graag hardop bij het lezen van een boek: 39% zegt soms graag hardop te lachen en 17% lacht vaak graag hardop bij het lezen van een boek. Ruim 4 op 10 kinderen zeggen nooit graag hardop te lachen bij het lezen van een boek (zie Figuur 4.28).

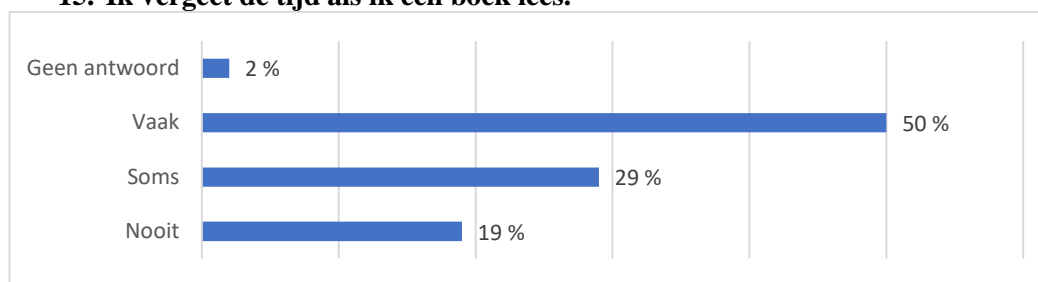
14. In een boek is iemand net als ik.



Figuur 4.29 Mate waarin kinderen zeggen dat in een boek, iemand net als zichzelf is

Bijna 6 op 10 kinderen geven aan vaak (9%) of soms (49%) iemand in een boek tegen te komen die net is als hij/zij. Veertig procent van de kinderen kiest voor de antwoordcategorie 'nooit' (zie Figuur 4.29).

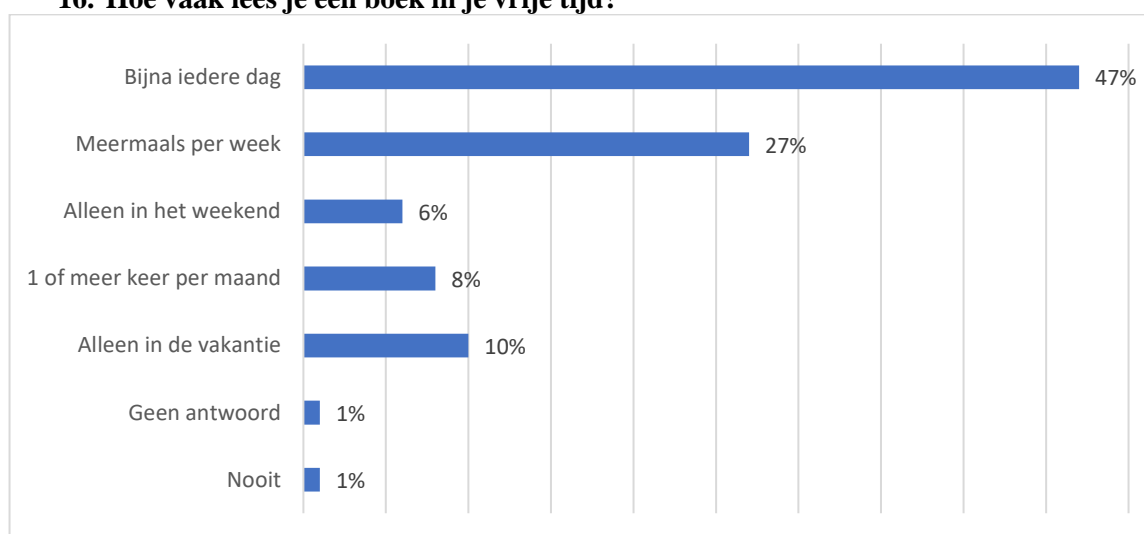
15. Ik vergeet de tijd als ik een boek lees.



Figuur 4.30 Mate waarin kinderen de tijd verliezen bij het lezen van een boek

De tijd vliegt voorbij het lezen van een boek. Immers de helft van de kinderen zegt vaak de tijd te vergeten bij het lezen van een boek en nog eens bijna 1 op 3 kinderen vergeten soms de tijd bij het lezen van een boek. Een op vijf kinderen zegt nooit de tijd te vergeten als zij een boek lezen (zie Figuur 4.30).

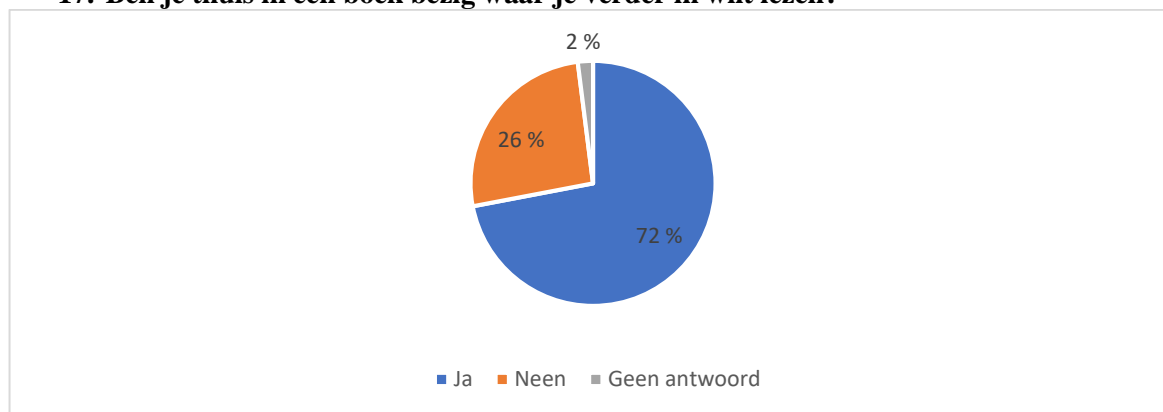
16. Hoe vaak lees je een boek in je vrije tijd?



Figuur 4.31 Weergave van hoe vaak kinderen lezen in hun vrije tijd

Ik vroeg aan de kinderen ook hoe vaak zij een boek lezen in hun vrije tijd. Uit figuur 4.31 blijkt dat veel kinderen lezen in hun vrije tijd. Bijna de helft van de kinderen geeft aan bijna iedere dag een boek te lezen in hun vrije tijd. Ongeveer een vierde van de kinderen leest meermaals per week. Zes procent van de kinderen leest enkel in het weekeinde. Nog eens 8% van de kinderen leest minstens één keer per maand een boek. Opmerkelijk is dat 10% van de kinderen enkel in de vakantie leest. Opnieuw zegt 1% van de kinderen nooit te lezen.

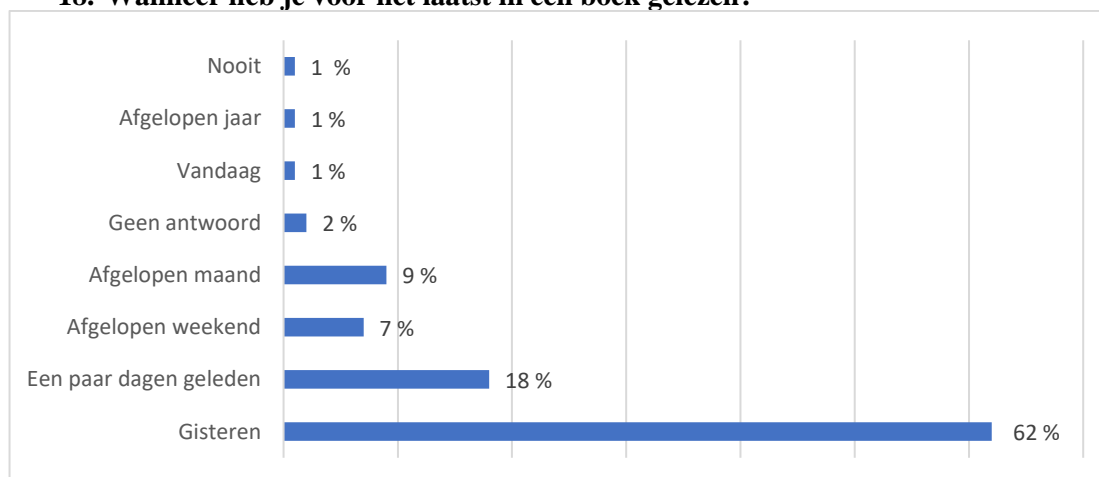
17. Ben je thuis in een boek bezig waar je verder in wilt lezen?



Figuur 4.32 Aandeel kinderen dat momenteel thuis in een boek aan het lezen is waarin ze verder willen lezen

Ruim 7 op 10 kinderen zeggen momenteel thuis bezig te zijn in een boek, waarin ze verder willen lezen (zie Figuur 4.32).

