

Lezen in de schijnwerpers

Theaterlezen als motiverende leesvorm in het basisonderwijs



Joke De Meyer

ANR: 742734

Masterthesis aan de Universiteit van Tilburg 2014-2016

Master Jeugdliteratuur

Begeleiders: Examencommissie: Prof. dr. H. van Lierop-Debrauwer, Prof. dr. O. Heynders en dr. K. Woets

Tweede lezer: prof. dr. WLH van Lierop-Debrauwer

Dankwoord

Een thesis schrijft zichzelf niet. Gelukkig niet, want anders was ik veel boeiende gesprekken en inspirerende ontmoetingen misgelopen. Graag maak ik van de gelegenheid gebruik om een aantal mensen in de spreekwoordelijke bloemetjes te zetten. Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar mijn promotor Karen Ghonem-Woets, die me tijdens het denk- en schrijfproces met raad en daad bijstond en me onophoudelijk inspireerde om mijn thesis naar een hoger niveau te tillen. Ik dank ook Uitgeverij Zwijsen en in het bijzonder Anke Werker voor de inspiratie, de ondersteuning bij het onderzoek en het begaan zijn met het leesonderwijs en het theaterlezen.

Voor mijn onderzoek heb ik het geluk gehad te mogen werken met vermoedelijk de leukste groep 6 van Nederland met de gedreven en hartelijke juf Anja aan het roer. Bedankt voor jullie warmte en enthousiasme! Uiteraard mag ik Nicol niet vergeten, zonder wiens enthousiasme en gedrevenheid theaterlezen nog steeds een betekenisloos woord zou zijn.

Dankzij de master Jeugdliteratuur kreeg ik de kans om me meer te verdiepen in een van mijn grootste passies onder begeleiding van ronduit geweldige professoren en in het gezelschap van zeer fijne medestudenten. Dankjewel aan alle mensen die op een of andere manier aan deze opleiding zijn verbonden om me de tijd van mijn leven te bezorgen. De opgedane ervaringen neem ik ongetwijfeld mee naar de toekomst.

Mijn grootste dankbaarheid gaat uit naar mijn ouders, die me altijd onvoorwaardelijk hebben gesteund en me het cruciale duwtje in de rug gaven om de oversteek naar het verre Nederland te maken. Ik vind jullie hartstikke lief!

Inhoud

1.	Inleiding en samenvatting	1
2.	Leren lezen	4
2.1.	Technisch leren lezen	5
2.1.1.	Wat houdt het in	5
2.1.2.	De verschillende leesfasen	5
2.1.3.	Leesvoorkeuren	7
2.2.	Vloeiend leren lezen	9
2.3.	Het repetitieve lezen	11
3.	Theaterlezen	12
3.1.	Definitie	12
3.1.	Internationaal wetenschappelijk onderzoek	14
3.2.	Onderzoek in Nederland	15
3.2.1.	Laurien Teunis	16
3.2.2.	Christel van Veghel	17
3.2.3.	Hanneke Vleems	18
4.	Motivatie	22
4.1.	Moeilijk te definiëren	22
4.2.	Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci	23
4.2.1.	Omschrijving	23
4.2.2.	De zelfdeterminatietheorie in een onderwijspsychologische benadering	26
4.3.	De zelfdeterminatietheorie en het theaterlezen	28
5.	Exploratief onderzoek	31
5.1.	Theaterleesboekjes	31
5.1.1.	Hedendaagse aanbod	31
5.2.	Exploratief onderzoek in groep 6	32
5.2.1.	Oriënterende observatie	33
5.2.2.	De vragenlijsten	35
5.2.3.	Resultaten vragenlijsten	40
5.2.4.	Resultaten versus algemeen leesgedrag	49
5.2.5.	Juf Anja over het theaterlezen	52
5.3.	Conclusies	53
5.4.	Discussie	55
6.	Bibliografie	57

6.1.	Primaire literatuur	57
6.2.	Secundaire literatuur.....	58
7.	Bijlagen	60
7.1.	Enquête theaterlezen.....	60
7.2.	Vragenlijst leesgedrag/leesvoorkeuren.....	61
7.3.	Vragenlijst leerkracht	64

1. Inleiding en samenvatting

Als onverbeterlijke boekenwurm beschouw ik lezen in de eerste plaats als een onuitputtelijke bron van plezier. Toch herinner ik me de lessen vloeiend lezen in de basisschool als saai en bij momenten ronduit stresserend. De aanpak heeft weliswaar zijn vruchten afgeworpen en me mee gevormd tot de sterkere technische lezer die ik ben, maar het leerproces zelf bracht ik niet in verband met plezier. Ik stel me dan ook al geruime tijd de vraag of er geen methode is die het leren lezen aangenamer maakt voor de leerlingen, zonder aan kwaliteit in te boeten.

Een denkrichting voor mijn thesis hoefde ik bijgevolg niet ver te zoeken. Het toeval wil dat ik in diezelfde periode in contact kom met een Belgische zorgcoördinator. Op haar school is ze verantwoordelijk voor het aanvoeren van nieuw leesmateriaal en het bijstaan van kinderen in hun leesproces. Zij broedt al een tijdje op het idee om het leesonderwijs in haar school te vernieuwen door diverse samenleesvormen in te voeren, waarbij de leerlingen een tekst niet individueel, maar wel in groep oefenen.