18. Wanneer heb je voor het laatst in een boek gelezen?



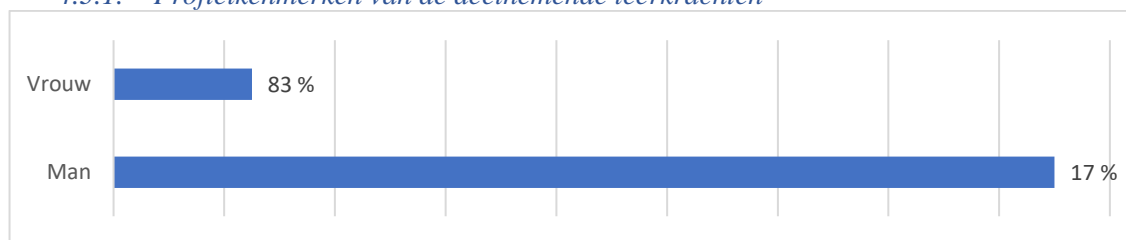
Figuur 4.33 Weergave van het tijdstip waarop kinderen het laatst een boek gelezen hebben

De laatste vraag peilde naar het moment waarop de kinderen het laatst een boek gelezen hebben. Figuur 4.33 geeft deze bevindingen weer. Ruim 6 op 10 kinderen zegt gisteren voor het laatst in een boek te hebben gelezen en 1% van de kinderen heeft nog vandaag in een boek gelezen. Ruim een vierde van de kinderen heeft heel recent nog in een boek gelezen (een paar dagen geleden of afgelopen weekeinde). Een groep van 9% zegt dat zij afgelopen maand nog eens in een boek lazen. Opmerkelijk is dat 1% zegt het afgelopen jaar gelezen te hebben en een even grote groep zegt nog nooit een boek gelezen te hebben.

4.3. Enquête leerkrachten

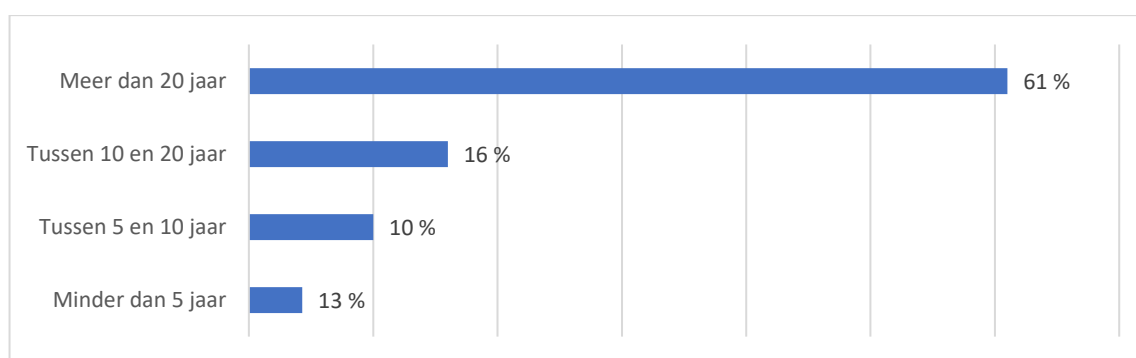
In deze paragraaf bespreek ik de resultaten uit de bevraging van de leerkrachten. Drieënzestig leerkrachten vulden de digitale enquête in.

4.3.1. Profielkenmerken van de deelnemende leerkrachten



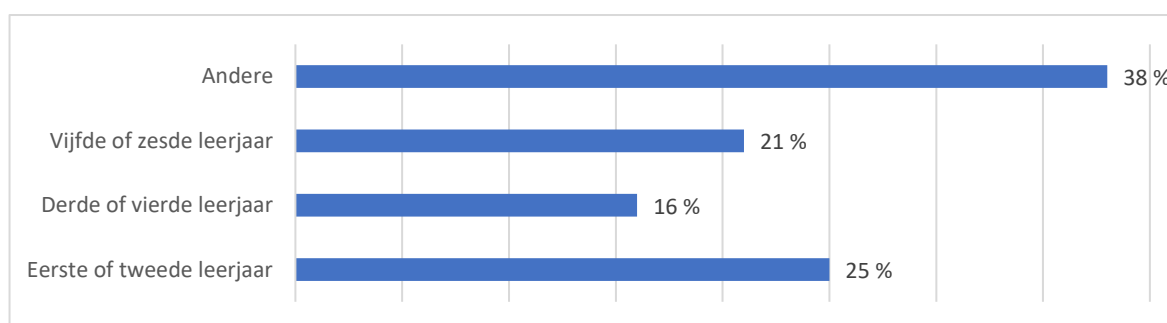
Figuur 4.34 Geslacht van de deelnemer

Aan het onderzoek namen vooral vrouwelijke leerkrachten deel (zie Figuur 4.34). Ruim 83% van de deelnemende leerkrachten, is namelijk vrouw. Nog geen vierde van de leerkrachten, is man.



Figuur 4.35 Aantal jaren ondervinding van de deelnemers

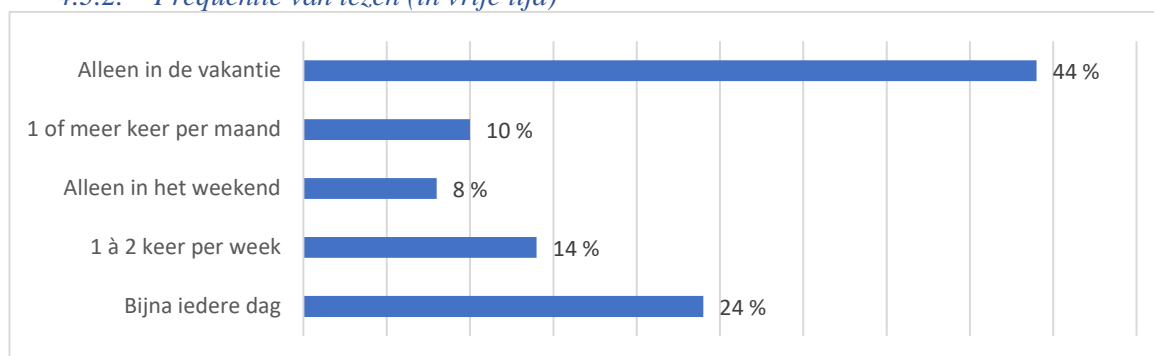
De deelnemende leerkrachten hebben veel ervaring in het onderwijs. Meer dan de helft van de leerkrachten heeft meer dan 20 jaar ondervinding en 16% staat minstens 10 jaar in het onderwijs. Tien procent van de deelnemers heeft 5 tot 10 jaar ondervinding. Amper 13% van de deelnemende leerkrachten heeft minder dan 5 jaar ondervinding (zie Figuur 4.35).



Figuur 4.36 Het leerjaar waarin de deelnemer lesgeeft

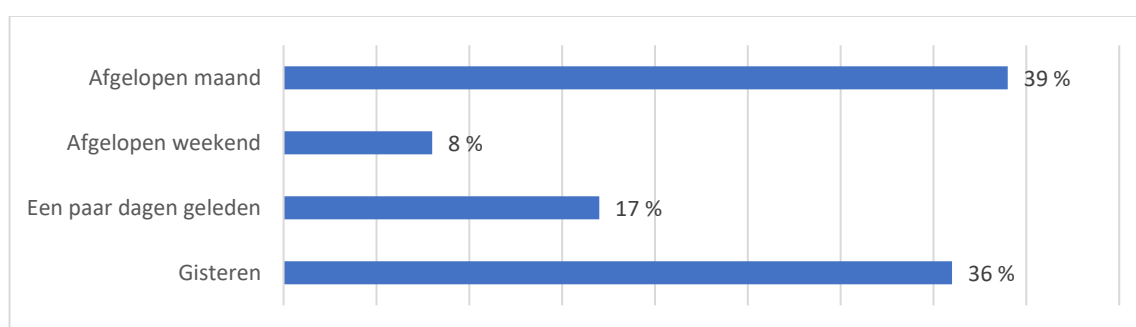
Figuur 4.36 geeft een overzicht van het leerjaar waarin de deelnemende leerkrachten lesgeven. Een kwart van de deelnemende leerkrachten geeft les in het eerste of tweede leerjaar, 16% staat in het derde of vierde leerjaar en 21% geeft les in de derde graad van het lager onderwijs (vijfde of zesde leerjaar). Bijna 4 op 10 deelnemers van de deelnemende leerkrachten geeft geen les in de lagere school als klasleerkracht, maar zijn godsdienstleerkracht, zorgleerkracht, directie, kleuterleerkracht of geven les in meerdere leerjaren.

4.3.2. Frequentie van lezen (in vrije tijd)



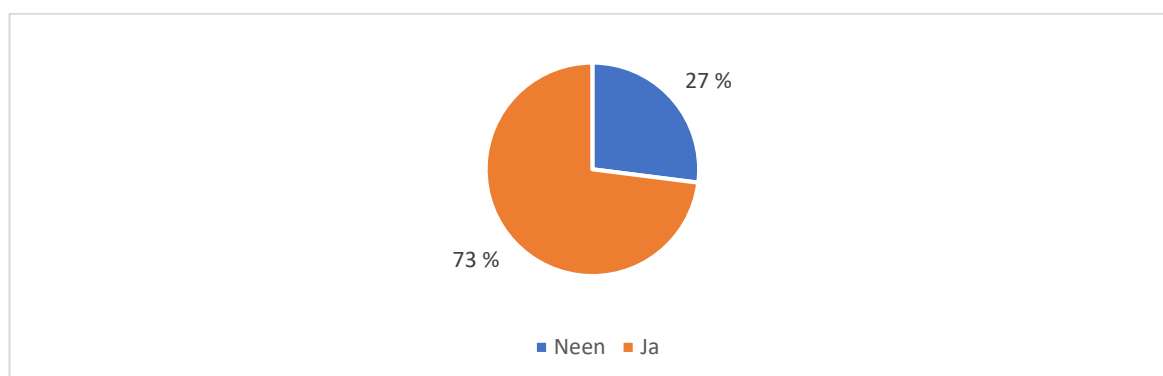
Figuur 4.37 Aanduiding van hoe vaak in de vrije tijd gelezen wordt door de leerkrachten

Ruim 4 op 10 van de leerkrachten geeft aan alleen in de vakantie te lezen, 10% leest 1 of meer keer per maand, 8% leest enkel in het weekeinde en 14% leest 1 à 2 keer per week. Bijna een kwart van de leerkrachten leest bijna iedere dag in de vrije tijd (zie Figuur 4.37).



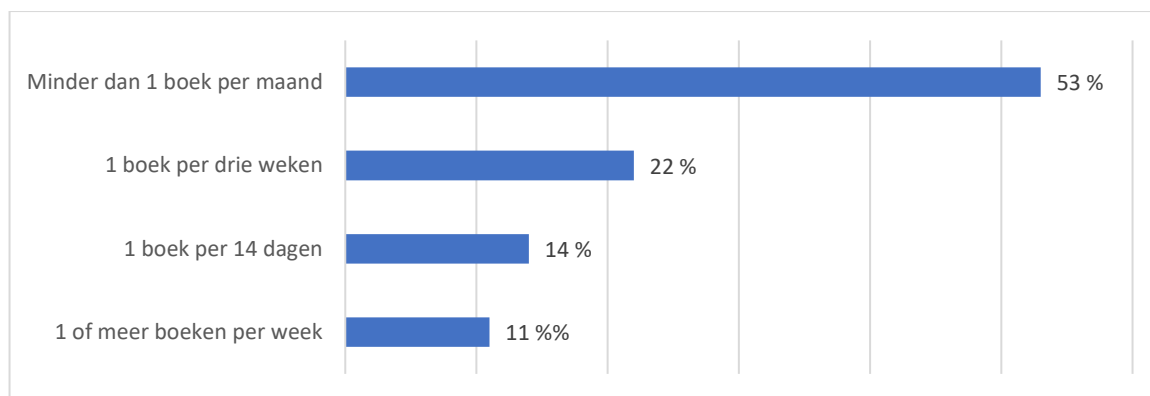
Figuur 4.38 Periode waarin de leerkracht voor het laatst (in) een boek gelezen heeft

Uit Figuur 4.38 blijkt dat 39% van de leerkrachten aangeeft dat ze voor het laatst in een boek lezen afgelopen maand, terwijl 8% van de leerkrachten het afgelopen weekeinde in een boek heeft gelezen en 17% deed dit een paar dagen geleden. Ruim een derde van de leerkrachten las naar eigen zeggen gisteren nog in een boek.



Figuur 4.39 Aandeel leerkrachten dat thuis in een boek bezig is waarin ze verder willen lezen

Ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan momenteel thuis in een boek bezig te zijn met lezen waarin ze willen verder lezen (zie Figuur 4.39).



Figuur 4.40 Het gemiddeld aantal boeken dat leerkrachten lezen

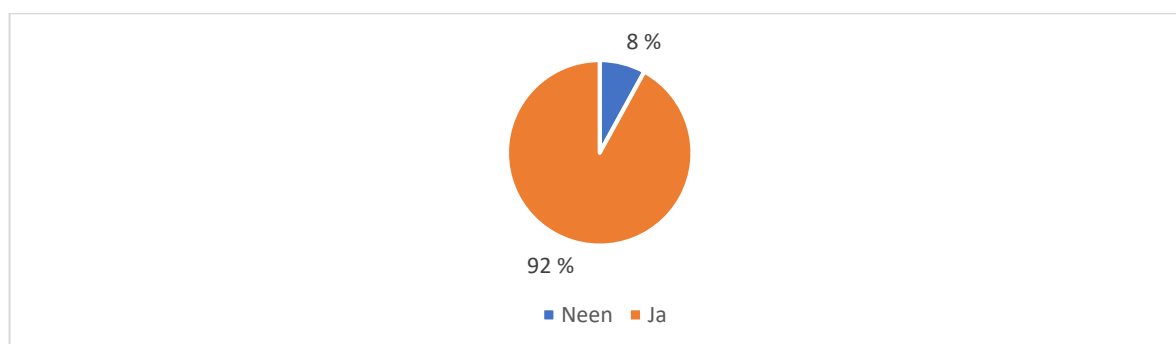
Figuur 4.40 geeft weer hoeveel boeken leerkrachten gemiddeld lezen. Ruim de helft van de leerkrachten zegt minder dan 1 boek per maand te lezen. Ruim een vijfde van de leerkrachten leest gemiddeld 1 boek per drie weken; 14% leest 1 boek per 14 dagen en 11% leest minstens 1 boek per week.

4.3.3. Leesmotivatie



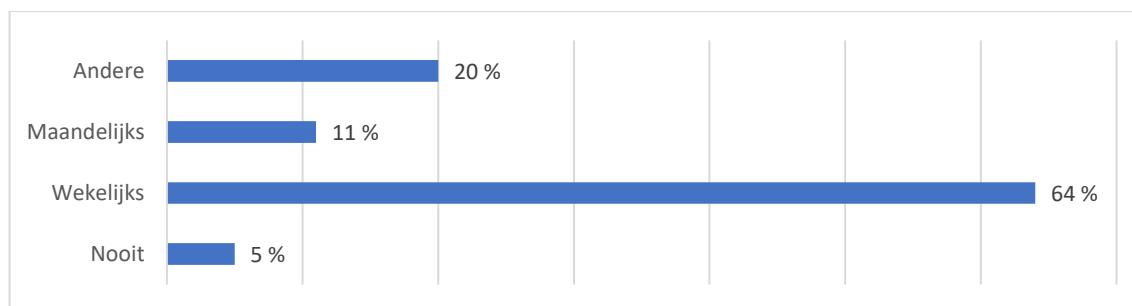
Figuur 4.41 Redenen om in vrije tijd te lezen

Ik vroeg aan leerkrachten de redenen aan te duiden waarom zij in hun vrije tijd lezen. Leerkrachten zeggen vooral te lezen omdat ze het leuk vinden (80%) en omdat het ontspant (83%). Een vierde van de leerkrachten leest in zijn/haar vrije tijd voor aan de eigen kinderen of leest een boek dat de kinderen uit de klas zullen lezen. 14% leest om op de hoogte te blijven van wat er op de markt komt. Bij 2% is lezen een bezigheid bij verveling (zie Figuur 4.41)



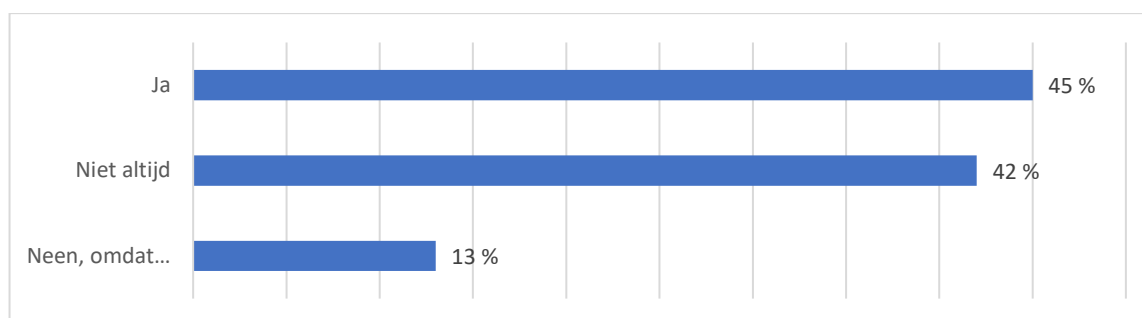
Figuur 4.42 Het is de taak van ouders om leesplezier van kinderen te stimuleren

Meer dan 90% van de leerkrachten vindt het stimuleren van het leesplezier een taak van de ouders, 8% geeft aan dat leesplezier stimuleren niet (enkel) de verantwoordelijkheid is van de ouders (zie Figuur 4.42).



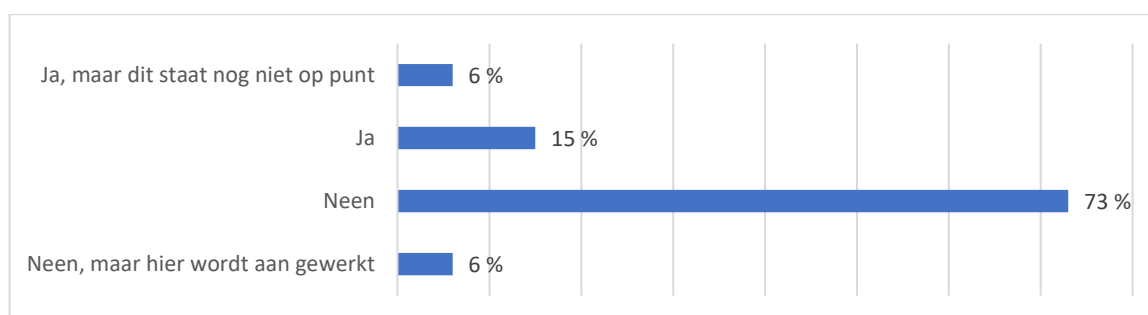
Figuur 4.43 Organisatie van vrij lezen op de school of in de klas van de leerkracht

Bij bijna twee derde van de leerkrachten wordt wekelijks vrij lezen georganiseerd. Bij 11% van de respondenten gebeurt dit maandelijks. Slechts 5% geeft aan dat vrije lezen nooit wordt georganiseerd. Een vijfde van de leerkrachten koos voor de optie ‘andere’ (zie Figuur 4.43).