Eén van die leesvormen is het theaterlezen. Net zoals bij andere vormen van repetitief lezen, leren kinderen vloeiend lezen door het herhaaldelijk opzeggen van een tekst, maar het belangrijkste verschil is dat niet het lezen zelf, maar wel de voordracht aan het eind het doel is.¹ Het inwerken in de theorie over theaterlezen levert twee vaststellingen op. Eerst en vooral dat de positieve invloed van theaterlezen op de leesvaardigheid van kinderen dankzij verschillende wetenschappelijke onderzoeken buiten kijf staat én dat het een motiverende werkvorm blijkt te zijn. Deze bevindingen vormen de doorslaggevende factor om theaterlezen als onderwerp voor mijn thesis te kiezen.

In de eerste fase van mijn onderzoek ligt de specifieke invalshoek van het onderzoek nog niet vast, maar het idee is om de introductie van het theaterlezen en andere samenleesvormen in de school van de leesjuf op de voet te volgen en na te gaan waar de verschillen liggen met de traditionele leesvormen. Tijdens mijn opzoekwerk merk ik echter al snel dat deze leesvorm in België vrij onbekend én onbemand is, wat een groot contrast vormt met Nederland, waar theaterlezen wel redelijk goed gedijt, al vormen ook daar de traditionele leesvormen de norm.

Theaterlezen naamsbekendheid geven én aantonen dat het een evenwaardig alternatief is voor de klassiekere leesmethodes met als grote pluspunt de motiverende werking, is het overkoepelende doel van deze thesis. In de eerste drie hoofdstukken ontleedt deze thesis drie domeinen aan de hand van wetenschappelijke literatuur, namelijk het technisch lezen, het theaterlezen en ten slotte de

¹ Knuttel (2013), *Theaterlezen als inspiratiebron*, 16.

motivatie. Deze drie domeinen en hun wisselwerking gebruik ik als uitgangspunt om het theaterlezen exploratief te onderzoeken in het tweede deel van deze thesis.

Ruw gesteld houdt technisch lezen het omzetten van letters naar klanken in, een proces dat eenvoudiger verloopt naarmate de lezer meer ervaring opdoet. De zes stadia van Jeanne Chall bieden een heldere kijk op dit proces en tonen hoe de lezer stapsgewijs vorderingen maakt en zich wendt tot steeds complexere literatuurvormen. Niet alleen op vlak van technisch lezen, maar ook op vlak van leesvoorkeuren ondergaat de jonge lezer een evolutie. Charlotte Bühler deelt deze evolutie op in vijf hypothetische fasen, elk gelinkt aan een bepaalde leeftijd: de Struwwelpeterleeftijd, de sprookjesleeftijd, de Robinsonleeftijd, de heldenleeftijd en ten slotte de lyrische- en romanleeftijd.

Een belangrijk aspect van het leesproces is het vloeiend lezen. Dit laatste omhelst niet alleen het correct voorlezen van een tekst, maar ook het verwezenlijken van de aspecten behorend tot de prosodie zoals expressie, volume, frasering, beklemtoning en vlotheid. Vloeiend lezen zelf staat in wisselwerking met begrijpend lezen en de leeswoordenschat. Een optimale manier om tot vloeiend lezen te komen, is het zogenoemde repetitieve lezen, waarbij een tekst meerdere malen na elkaar wordt voorgelezen. Het probleem is dat repetitief lezen op weinig enthousiasme kan rekenen omdat het tijdrovend en eentonig is.

Mijn hypothese is dat theaterlezen niet alleen een repetitieve, maar ook een motiverende leesvorm is. In het exploratieve onderzoek gaat de aandacht uit naar het theaterlezen als motiverende leesvorm in het basisonderwijs en dan specifiek in groep 6. Uit onderzoek blijkt immers dat groep 6 een cruciale groep is als het gaat om leesprestaties en leesmotivatie. De 'groep 6-crisis' houdt in dat leerlingen verscheidene aspecten van het lezen minder goed gaan beheersen en bijgevolg slechter presteren.²

Theaterlezen kan een remedie zijn omdat het lezen op een andere manier bij de leerlingen brengt dan andere leesvormen. Naar mijn mening is het belangrijk om te weten hoe de leerlingen en leerkracht tegenover de specifieke werkwijze van het theaterlezen staan. De voorstelling aan het einde wordt immers vaak als grootste troef vermeld, maar hoe ervaren kinderen de andere onderdelen en de aanpak van het theaterlezen die naar deze voorstelling toewerken?

Het onderzoek gevoerd in deze thesis, gebeurt aan de hand van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, waarbij niet alleen een duidelijk onderscheid wordt gehanteerd tussen intrinsieke motivatie enerzijds en extrinsieke motivatie anderzijds, maar deze laatste ook in verschillende niveaus wordt

² Chall en Jacobs (2003), *Poor Children's Fourth-Grade Slump*.
<http://www.colorincolorado.org/article/poor-childrens-fourth-grade-slump>

ingedeeld die telkens meer of minder bij de kenmerken van intrinsieke motivatie aanleunen. Vervolgens is er aandacht voor onderzoekers die de zelfdeterminatietheorie concreet toepassen in het onderwijs om na te gaan hoe leerlingen te motiveren zijn.

Ik wil ook aan de hand van een exploratief onderzoek nagaan op welke manier theaterlezen inspeelt op het gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid, drie pijlers die bijdragen aan een motiverend karakter van een werkvorm volgens een uitwerking van de zelfdeterminatietheorie voor het onderwijs. Natuurlijk is het ook de bedoeling om na te gaan hoe kinderen in het algemeen tegenover het theaterlezen en de verschillende onderdelen staan. Dit alles gebeurt aan de hand van een oriënterende observatie, vragenlijsten en interviews.

Het doel is om leerkrachten of begeleiders een concreet beeld te geven van theaterlezen in de klas en zo een handvat te bieden voor een ieder die interesse heeft om met theaterlezen aan de slag te gaan.

De overkoepelende onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

‘Speelt theaterlezen bij de leerlingen in op het gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid en manifesteert het zich op deze manier als een motiverende leesvorm?’

2. Leren lezen

Lezen is een vaardigheid die noodzakelijk is om goed te functioneren in een maatschappij waarin geschreven tekst alomtegenwoordig is. Een kind dat het lezen niet goed onder de knie heeft, zal niet alleen minder zelfvertrouwen en een lagere leermotivatie tonen, maar daardoor ook beperkt worden als het aankomt op zijn studieloopbaan en zijn toekomst. Een goede leesvaardigheid draagt bij aan de algemene ontwikkeling van het kind, maar tegelijkertijd betekent het ook een investering in de maatschappij.³ In tegenstelling tot leren praten, kan een kind het schrijven niet spontaan onder de knie krijgen en is onderricht noodzakelijk. Kinderen leren lezen behoort dan ook tot één van de belangrijkste taken van het onderwijs.⁴ Gezien het belang van het leren lezen, buigen vele onderzoekers en volwassenen zich over de vraag welke aanpak het meeste succes oplevert.⁵

Als het aankomt op leren lezen en schrijven, is motivatie onontbeerlijk.⁶ Je kan een kind nu eenmaal niet dwingen iets te leren; daar staat hij zelf voor in. Een voorwaarde voor dit leren is de motivatie die eraan ten grondslag ligt.⁷ Het is belangrijk dat scholen en leerkrachten deze lees – en schrijfmotivatie voldoende in consideratie nemen.⁸ Een gemotiveerde leerling neemt de leerstof immers sneller op, vertoont meer doorzettingsvermogen en onthoudt de aangeboden leerstof ook beter.⁹ Aarnoutse en Verhoeven geven aan dat dit ook geldt voor het proces van het leren lezen.

‘De motivatie van de lezer om te lezen is een belangrijk aspect van begrijpend lezen. Hetzelfde geldt voor de gevoelens die het lezen oproept. Een leerling die zin heeft in lezen en die positieve ervaringen heeft opgedaan bij het (leren) lezen, voldoet aan een van de belangrijkste voorwaarden om een goede lezer te worden.’¹⁰

Ook Jan van Coillie onderschrijft deze bewering in zijn boek *Leesbeesten en Boekenfeesten*. Tijdens het aanleren van het technisch lezen horen begeleiders het leesplezier niet uit het oog te verliezen om zo de leerlingen de verschillende mogelijkheden van lezen te laten ontdekken.¹¹

Het doel van deze thesis is om een steentje bij te dragen aan de zoektocht naar motiverende leesvormen door theaterlezen als een van de mogelijke methodes te belichten. Een duidelijk beeld hebben van wat ‘leren lezen’ inhoudt, is een voorwaarde om gericht te werk te gaan. In de volgende

³ Vernooy (2007), *Effectief leesonderwijs nader bekeken*, 4.

⁴ Vernooy e.a. (2012), *Opbrengstgericht werken: vlot en vloeiend lezen*, 7.

⁵ Kelly (2008), *Teaching Under Control*, 1.

⁶ Aarnoutse en Verhoeven (2007), *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*, 26.

⁷ Ros (2009), *Leren en laten leren*, 44.

⁸ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 26.

⁹ Ros (2009), 44.

¹⁰ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 91.

¹¹ Van Coillie (1999), *Leesbeesten en Boekenfeesten*, 79.

hoofdstukken is er aandacht voor de verschillende stappen die een beginnend lezer doorloopt en de evoluerende leesvoorkeuren die hiermee gepaard gaan.

2.1. Technisch leren lezen

2.1.1. Wat houdt het in

Om te weten welke invloed theaterlezen op het proces van het leren lezen uitoefent, is het noodzakelijk om te weten hoe deze leren lezen-queeste in zijn werk gaat. De volgende uiteenzetting is gestoeld op de door Aarnoutse en Verhoeven geformuleerde leerlijnen in het boek *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*, uitgegeven door het Expertisecentrum Nederlands. Aarnoutse en Verhoeven omschrijven het basisprincipe van de Nederlandse taal als volgt:

*'In het alfabetische schrift verwijst ieder teken (letter) naar de kleinste klankeenheid, een foneem. Zo bestaat het woord pen uit drie fonemen of betekenisvol te onderscheiden spraakklanken: p-e-n. [...] Typerend voor het alfabetisch schrift is dat er een nauwe relatie bestaat tussen de grafemen (lettertekens) en de fonemen (klanken). Deze relatie tussen letters en klanken wordt de grafeem-foneem-overeenkomst genoemd.'*¹²

Lezen vangt volgens Aarnoutse en Verhoeven aan bij *'de visuele waarneming van grafische tekens.'*¹³ Deze grafische tekens gaat de lezer dan verklanken en aan elkaar plakken om zo tot een woord te komen. Logischerwijs gebeurt deze mentale handeling bij beginnende lezers letter per letter. Als je deze handeling eenmaal onder de knie hebt, dan beheers je de *'elementaire leeshandeling'*.¹⁴ Is de lezer eenmaal geoefend, dan vindt dit proces onbewust plaats en gebeurt de identificatie in een oogopslag. De verklanking blijft wel een hulpmiddel bij complexe woorden.¹⁵