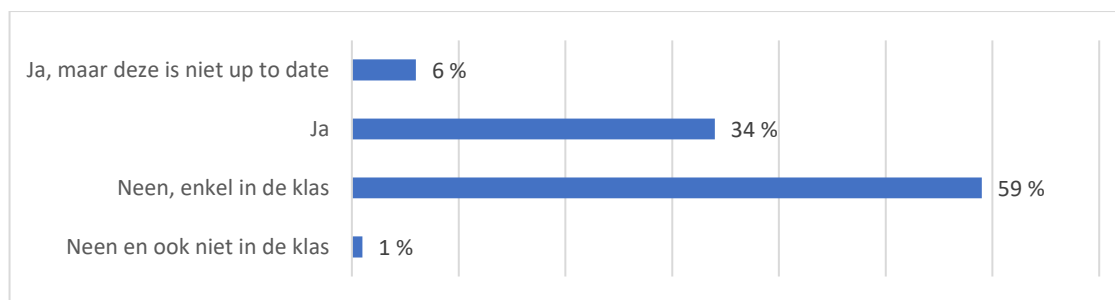
Figuur 4.44 Op de hoogte zijn van leesinteresses van kinderen in uw klas

Bijna de helft van de leerkrachten geeft aan op de hoogte te zijn van de leesinteresses van de kinderen in hun klas. Een even grote groep zegt echter hiervan niet op de hoogte te zijn. Nog eens 13% duidde de optie ‘neen, omdat ...’ aan. Dit zijn vooral leerkrachten die geen klasleerkracht zijn (maar godsdienstleerkracht, zorgleerkracht, L.O.-leerkracht of directie). Andere opgesomde redenen zijn omdat het te vroeg in het schooljaar is om de kinderen voldoende te kennen, omdat de kinderen niet allemaal graag lezen of er net een ruime waaier aan interesses bij de kinderen was door het grote aanbod (zie Figuur 4.44).



Figuur 4.45 Aanwezigheid van een leescoördinator

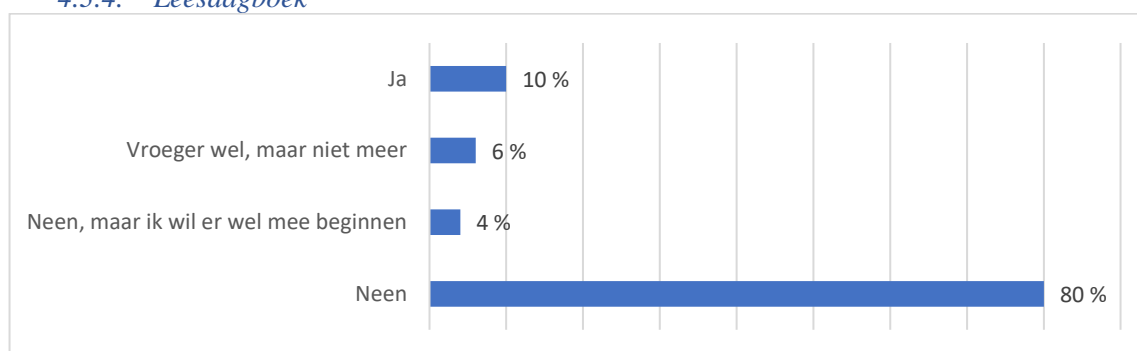
Bij bijna driekwart van de leerkrachten is er geen leescoördinator op school. Bij 15% van de respondenten is deze leescoördinator er wel. Nog eens 6% zegt dat er op school wel degelijk een leescoördinator is maar dat deze functie en invulling ervan nog niet op punt staat. Een even grote groep (6%) zegt dat er geen leescoördinator op hun school is maar dat hieraan wel gewerkt wordt (zie Figuur 4.45).



Figuur 4.46 Aanwezigheid van een schoolbibliotheek

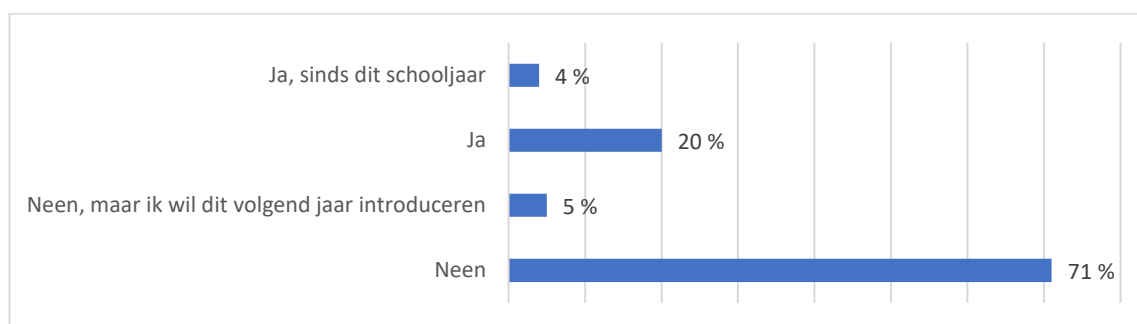
Is er op de school van de respondent een schoolbibliotheek. Bij bijna 60% van de leerkrachten is er wel een klasbibliotheek maar geen schoolbibliotheek. Een derde van de leerkrachten zegt dat er een schoolbibliotheek is; nog eens 6% zegt dat eveneens maar deze bibliotheek zou niet up-to-date zijn. Bij 1% van de respondenten is er geen bibliotheek, noch in de klas, noch op school (zie Figuur 4.46).

4.3.4. Leesdagboek



Figuur 4.47 Bezit van een leesdagboek door leerkrachten zelf

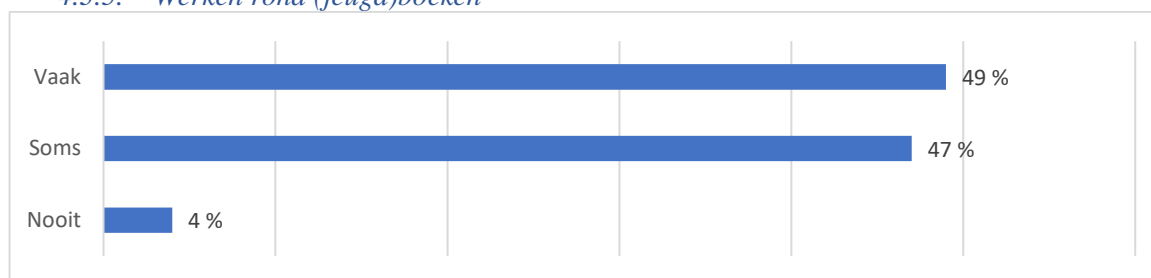
Acht op tien leerkrachten bezitten zelf geen leesdagboek. Slechts 10% van de respondenten heeft momenteel een eigen leesdagboek. Zes procent had vroeger een leesdagboek maar gebruikt dat momenteel niet meer en 4% van de leerkrachten wil hiermee beginnen (zie Figuur 4.47).



Figuur 4.48 Bezit van een (individueel) leesdagboek door leerlingen

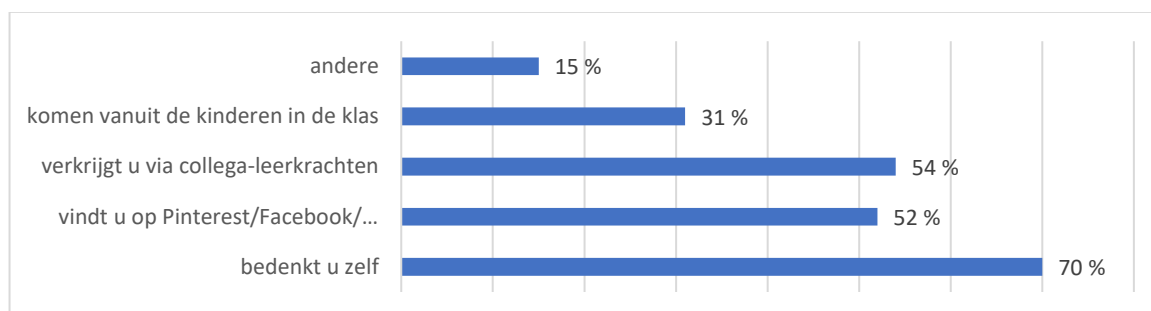
Bijna driekwart van de leerkrachten zegt dat hun leerlingen geen (individueel) leesdagboek bezitten. Een op 5 leerkrachten gebruikt wel een leesdagboek en 4% van de respondenten startte dit schooljaar met het gebruik van een individueel leesdagboek door hun leerlingen. Vijf procent van de leerkrachten is van plan om een dergelijk leesdagboek in de toekomst te gebruiken (zie Figuur 4.48).