2.1.2. De verschillende leesfasen

Het in het vorige hoofdstuk geïntroduceerde leren lezen-proces is veel minder strak af te bakenen en een stuk complexer dan het op het eerste zicht lijkt, wat maakt dat er veel onderzoek naar gevoerd is. Dit onderdeel geeft in de eerste plaats een inkijkje in de verschillende stappen die iemand doorloopt in zijn ontwikkeling tot een bekwame lezer. In het artikel *Van Nijntje tot Nabokov* ontleden Kurvers en Mooren de zes opeenvolgende leesstadia die een beginnende lezer doormaakt,

¹² Aarnoutse en Verhoeven (2007), 54.

¹³ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 54.

¹⁴ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 54.

¹⁵ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 55.

geformuleerd door onderzoekster Jeanne Chall. Niet alleen schetst zij een beeld van de vaardigheden van de lezer in dat stadium, maar ze schenkt ook aandacht aan het leesvoer waar in die welbepaalde fase de interesse van de lezer naar uitgaat,¹⁶ al is dat leesmateriaal algemeen.¹⁷ De bedoeling is om aan de hand van deze leesstadia een beter beeld te krijgen van de lezer zodat zijn omgeving beter op zijn vaardigheden en voorkeuren gaat insprijnen om hem optimaal te stimuleren.¹⁸

Het eerste stadium, stadium 0, valt in de periode voor het eigenlijke lezen, namelijk vanaf de leeftijd van zes maanden tot en met zes jaar, ook wel het pseudo-lezen genoemd. De omgeving waarin het kind opgroeit biedt de eerste stimulansen tot het latere lezen. Zo heb je bijvoorbeeld het voorlezen en de alomtegenwoordigheid van tekst en verhalen in het dagelijkse leven. Het lezen en leren gebeurt incidenteel en doorgaans hardop. Of zoals Kurvers en Mooren het verwoorden: *'het 'lezen' is gericht op de betekenis, op de boodschap en niet op het medium als zodanig (top-down).'*¹⁹

Het daaropvolgende stadium 1 omhelst het aanvankelijk lezen en decoderen en is van toepassing op groep 3 en het begin van groep 4, oftewel de leeftijd van zes tot en met zeven jaar. In deze fase ontdekt het kind de wisselwerking tussen de letters en klanken. De aangeboden tekstjes zijn opgebouwd uit *'hoogfrequente en fonologisch eenvoudige (klankzuivere) woorden'*²⁰ en het kind waagt zich aan onbekende woorden en korte teksten. De prioriteit gaat uit naar het decoderen zelf, niet naar de boodschap die de te decoderen tekst bevat. Het hardop lezen draagt de voorkeur.²¹

In groep 4 en 5 is er dan sprake van stadium 2, of te wel de leeftijd van zeven en acht jaar. In dit stadium is het aan de leeromgeving om het kind uit te dagen. Het kind is dankzij instructie namelijk minder beperkt in zijn decodeervaardigheden aangezien hij reeds heel wat leesmateriaal achter de kiezen heeft. Zowel het hardop als stillezen komt aan bod. Het decoderen zelf is nog heel belangrijk, maar het ontrafelen van de betekenis wint aan belang (van bottom-up naar top-down).²²

Stadium 3 heeft dan betrekking op groep 6 tot en met het einde van de basisschool, oftewel de leeftijd van negen tot dertien jaar. Het kind is op zoek naar mentale verrijking en dat is meteen ook de voornaamste reden waarom hij leest. Tijdens het lezen ligt de focus op de betekenis en het decodeerproces vindt onbewust plaats, uitgezonderd bij moeilijke passages. Het kind heeft zowel het

¹⁶ Kurvers en Mooren (2001), *Van Nijntje tot Nabokov*, 171.

¹⁷ Kurvers en Mooren (2001), 173.

¹⁸ Kurvers en Mooren (2001), 171.

¹⁹ Kurvers en Mooren (2001), 174.

²⁰ Kurvers en Mooren (2001), 176.

²¹ Kurvers en Mooren (2001), 176.

²² Kurvers en Mooren (2001), 177.

stil als het hardop lezen met begrip onder de knie en het leesvoer breidt zich uit van boeken naar bijvoorbeeld kranten en tijdschriften.²³

2.1.3. Leesvoorkeuren

De technische vaardigheden van een beginnend lezer zijn voortdurend in evolutie en met deze dynamiek gaan veranderende leesvoorkeuren gepaard. De voorkeur voor welbepaalde boeken hangt niet alleen samen met de toenemende leescapaciteiten, maar ook met de wisselwerking tussen het kind en zijn leefwereld. Naargelang de situatie zal het kind andere behoeften en eisen hebben die een invloed uitoefenen op zijn houding tegenover literatuur en welbepaalde genres. Dit zijn de zogenoemde leesvoorkeuren. We bekijken deze leesvoorkeuren aan de hand van de invulling van ontwikkelingspsycholoog Charlotte Bühler, zoals besproken door Rita Ghesquière in *Jeugdliteratuur in perspectief* en aangevuld met bevindingen van Jan van Coillie in *Leesbeesten en boekenfeesten*.

Volgens verscheidene wetenschappers zijn er niet alleen bij de leescompetentie verschillende fasen te onderscheiden, maar ook bij de leesvoorkeuren. In *Jeugdliteratuur in perspectief* presenteert Rita Ghesquière de theorie van ontwikkelingspsycholoog Charlotte Bühler als een invloedrijke theorie over stadia in leesvoorkeuren. Zij was de eerste om die leesfasen te introduceren en uit te werken.²⁴ Een belangrijke opmerking van Ghesquière naar aanleiding van kritiek door onderzoeker Beinlich bij deze leesfasen is dat ze in de eerste plaats hypothetisch zijn. De leesfasen sluiten elkaar niet uit en een te rigide benadering heeft onvermijdelijk stereotypering als gevolg.²⁵ Maar, zoals Appleyard in *Becoming a Reader* aangeeft, bieden de leesfasen een meer heldere kijk op het leesgedrag van jongeren waardoor deze beter te onderzoeken zijn.²⁶

Bühler zelf beschrijft vijf leesfasen bij kinderen en jongeren, elk genoemd naar een genre of een kenmerkend boek en gelinkt aan een bepaalde leeftijd: de Struwwelpeterleeftijd, de sprookjesleeftijd, de Robinsonleeftijd, de heldenleeftijd en de lyrische- en romanleeftijd.²⁷

De Struwwelpeterleeftijd is de eerste fase en behelst de leeftijd van twee tot en met vier jaar. Deze fase ontleent zijn naam aan het boek *Struwwelpeter* van auteur H. Hoffmann, dat bij zijn verschijning in 1845 breekt met de traditie van het brave kinderboek. In deze fase biedt literatuur zich aan in mondeling overgebrachte verhaaltjes, waarin de directe leefwereld van het kind en de daarbij

²³ Kurvers en Mooren (2001), 178.

²⁴ Ghesquière (2009), *Jeugdliteratuur in perspectief*, 67.

²⁵ Ghesquière (2009), 70.

²⁶ Ghesquière (2009), 71.

²⁷ Ghesquière (2009), 67.

horende patronen een grote rol spelen. Door hun herkenbaarheid leren ze de kinderen iets bij over de realiteit. Andere onderzoekers erkennen deze fase, al verschijnt deze meermaals onder een andere naam. Ghesquière geeft als voorbeeld van de Struwwelpeterleeftijd de prentenboeken van Dick Bruna of televisieprogramma's zoals *Sesamstraat* en *Tik Tak*.²⁸

Na de Struwwelpeterleeftijd dient zicht de sprookjesleeftijd aan. In deze leeftijdscategorie van vier tot ongeveer tien jaar oud zwakt het egocentrisme van kinderen voelbaar af zodat zichzelf niet meer centraal horen te staan en ze ontvankelijk zijn voor verhalen over iemand anders. Een belangrijk kenmerk van deze fase is de opkomst van de fictionaliteit, al blijft het aandeel van de eigen leefwereld groot.²⁹ Van Coillie wijst hier op het groot aantal verhalen vanaf zes jaar die zich slechts gedeeltelijk in de fantasiewereld afspelen en een duidelijke opdeling tussen fantasie en realiteit tonen, naar parallelie met de beleving van het kind.³⁰ Net zoals in de vorige fase speelt de voorlezer en verteller een belangrijke rol in het overbrengen van het verhaal naar het kind.³¹

Het hoeft niet te verbazen dat net op deze leeftijd het sprookje een belangrijke rol speelt. Bühler benadrukt de *'parallelie tussen de sprookjeskenmerken en de kinderlijke ervaring. Eenvoud, aanschouwelijkheid, continuïteit in de handeling en analogievorming beantwoorden aan de psychologische ontwikkeling van het kind op die leeftijd'*.³² Van Coillie wijst op een toenemend moreel besef dat uitdraait op het aftasten van grenzen. Tegelijkertijd is er een drang naar helderheid en bevestiging van bepaalde waarden.³³

Tussen de leeftijd van negen en twaalf jaar bevindt het kind zich in de Robinsonleeftijd. Net zoals de literaire held is het kind ingesteld op bijleren. Het sprookje blijft present, maar moet gedeeltelijk plaats ruimen voor verhalen met een realistischere inslag. Waar in de vorige fase de fantasiefiguren het voortouw nemen, zal hier de handelingsbekwame held zijn vaardigheden en redeneringsvermogen in de strijd werpen om de uitdagingen aan te gaan en een oplossing te zoeken voor de problemen die zijn pad kruisen.³⁴

Van Coillie geeft aan dat vanaf negen jaar de meeste kinderen de fantasieverhalen aan de kant schuiven, uitgezonderd de mysterieuze, spannende en enge verhalen. Waar op jongere leeftijd het gezin een cruciale rol speelt, daar treden op oudere leeftijd vrienden en school op de voorgrond. De kinderen zoeken elkaars gezelschap op, trekken eropuit en beleven het ene avontuur na het andere.

²⁸ Ghesquière (2009), 67.

²⁹ Ghesquière (2009), 67.

³⁰ Van Coillie (2009), 54.

³¹ Ghesquière (2009), 67.

³² Ghesquière (2009), 68.

³³ Van Coillie (1999), 55.

³⁴ Ghesquière (2009), 68-69.