4.3.5. Werken rond (jeugd)boeken



Figuur 4.49 Mate waarin in de klas gewerkt rond en met jeugdboeken

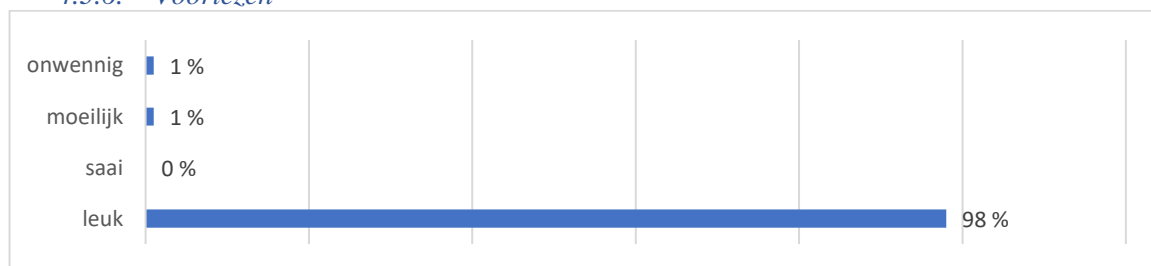
De helft van de leerkrachten geeft aan vaak in de klas te werken rond en met jeugdboeken. Bijna evenveel leerkrachten werken soms rond en met jeugdboeken. Slechts 4% geeft aan dit nooit te doen (zie Figuur 4.49).



Figuur 4.50 Bron van inspiratie voor (verwerkings)activiteiten

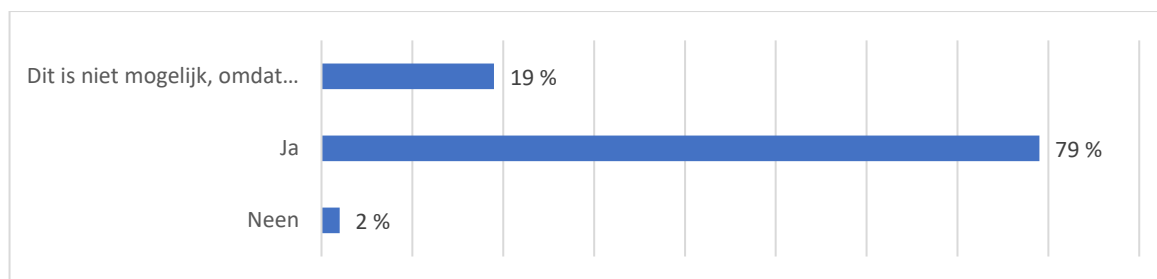
Figuur 4.50 geeft weer waar leerkrachten inspiratie vinden voor verwerkingsactiviteiten bij het lezen van boeken. 7 op 10 leerkrachten zeggen deze zelf te bedenken. Ruim de helft van de leerkrachten vindt inspiratie bij collega's of op Pinterest/Facebook. Bij bijna een derde van de leerkrachten komt de inspiratie vanuit de kinderen in de klas. Ten slotte duidde 15% de optie 'andere' aan. Onder 'andere' werd aangegeven dat het godsdienstleerkracht, L.O.-leerkracht, zorgleerkracht of directie betrof; alsook dat de ideeën vanuit handleidingen taal, internet, Stichting Lezen of nascholing komen of dat zulke activiteiten niet worden toegepast.

4.3.6. Voorlezen



Figuur 4.51 Opvatting over het voorlezen aan iemand

Bijna alle leerkrachten geven aan voorlezen leuk te vinden. Geen enkele leerkracht gaf aan voorlezen saai te vinden. Twee leerkrachten zeggen voorlezen als moeilijk of onwennig te ervaren (zie Figuur 4.51).



Figuur 4.52 Steeds (voor)leeshoek aanwezig in de klas

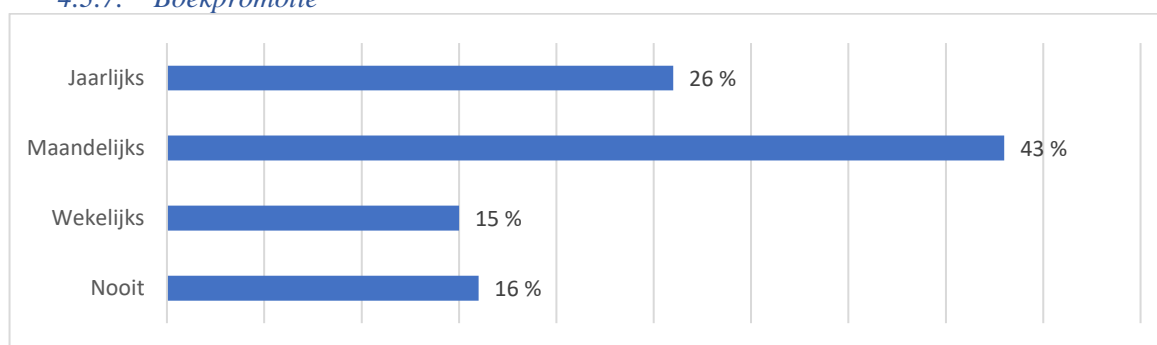
Is er een voorleeshoek in de klas aanwezig? 79% van de leerkrachten geeft aan steeds te zorgen voor de aanwezigheid van een (voor)leeshoek in de klas. Slechts 2% zegt dit niet te voorzien. De keuze 'Dit is niet mogelijk, omdat...' werd aangeduid wanneer de enquête werd ingevuld door godsdienstleerkracht, L.O.-leerkracht, zorgleerkracht of directie of er te weinig plaats in de klas is (zie Figuur 4.52).



Figuur 4.53 Mate waarin de leerkrachten vroeger thuis voorgelezen werden

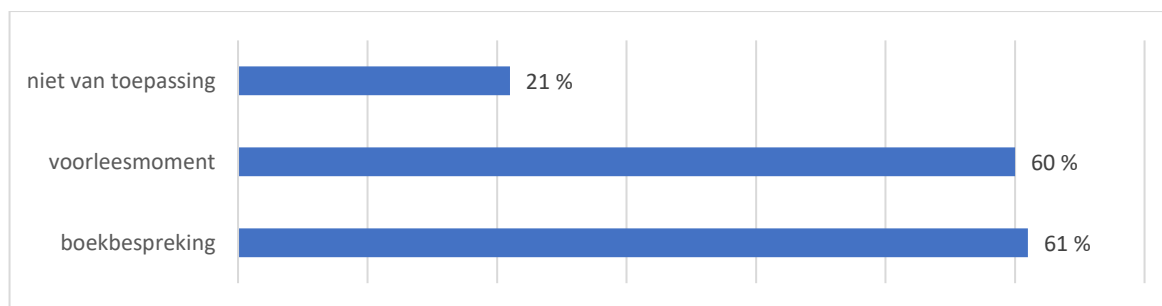
Ruim 7 op 10 leerkrachten werden thuis soms (37%) of vaak (36%) voorgelezen; bij 27% van de leerkrachten werd thuis niet voorgelezen (zie Figuur 4.53).

4.3.7. Boekpromotie



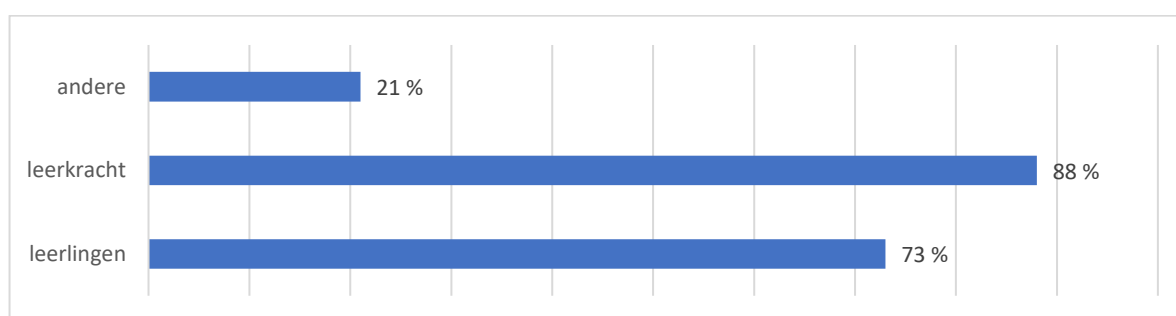
Figuur 4.54 Frequentie van boekpromotie op school of in klas waar de leerkracht werkt

Bij 15% van de deelnemers wordt in de klas of op school wekelijks aan boekpromotie gedaan. Bijna de helft van de leerkrachten zegt dat maandelijks aan boekpromotie wordt gedaan, bij een kwart van de leerkrachten gebeurt dit jaarlijks. Bijna 16% van de leerkrachten zegt dat in hun klas of school nooit aan boekpromotie wordt gedaan (zie Figuur 4.54).



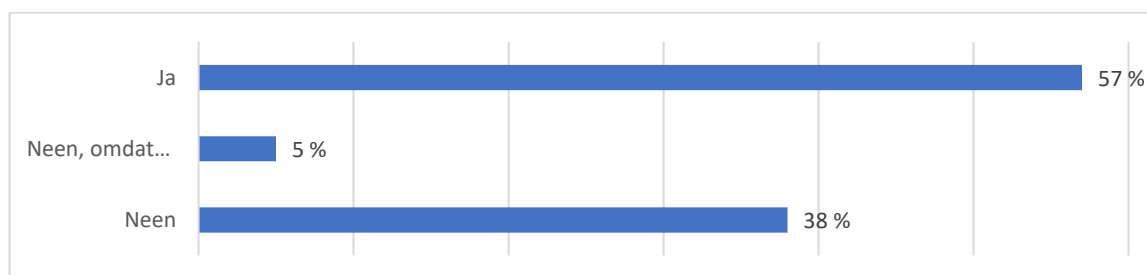
Figuur 4.55 Manier waarop boekpromotie gebeurt

Hoe gebeurt boekpromotie vooral op school? Figuur 4.55 geeft dit weer. Boekpromotie gebeurt voornamelijk door voorleesmomenten en door de leerlingen via boekbespreking. Onder 'niet van toepassing' werd aangehaald dat de deelnemer geen klasleerkracht was, maar godsdienstleerkracht, zorgleerkracht, L.O.-leerkracht of dat er gebruik werd gemaakt van Kwartiermakers, boekenkring of andere.