Lezers zoeken steeds meer cognitieve uitdagingen op en smullen dan ook van de detectiveachtige opbouw die, net zoals humor, in veel van de boeken voorkomt.³⁵ Al deze elementen komen aan bod in langere en complexere verhalen.³⁶

Als voorlaatste fase is er dan de heldenleeftijd, afgebakend van twaalf tot en met vijftien jaar. Ghesquière geeft aan dat Bühler over deze fase vrij onduidelijk is en dat hier de gedateerdheid van haar bevindingen zijn tol eist. Dit komt omdat de jeugd- en adolescentenliteratuur pas vanaf de Tweede Wereldoorlog aan een opmars begint, enkele jaren nadat Bühler haar theorie formuleert en het door haar beschreven aanbod er bijgevolg helemaal anders uitziet. Voor deze fase reikt Appleyard identificatie aan als sleutelterm. De lezende jongere hoopt zijn innerlijke leefwereld te verkennen en zoekt die gevoelens in realistisch neergezette en herkenbare personages. De verhalen moeten zowel stof tot nadenken geven als een heldere overtuiging om aan vast te houden.³⁷

De laatste fase heet de lyrische- en romanleeftijd, oftewel de lezers van 15 tot en met 20 jaar. Deze fase vormt een brug tussen de jeugdliteratuur en de volwassenenliteratuur. Lezers leren hun eigen ik kennen en grijpen vooral naar romans om meerdere levens te leiden waarin vaak veel meer mogelijk is dan in het eigen leven. Vandaag de dag zijn adolescentenromans steeds nadrukkelijker aanwezig en lijken ze de overstap naar de volwassenenliteratuur te verkleinen. Door een toegenomen levenservaring is de lezer zich bewust van meerdere betekenislagen.³⁸ Volgens van Coillie gaat psychologie voor op avontuur, staan gevoelens centraal en weet de lezer om te springen met onbeantwoorde vragen.³⁹

2.2. Vloeiend leren lezen

Het proces van het technisch lezen gaat hand in hand met het vloeiend lezen. Volgens de brochure *Beter leren lezen en schrijven*, uitgegeven door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is naast het correct en accuraat lezen het vloeiend leren lezen erg belangrijk.⁴⁰ Elseline Knuttel geeft aan dat vloeiend lezen in het Nederlandstalig gebied steeds meer aan belang wint.⁴¹ Wat vloeiend lezen net inhoudt, is reeds uitgebreid onderzocht en besproken, maar een afbakening

³⁵ Van Coillie (1999), 56.

³⁶ Van Coillie (1999), 55.

³⁷ Ghesquière (2009), 69.

³⁸ Ghesquière (2009), 70.

³⁹ Van Coillie (1999), 59.

⁴⁰ Informatiebrochure *Beter leren lezen en schrijven*, 15.

<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>

⁴¹ Knuttel (2013), 16.

van het begrip levert tot op de dag van vandaag nog steeds problemen op. Oorspronkelijk werd vloeiend lezen als volgt omschreven:

*"[...] the ability to read smoothly and effortlessly, at a quick, automatic rate."*⁴²

Voor vele onderzoekers volstaat het gelijkstellen van het vloeiend lezen aan het snel en probleemloos voorlezen van een tekst niet. Zij ijveren ervoor om tevens de prosodie op te nemen en dus ook aandacht te schenken aan expressie, volume, frasering, beklemtoning en vlotheid.⁴³ Het is belangrijk om vloeiend lezen niet enkel gelijk te stellen aan snelheid, want dan verzwakt de greep op het correct lezen en bijgevolg ook op het begrip van de tekst.⁴⁴

Timothy Rasinski benadrukt dat vloeiend lezen een cruciale stap is om tot een succesvolle leeservaring te komen, want als de tekst zelf geen obstakel meer vormt, dan kan de lezer zich volop concentreren op de betekenissen die erachter schuilgaan.⁴⁵ Het vloeiend lezen zelf behelst drie dimensies die noodzakelijk zijn om tot dat begrip te komen: een correcte en vlotte decodering van woorden, tekstverwerking die zo weinig mogelijk inspanning vraagt en als laatste het prosodische lezen waarbij de lezer de correcte beklemtoning hanteert.⁴⁶

Vloeiend lezen draagt bij aan het begrijpen van de tekst, maar omgekeerd is begrip een belangrijke voorwaarde om tot diezelfde vloeiendheid te komen.⁴⁷ Daarnaast is vloeiend leren lezen ook van belang voor de leeswoordenschat, want het lezen is een manier om je woordenschat uit te breiden.⁴⁸ De leeswoordenschat breidt zich uit van zodra kinderen de elementaire leeshandeling aanvangen en heeft als basis de woorden die ze reeds hanteren in de gesproken taal.⁴⁹ Indien iemand het technische lezen niet goed onder de knie heeft, zal ook zijn woordenschat stremmen.⁵⁰ Vervolgens is er ook nog een link tussen woordenschat en begrip. Hoe meer woorden je kent, hoe sneller je de tekst ook begrijpt.⁵¹ Als ze aan het lezen zijn, moeten leerlingen immers in staat zijn om snel woorden te herkennen om zo te begrijpen wat ze aan het lezen zijn.⁵²

⁴² Clark (2009), *Readers' Theater: A Process of Developing Four-Graders' Reading Fluency*, 379.

⁴³ Clark (2009), 379.

⁴⁴ Knuttel (2015), *Applaus voor jou!*, 17.

⁴⁵ Rasinski (2004), *Creating Fluent Readers*, 46.

⁴⁶ Rasinski (2004), 46.

⁴⁷ Keehn (2008), 337.

⁴⁸ Vernooy e.a. (2012), 8.

⁴⁹ Aarnoutse en Verhoeven (2007), 145.

⁵⁰ Vernooy e.a. (2012), 8.

⁵¹ Keehn (2008), 338.

⁵² Keehn (2008), 340.

2.3. Het repetitieve lezen

Uit het voorgaande blijkt het belang van technisch en vloeiend leren lezen. Gezien het belang van goed onderricht in dit vloeiend lezen, rijst de vraag naar optimale manieren om het kind het vloeiend lezen te laten oefenen. Volgens Rasinski zijn geassisteerd lezen en repetitief lezen een ideale manier om leerlingen tot vloeiende lezers om te vormen.⁵³ Een zeer belangrijk gegeven is dat het repetitieve lezen niet alleen helpt om een welbepaalde passage vlotter voor te lezen, maar ook een positieve invloed uitoefent op de algemene leesvaardigheid, waaronder ook de verwerking van ongeziene teksten.⁵⁴

Het grote probleem is dat het repetitieve lezen doorgaans op weinig enthousiasme kan rekenen. Het repetitieve lezen is nu eenmaal tijdrovend en is vrij eentonig.⁵⁵ Een nieuwe kijk op repetitief lezen is bijgevolg noodzakelijk. Een van de alternatieve methodes om vloeiend te leren lezen, is theaterlezen. In het volgende onderdeel komt het theaterlezen uitgebreid aan bod in de vorm van een definiëring en een overzicht van het wetenschappelijke onderzoek zowel in het buitenland als in Nederland.

⁵³ Rasinski (2003), 48.

⁵⁴ Rasinski (2003), 48.

⁵⁵ Clark (2009), 359.

3. Theaterlezen

Een voorwaarde om de werking van theaterlezen na te gaan, is uiteraard een goed beeld hebben van deze leesvorm. Een ontleding van de leesvorm gebeurt stapsgewijs en vangt aan met een definitie, samengesteld op basis van de hantering ervan in wetenschappelijk onderzoek. Als tweede stap wordt kort stilgestaan bij resultaten van internationaal onderzoek om de succesvolle en brede inzetbaarheid van theaterlezen aan te tonen. In een derde en laatste fase focust deze thesis zich tevens op wetenschappelijk onderzoek, maar uitsluitend op het onderzoek dat heeft plaatsgevonden in basisscholen in Nederland. Op deze manier biedt dit hoofdstuk een omkadering voor de theoriestudie omtrent theaterlezen als motiverende leesvorm in de basisschool.

3.1. Definitie

‘Theater’ en ‘lezen’ zijn alledaagse termen. Voeg je beide samen, dan krijg je een alternatieve vorm van het traditionele repetitieve lezen. Een synoniem van de term ‘theaterlezen’ is ‘toneellezen’. Deze termen worden naast elkaar gebruikt. In deze thesis hanteer ik de term ‘theaterlezen’ als overkoepelende term om verwarring te vermijden en meer aan te sluiten bij de Engelse benaming Readers Theater. Zoals de benaming doet vermoeden, heeft theaterlezen een aantal overeenkomsten met het klassieke theaterspelen. Zo neemt elke deelnemer een rol op zich, wordt de tekst samen met anderen geoefend en is het doel een optreden voor toeschouwers. De belangrijkste verschillen zijn dan weer dat de lezer de tekst afleest in plaats van te memoriseren en dat er geen aankleding zoals verkleedkledij en decor aan te pas komt.⁵⁶

Een tweede stap is dan het definiëren van theaterlezen. In onderstaande alinea’s volgt een greep uit verschillende geformuleerde definities van theaterlezen in de onderzoeken die in deze masterthesis terugkeren, om vast te stellen dat ze – ondanks minieme verschillen - bij elkaar aansluiten.

In hun onderzoek *A Study of Readers Theater in Eight Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary* omschrijven Keehn, Harmon en Shoho het theaterlezen als volgt:

‘Readers Theater is an instructional practice in which a story text is converted to a script. Working in “repertory groups”, students repeatedly read the script, assuming the role of characters and narrator, in preparation for a reading before an audience. Readers Theater is a form of “performance reading”

⁵⁶ Knuttel (2015), 35.

*(Worthy, Broaddus, & Ivey, 2001) in which the reader must attempt to take on the voice of the character, as well as the character's attitude and personality.'*⁵⁷

In deze definitie ligt de nadruk op de afsluitende voorstelling, wat wil zeggen dat de leerling de teksten herhaaldelijk opzegt met het oog op deze uitvoering. Dat deze voorstelling en de bijhorende specifieke voorbereiding theaterlezen kenmerken, blijkt uit het vervolg van de definitie, waarbij de onderzoekers het performance karakter van het theaterlezen in de verf zetten.

Uit het voorgaande blijkt dat theaterlezen het repetitief lezen in dienst stelt van de voorstelling. Een definitie van onderzoekster Tsou in haar onderzoek *The Application of Readers Theater to FLES (Foreign Language in the Elementary Schools) Reading and Writing*, kiest voor een andere focus.