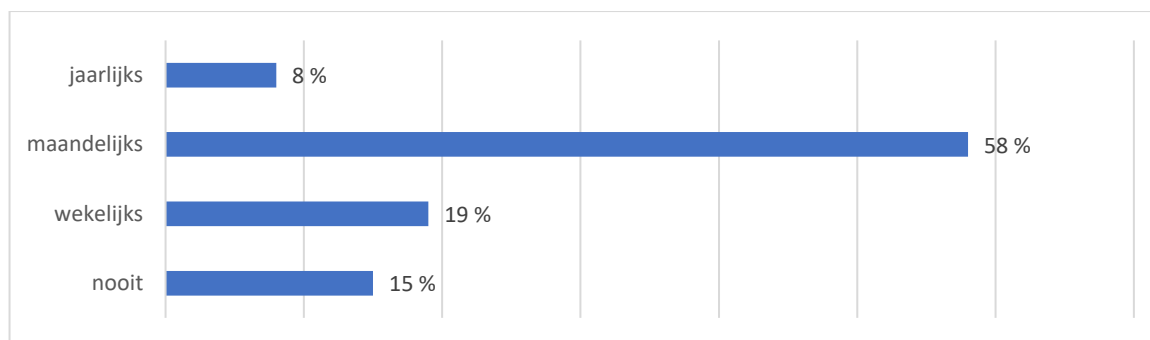
Figuur 4.56 Personen die aan boekpromotie doen

88% van de leerkrachten zegt zelf aan boekpromotie te doen. Bij 73% van de respondenten gebeurt deze boekpromotie ook door leerlingen. Ruim 1 op 5 leerkrachten duidde ook de optie 'andere' aan en daaronder werden ouders, illustratoren en schrijvers aangehaald (zie Figuur 4.56).



Figuur 4.57 Tentoonstelling van de (nieuwe) boeken op de school of klas waar de leerkracht werkt

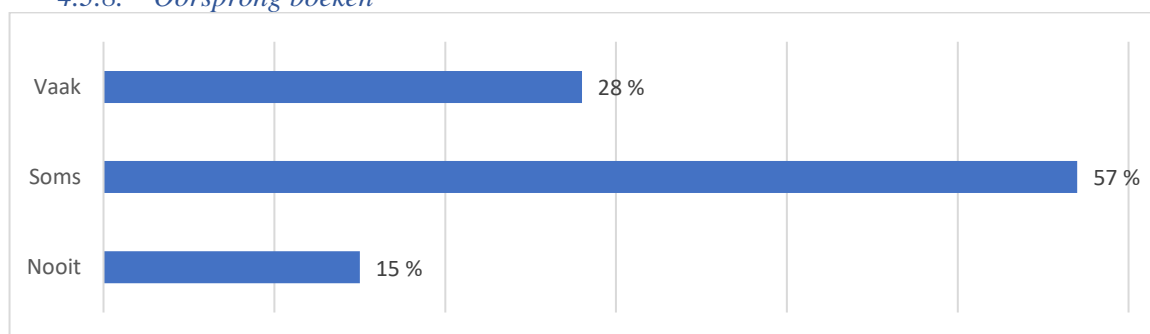
Bijna 6 op 10 leerkrachten zeggen dat (nieuwe) boeken worden tentoongesteld in hun klas. Wanneer 'Neen, omdat...' werd aangeduid, was dit door leerkrachten die geen klasleerkracht zijn, omdat er te weinig plaats is in de klas of er bibliotheekbezoeken plaatsvinden (zie Figuur 4.57).



Figuur 4.58 Tijdstip waarop de tentoonstelling van boeken in de klas wijzigt

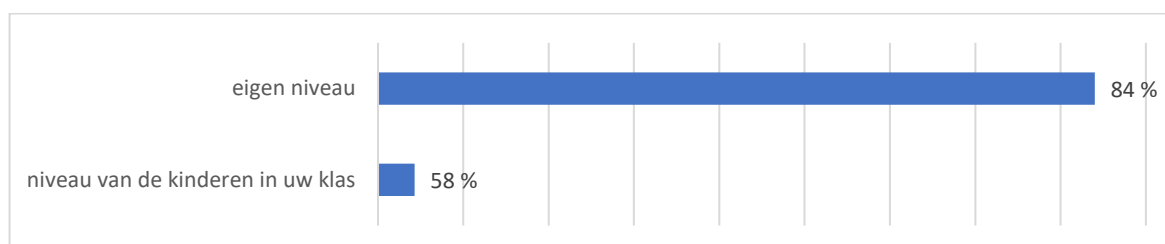
Ik vroeg aan de leerkrachten hoe vaak zij de manier van tentoonstellen van de boeken in hun klas veranderen. Bijna 6 op 10 leerkrachten zegt dat de manier van tentoonstelling van boeken maandelijks wijzigt. Bij bijna 1 op 5 leerkrachten wijzigt dit wekelijks; bij 8% van de respondenten wijzigt deze manier jaarlijks. Vijftien procent van de leerkrachten koos voor de optie 'nooit' (zie Figuur 4.58).

4.3.8. Oorsprong boeken



Figuur 4.59 De boeken die thuis liggen, zijn uitgeleend bij de bibliotheek

Bijna 6 op 10 leerkrachten geeft aan soms boeken te ontlene bij de bibliotheek, bijna 3 op 10 leerkrachten ontlene vaak boeken in de bibliotheek. 15% van de leerkracht ontleent nooit boeken (zie Figuur 4.59).



Figuur 4.60 Niveau van de boeken die worden ontleend bij de bibliotheek

Figuur 4.60 illustreert dat 84% van de leerkrachten zegt boeken op eigen niveau te ontlene bij de bibliotheek. Bijna 6 op 10 leerkrachten ontlene ook boeken op niveau van de kinderen in de klas.

Deel III. Praktijkproduct

1. Vertrekpunt bij de ontwikkeling

Een eerste stap in de ontwikkeling van het product betreft het opstellen van een bevraging van de drie centrale doelgroepen (leerkrachten, bibliotheken en leerlingen). Voor elke doelgroep werd een verschillende bevraging opgesteld. In totaal namen 63 leerkrachten, 61 bibliotheken en 559 leerlingen van de tweede en derde graad lager onderwijs deel aan de enquête.

In de enquêtes werd gepeild naar hoe vaak kinderen lezen, wat voor boeken en/of verhalen ze graag lezen, waarom en wanneer ze wel/niet (graag) lezen, ... maar ook in hoeverre de bibliotheek hierin een rol speelt en de achtergrond van leerkrachten bij het stimuleren en de kennis van leesplezier.

Hieronder vatten we de belangrijkste conclusies samen:

Vanuit de enquête bij de bibliotheken is dit de belangrijkste conclusie:

- Kinderen van de lagere school komen vooral een keer per maand naar de bib. Slechts zelden werd aangegeven dat kinderen niet naar de bibliotheek komen.
- Voor het opzetten en onderhouden van een schoolbibliotheek, is er in 75% van de gevallen een samenwerking tussen bibliotheek en leerkrachten.
- In bijna de helft van de bibliotheken wordt geen aangepast aanbod voorzien voor hoogbegaafde kinderen. De bibliotheken die hiervoor wel een aangepast aanbod hebben, bieden o.a. Bolleboos en Plus-teken aan, maar begeleiden deze kinderen ook naar boeken van een hoger niveau en geven advies aan ouders. Voor kinderen met dyslexie wordt wel vaker een aangepast aanbod voorzien, door bv. Makkelijk lezenplein, Daisyboeken, luisterboeken, Leesliniaal, te begeleiden naar boeken met makkelijker lettertype of door advies te geven aan ouders.

Vanuit de enquête bij de leerlingen is volgende de belangrijkste conclusie:

- Iets meer dan de helft van de kinderen geeft aan een boek te lezen om even aan iets anders te denken. De helft van de kinderen leest uit verveling.
- Bijna geen van de kinderen geeft aan het moeilijk te vinden hun boek weg te leggen. De helft van de kinderen vergeet wel de tijd bij het lezen van een boek.
- De helft van de kinderen geeft aan zich te kunnen voorstellen hoe het is in het verhaal.
- Slechts 1/4^{de} van de kinderen geeft aan mee te voelen met iemand in een boek.
- Er zijn net iets meer kinderen die aangeven nooit graag hardop te lachen bij het lezen van een boek, dan de kinderen die aangeven dit soms te doen.
- Bijna de helft van de kinderen geeft aan bijna dagelijks te lezen in de vrije tijd.

Vanuit de enquête bij de leerkrachten kwam onderstaande als belangrijkste conclusie naar boven:

- Amper 25% van de leerkrachten geeft aan bijna iedere dag te lezen. De ruime helft van de leerkrachten geeft overigens aan minder dan een boek per maand te lezen.
- De voornaamste redenen voor leerkrachten om te lezen zijn, omdat ze het leuk vinden en omdat het ontspannt. Slechts enkelen lezen, omdat ze voorlezen aan hun eigen kinderen of om op de hoogte te blijven van wat er op de markt komt of omdat het een boek is dat de kinderen in de klas zullen lezen.
- 92% van de leerkrachten geeft aan dat het stimuleren van leesplezier vooral de verantwoordelijkheid is van de ouders.
- Iets meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat vrij lezen wekelijks wordt georganiseerd.
- In bijna 75% van de scholen is geen leescoördinator aanwezig.
- In bijna de helft van de scholen is er geen schoolbibliotheek aanwezig. Wel een klasbibliotheek.
- 80% van de leerkrachten geeft aan zelf geen leesdagboek te bezitten. 75% van de leerkrachten geeft aan dat de leerlingen in hun klas geen (individueel) leesdagboek bezitten.
- De helft van de leerkrachten geeft aan vaak in de klas te werken rond en met jeugdboeken. Voor inspiratie worden de kinderen bevraagd of wordt gekeken op Pinterest, Facebook, zelf bedacht of geïnspireerd door collega-leerkrachten.
- Bijna alle leerkrachten geven aan voorlezen leuk te vinden.
- In 79% van de gevallen wordt steeds een (voor)leeshoek voorzien in de klas.
- In bijna de helft van de scholen wordt maandelijks aan boekpromotie gedaan. Dit gebeurt vooral door voorleesmomenten en door de leerlingen via boekbespreking. In ongeveer 1/5^{de} van de gevallen worden hiervoor ouders, illustratoren en/of schrijvers uitgenodigd. De ruime helft van de leerkrachten stelt ook nieuwe boeken tentoon op school of in de klas. maandelijks wijzigt de manier van tentoonstelling van boeken bij bijna de helft van de leerkrachten.

2. Aanpak van de ontwikkeling

In het kader van de ontwikkeling van een product voor mijn onderzoeksproject heb ik gekeken vanuit drie standpunten:

Het standpunt van bibliotheken:

- Wat doen bibliotheken en wat kunnen bibliotheken nog meer doen om leesplezier te stimuleren bij kinderen van de lagere school?

Het standpunt van kinderen:

- Wat boeit kinderen?
- Waarom lezen zij wel/niet graag?
- Wat is er voor hen teveel/wat ontbreekt er voor hen?

Het standpunt van leerkrachten en ouders:

- Wat kunnen ouders en leerkrachten doen om het leesplezier bij (hun) kinderen te stimuleren?

Mijn bedoeling was om concrete, praktische én haalbare tips en tricks aan te reiken aan ouders (via een brochure) en leerkrachten (via infomap en verwerkingsactiviteiten).

Concrete inhoud van mijn materiaal:

- Klasaankleding: poster ‘De taalbende: 10 tips voor meer leesplezier in je klas’ + enkele quotes + ‘De 10 rechten van de lezer’;
- ‘Ideale’ minibib + boekje ‘Konijn is dol op lezen’;
- Eigen leesdagboek → deze van de kinderen kunnen in (voor)leeshoek bewaard worden, in hun bank, elders in de klas of mee naar huis genomen worden. Dit kunnen de leerlingen individueel beslissen (eventueel tijdens een klasgesprek);
- Infomap voor leerkrachten met tips en achtergrondinformatie + ‘De 8 geboden van de lezer’;
- Brochure voor ouders;
- Drie houten boeken op elkaar gestapeld met daarin:
 - o Onderste boek: bib-boekjes met ideetjes om in de bib uit te voeren voor eerste t.e.m. zesde leerjaar;
 - o Middelste boek: verwerkingsactiviteiten;
 - o Bovenste boek: open te zetten met verwerkingsactiviteit ‘van het moment’ erin en eventueel materiaal hiervoor en reflectie van leerlingen omtrent deze activiteit.

De ‘ideale’ minibib die ik uitwerkte, omvat allerlei vormen van literatuur en zou op een stimulerende manier gepresenteerd worden. Onder figuur 3.1 geef ik nogmaals een idee van mogelijke presentatiemanieren van de boeken, zoals je in de klas zou kunnen doen.



Figuur 3.1: Foto van voorstelling minibib

Figuur 3.1 toont een foto van een voorstelling van mijn minibib, zoals voorgesteld in de praktijk. Dit omdat het effectief presenteren en voorzien van boeken voor het uitwerken van deel 3 van mijn scriptie minder praktisch was. De gebruikte versie op ware grootte wordt als bijlage (3) toegevoegd.

Mogelijke presentatiemanieren:

- Schuifladder;
- Dozen beschilderd en neergezet als bouwstenen;
- Attributen uit turnzaal;
- Schildersezels en werkbanken;
- Paspoppen, toneelschermen, allerlei soorten planken;
- Boekenkast;
- ...

Deze worden verder toegelicht op pagina 15 in de infomap voor leerkrachten.

Het idee van het materiaal is leerkrachten kennis aan te reiken wat wel/niet te voorzien en wat ervoor kan zorgen dat kinderen ernaar uitkijken een boek te *mogen* nemen uit de minibib (klasbib en/of schoolbib). Hierbij verwijs ik ook naar speciale reeksen voor kinderen met leesproblemen (dyslexie, geen zin om te lezen, geen boeken in thuisomgeving, anderstaligen, ...).

De ‘collectie’ uit mijn minibib is uiteraard niet volledig, maar wel voorzien van een gevarieerd aanbod en zou inspiratie moeten bieden voor het zelf wijzigen en uitbreiden van de eigen ‘collectie’.

Ook een klasgesprek tussen leerkracht en leerlingen aan het begin van het schooljaar kan handig zijn, zodat kinderen weten wat het leesklimaat in hun nieuwe klas is. Tijdens dit gesprek kan o.a. worden aangegeven dat het oké is om hardop te lachen bij het lezen van een verhaal als iets grappig is en dat je niet 'stil' hoeft te lezen. Het is oké om iets te vertellen aan een klasgenoot, leerkracht of de klas algemeen over het boek dat je leest. Zo ga je andere lezers ook warm maken voor dat boek en doe je automatisch aan boekpromotie, zonder er extra tijd voor in te lassen als leerkracht.

Een voorstel hierin is om elke week minstens twee keer 25 minuten vrij te houden voor het stimuleren van leesplezier. Een langer moment kan nefast zijn voor de aandacht van minder enthousiaste lezers. Blijft er iets minder tijd voor over, is dat zeker niet erg. Zelfs al is het maar 5 minuten, dan nog zal het lonen. Op een van deze momenten kan vrij lezen worden georganiseerd, op het andere kan een van de verwerkingsactiviteiten worden gehouden. In totaal worden er 41 verwerkingsactiviteiten aangeboden, terwijl er 'maar' 30 weken ongeveer in een schooljaar zitten. Leerkrachten en leerlingen kunnen samen kiezen welke activiteit ze doen of dit anders organiseren. Ze kunnen zelf kiezen of ze elke week een andere activiteit kiezen of net weken doorgaan met een activiteit.

Een ander voorstel is het aanstellen van een leescoördinator die de tijd en ruimte krijgt om zich hierin te verdiepen. Dit zou ook leerkrachten en directie en uiteindelijk de leerlingen de nodige ondersteuning kunnen bieden naar meer leesplezier toe. Slechts 25% van de scholen geeft aan een leescoördinator te hebben.

Uit de literatuurstudie kwam al naar voren dat voorlezen een belangrijke opstap is naar het stimuleren van leesplezier. Dit wordt door praktijkervaringen ondersteund. Tijdens mijn contacten met de Mariaschool te Grobbendonk werd nl. aangegeven dat voorlezen als fijn werd ervaren door alle kinderen, van het eerste t.e.m. het zesde leerjaar tijdens de voorleesweek op school. Dit is echter slechts een week waarin wordt voorgelezen aan alle kinderen. Tijdens de rest van het schooljaar werd enkel voorgelezen aan leerlingen van het eerste en tweede leerjaar. Verder bleek dat niet alle klassen voorzien waren van een leeshoek, laat staan een voorleeshoek.

Besluit

Het doel van deze scriptie was te kijken hoe leesplezier gestimuleerd kan worden bij kinderen in de lagere school.

In de inleiding werd reeds aangegeven dat ook de school een belangrijke rol speelt in het stimuleren van leesplezier, maar dat hierbij enkele punten van kritiek te formuleren zijn. Een eerste punt van kritiek was dat het leesonderwijs ervan uitgaat dat alle kinderen in een klas, op het moment dat het leren lezen een aanvang neemt, eenzelfde ontwikkelingsniveau bezitten. Hierdoor verliest men echter uit het oog dat bepaalde kinderen in de klas al kunnen lezen, terwijl er zich in diezelfde klas kinderen bevinden die nog niet toe zijn aan het leren lezen. Een tweede punt van kritiek waren uitspraken zoals “Het meisje van twaalf leest...” en “De jongen van acht leest...”. Het lezende meisje en de lezende jongen bestaan niet. Bij lezen gaat het niet om een gemiddelde, maar om het eigene van het individuele kind.

Verder werd reeds in de inleiding aangegeven dat boeken functioneren als ‘Lebenshilfe’ en dat jeugdliteratuur hiernaast nog een tweede psychologische functie vervult: ontspanning bieden. Worden volwassenen en jongeren zelf gevraagd naar hun visie op literatuur en lezen dan kennen zij aan ontspanning de hoogste score toe. Het leesplezier staat duidelijk bovenaan. Verveling verdrijven is een belangrijk motief om te lezen, vooral bij het lagere schoolkind. (Ghesquiere, 2008) Dit laatste werd ook bevestigd in onze enquêtes en dit zowel bij de leerkrachten als bij de leerlingen.

Ik besprak ook het project van de Britse acteur Prince in de inleiding van dit werk. De conclusie die Prince maakte vanuit zijn experiment, is dat het belangrijkste is om kinderen te omringen met boeken, hen voeling te geven met de inhoud van een boek door hen te laten ervaren wat personages ervaren en om het onderwerp van een boek te individualiseren om zo ook kinderen die niet graag lezen aan te spreken. Prince hield zijn experiment echter bij kinderen van de *secundaire* school, waar mijn onderzoek gaat over het stimuleren van leesplezier bij kinderen van de *lagere* school.

Hoewel zijn conclusie ook kan worden toegepast op kinderen van de lagere school, komt vanuit mijn onderzoek eerder volgende als belangrijkste naar boven: lezen inplannen op het uurrooster, nieuwe dingen te proberen (= verwerkingsactiviteiten), praten over boeken, als leerkracht zelf lezen, voorlezen en het aanstellen van een leescoördinator die de nodige ondersteuning kan bieden.

Het omringen van kinderen met boeken komt zowel uit Princes experiment als mijn onderzoek als onderdeel van de conclusie naar boven. De overige punten uit mijn onderzoek en Princes experiment zijn echter complementair, daar ze elkaar kunnen aanvullen naar nog meer stimuli voor het leesplezier.

Zelf wilde ik met mijn onderzoek een concreet antwoord zoeken op volgende vragen:

- Hoe het leesplezier stimuleren bij kinderen in de lagere school?
- Hoe kunnen we de juiste omstandigheden creëren, zodat kinderen op eigen tempo en eigen manier kunnen genieten van een zelfgekozen boek?
- Hoe kunnen we een degelijk en voldoende ruim aanbod doen naar kinderen om een boek naar interesse uit te kiezen?
- Hoe kunnen we aan boekpromotie doen zonder dat het er te dik op ligt en niet ‘nep’ overkomt bij de kinderen?
- Welke activiteiten kunnen we met en door kinderen laten uitvoeren, zodat ook zij onderling aan boekpromotie doen en beseffen welke de verhaallijnen zijn in een gelezen boek?

Om een antwoord te kunnen vormen op mijn eerste vraag, nl. hoe leesplezier gestimuleerd kan worden, moest ook worden stilgestaan bij de belemmerende én bevorderende factoren voor het leesplezier. Deze worden uitgebreid beschreven in de literatuurstudie, maar de belangrijkste belemmeringen voor het leesplezier zijn: de verplichte boekbesprekingen die aversie kunnen opwekken t.o.v. lezen, de afwezigheid van boeken in de omgeving van kinderen, het gebrek aan een goed aanbod op school, leerkrachten die onvoldoende opgeleid zijn en situaties waarbij het lezen moeilijk loopt, bv. kinderen met dyslexie of slechthorende/dove kinderen. De belangrijkste bevorderende factoren voor het leesplezier zijn: het vroeg beginnen met het stimuleren van leesplezier, het kiezen van optimale teksten, rekening houden met factoren die teksten moeilijker of makkelijker maken, voorlezen en de taak van de leerkracht bij het stimuleren van leesplezier.

In de literatuurstudie wordt ook gekeken naar wat bibliotheken en andere externe partners zoal kunnen doen, bovenop wat ze eventueel al doen, om leesplezier te stimuleren. Vanuit een van de bibliotheken heb ik ook materiaal gekregen, waaruit inspiratie tot werken met literatuur kan worden gehaald. Dit betreft een klein boekje, waarvan er een per leerjaar is voorzien, met daarin spelletjes en opdrachten die de kinderen in de bibliotheek kunnen uitvoeren. Aan de hand van deze spelletjes en opdrachten, gaan de kinderen op ontdekkingsstocht door de bibliotheek en leren deze kennen. Ik ontving een exemplaar van een boekje per leerjaar en voegde deze toe aan mijn eigen materiaal.

Aangezien het mijn doel was bij het uitwerken van deze scriptie om een concreet en praktisch resultaat te bekomen, wil ik ook de confrontatie tussen literatuurstudie en besluit concreet maken. De overige vragen die ik me op voorhand stelde, zijn ook eerder van deze aard. Ik wilde bruikbaar materiaal verzamelen, om meteen mee aan de slag te kunnen. Onderaan dit besluit staan enkele praktische tips genoteerd. Deze tips komen voort vanuit de informatie uit mijn literatuurstudie.

Bij het inlezen in het materiaal, verzamelde ik veel inspiratie en tips van verschillende auteurs. Sommige hiervan waren minder modern, anderen nog even eigentijds als toen het jaren geleden geschreven werd. Sommige heb ik gewijzigd om van toepassing te zijn en andere waren zo bruikbaar. Deze informatie heb ik voornamelijk gebundeld in de brochure voor ouders en de infomap voor leerkrachten. Eén verzameling van informatie en inspiratie i.p.v. meerdere plaatsen waar leerkrachten en ouders zelf hun weg door zouden moeten banen. Dit opnieuw in het licht van mijn klemtoon op het praktische en meteen inzetbare.

Als antwoord op de laatste vraag in verband met activiteiten om aan boekpromotie te doen en zodoende leesplezier te stimuleren, heb ik concreet materiaal voorzien en dit in de vorm van 41 verwerkingsactiviteiten. Vanuit mijn literatuurstudie vond ik ook meer informatie over het aantrekkelijk presenteren van dergelijk materiaal. Deze info gaf ik weer in de vorm van een informatiemap voor leerkrachten.

Tijdens het voorstellen van mijn materiaal in de praktijk, merkte ik dat het materiaal heel positief werd onthaald. Dit gold voor de brochure voor de ouders, de infomap voor leerkrachten, de verwerkingsactiviteiten én het voorstel om minstens twee keer per week lezen te integreren op het uurrooster (waarvan een keer een activiteit en een keer vrij lezen). Maar de leerkrachten en directie aan wie ik het voorstelde, leken niet meteen van plan om *plots* lezen op het uurrooster in te plannen. Wel waren ze geïnteresseerd om met het materiaal aan de slag te gaan én overwogen om toch een keer per week een van de verwerkingsactiviteiten met hun klas te doen. Mijn hoop is dat het lezen wel zal worden ingepland in het uurrooster, als de school merkt dat de verwerkingsactiviteiten positief worden onthaald door de leerlingen én een positief effect hebben op hun leesplezier.

Om af te sluiten nog enkele praktische tips aan alle scholen:

- Zorg voor de aanwezigheid van een leeshoek, waarin ook kan worden voorgelezen.
- Stel hier een gevarieerd aanbod aan literatuurvormen (boeken, tijdschriften, speciale reeksen, luisterboeken, prentenboeken, ...) tentoon en verander de presentatiemanier minstens een keer per maand.
- Lees minstens een keer per week voor, maar liefst dagelijks.
- Start een leesdagboek en laat je leerlingen dit ook doen.
- Stel een leescoördinator aan op school en voorzie een klasbib én eventueel schoolbib, met ondersteuning van de lokale bibliotheek.
- Praat over lezen en praat over boeken, met leerkrachten onderling én met leerlingen.
- Probeer nieuwe dingen uit en denk hierbij aan de aangeboden verwerkingsactiviteiten.
- Plan lezen en het werken met boeken in op het weekrooster.
- En tenslotte: lees zelf, met plezier, want zien lezen doet lezen!

Referentielijst

- Andries, C. (1995). *Leesbevordering*. Leuven: Uitgeverij Garant.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving*. Leuven: Davidsfonds.
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens*. Leuven: Davidsfonds.
- De Hoop, F. & Janson, D.J. (1993). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen. Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Baarn: Uitgeverij Intro. (infomap voor leerkrachten)
- De Sterk, M. (1997). *Lees je mee?* Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Ghesquiere, R. (2008). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- Kemmeren, C. (2010). *Aan de slag met kinderboeken*. Zoetermeer: NBD Biblion.
- Oostdam, R., Blok, H. & Boendermaker, C. (2012). *Zwakke lezers effectief helpen met begeleid hardop lezen*. Amersfoort: Agiel.
- Schiet, M. (2001). *Opgroeien in balans: de opvoedwijzer voor alle ouders*. Amsterdam: The house of books.
- Stalpers, C.P. & Heerze, M. (1999). *Moeilijkheid gemeten*. Meerhout: Infoboek.
- Van Ginkel, H. (13 februari 2011). *Leespraat bij Downsyndroom in het reguliere onderwijs*. https://www.youtube.com/watch?v=MqD1AiUM_rg (infomap voor leerkrachten)
- Vos, J. & Meijer, C. (1985). *Wegwijs in de jeugdliteratuur*. Den Haag: Uitgeverij Nijhoff.

Bijlagen

Bijlage 1: Artikel 'Kunnen nieuwe media leesplezier bevorderen? E-tools uitgetest en in beeld gebracht.'

Bron: Levende Talen Magazine. (2015). Kunnen nieuwe media leesplezier bevorderen? E-tools uitgetest en in beeld gebracht. *Levende Talen*, 2015 (1).

Bijlage 2: Artikel 'Spotify voor boekenwormen'

Bron: Deckmyn, D. (23 februari 2017). Spotify voor boekenwormen. *De Standaard*.

Bijlage 3: Voorstelling minibib, zoals getoond in de praktijk.