*'RT, a form of repeated oral reading, is a reading-aloud activity to "communicate" a story through oral interpretation instead of acting (Walker, 2005). During RT, readers take turns reading the lines from the script and are totally absorbed in the activity (Carrick, 2001). Using only their voices, facial expressions and bodies, the readers interpret the emotions, beliefs, attitudes, and motives of the characters in the story (Carrick 2001).'*⁵⁸

Er zijn geen al te grote verschillen te ontdekken tussen de definitie van Keehn, Harmon en Shoho en Tsou. Het enige verschil is dat Tsou de afsluitende voorstelling niet noemt en de nadruk legt op het oefenen zelf en hoe de leerlingen de personages tot leven wekken. In het onderzoek *'Readers' theater: A Process of Developing Fourth-Grader's Reading Fluency'* omschrijven ook onderzoekers Clark, Morrison en Wilcox theaterlezen op een gelijkaardige manier en leggen ze de nadruk zowel op het oefenen als de afsluitende voorstelling.

*'One type of fluency practice is readers' theater, in which students are given a script and assigned a specific part, as if they were in a play. (T.Rasinski, 2003). Students create the drama through their voices as they expressively read their parts without acting, changing positions on a stage, or using props. Students are given the script several days in advance and provided time to read and reread their assigned parts prior to a final performance.'*⁵⁹

Op een paar minieme verschillen na, stemmen deze drie definities grotendeels overeen en verschilt vooral de focus. Elseline Knuttel formuleert haar eigen definitie in *Applaus voor jou!*.

⁵⁷ Keehn (2008), *A Study of Readers Theater in Eight Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary*, 338 – 339.

⁵⁸ Tsou (2011), *The Application of Readers Theater to FLES (Foreign Language in the Elementary Schools) Reading and Writing*, 728.

⁵⁹ Clark (2009), 360.

‘Theaterlezen is een samenleesvorm, die tevens bruikbaar is als instructiemodel en als leesinterventie, waarin de deelnemers beurtelings hardop lezen vanuit verschillende karakters en waarbij het oefenen in de vorm van herhaald en ondersteunend lezen uitnodigt tot vloeiendheid bij het lezen. Na het oefenen volgt een gelezen uitvoering voor het publiek, zonder decor, kostuums en rekwisieten.’⁶⁰

Met deze definities in het achterhoofd wordt voor deze thesis volgende definitie van theaterlezen geformuleerd:

‘Theaterlezen is een repetitieve leesvorm waarbij de deelnemers een in dialogen uitgeschreven tekst in groep oefenen en uitsluitend hun stem en lichaamstaal gebruiken. Dit oefenen staat in het teken van een afsluitende voorstelling die de lezer een reden geeft om het vloeiend lezen te oefenen.’

3.1. Internationaal wetenschappelijk onderzoek

Nu het beeld van theaterlezen is geschetst, is het tijd om na te gaan wat de wetenschappelijke bevindingen zijn over het theaterlezen. De internationale artikelen zijn opgenomen om aan te tonen dat theaterlezen ruim inzetbaar is voor verschillende leeftijdsgroepen en uiteenlopende contexten terwijl het onderzoek gevoerd in Nederland laat zien dat er vooral oog is voor het theaterlezen in het basisonderwijs. De drie opgenomen onderzoeken vormen elk een belangrijke steunpilaar voor de opzet van deze thesis en zullen ook in het kader hiervan overlopen worden.

Voor hun studie *Readers’ theater: A Process of Developing Fourth-Graders’ Reading Fluency* selecteren onderzoekers Clark, Morrison en Wilcox aan de Brigham Young University op basis van de resultaten van een vloeiendheidtest drie tienjarige deelnemers met uiteenlopende karakterkenmerken en leesvaardigheden.⁶¹ Gedurende acht weken krijgen ze leesles aangeboden in de vorm van theaterlezen.⁶² Op vlak van accuraatheid ondergaat slechts één leerling een duidelijke evolutie, maar zoals eerder aangegeven omhelst vloeiend lezen meer dan het accuraat lezen van woorden. De onderzoekers hebben aandacht voor het expressieve lezen en verscheidene aspecten van vloeiendheid, waaronder volume, beklemtoning en tempo.⁶³ Het theaterlezen zorgt ervoor dat alle drie de leerlingen over het algemeen een merkbare vooruitgang boeken op vlak van deze prosodische elementen.⁶⁴

⁶⁰ Knuttel (2015), 16.

⁶¹ Clark (2009), 361.

⁶² Clark (2009), 363.

⁶³ Clark (2009), 364.

⁶⁴ Clark (2009), 379.

Theaterlezen blijkt ook goed te zijn voor kinderen met een leesachterstand. Aan de universiteit van Texas wordt door onderzoekers Keehn, Harmon en Shoho gekeken naar het effect van het theaterlezen op eight-grade students (13-14-jarigen), waarvan de meerderheid onder het vereiste leesniveau zit. In hun onderzoek vergelijken ze gedurende zes weken twee klassen, waarbij de ene groep zich op het theaterlezen concentreert en de andere groep op de meer traditionele instructie.⁶⁵ Het onderzoek van Keehn en haar collega's wijst op een sterkere toename van het vloeiend lezen bij de leerlingen die gebruikmaken van het theaterlezen. De studenten die beroep doen op het theaterlezen scoren hoger op vlak van begrijpend lezen dan hun collega's.⁶⁶ Ook op vlak van woordenschat zetten ze een betere prestatie neer.⁶⁷

Niet alleen om het leesniveau op te krikken, maar ook voor het aanleren van een vreemde taal blijkt theaterlezen inzetbaar te zijn. Onderzoekster Wenli Tsou onderzoekt aan de Cheng Kung University gedurende één semester de effecten van het theaterlezen op het aanleren van Engels als vreemde taal.⁶⁸ De deelnemende studenten behoren tot twee 'fifth grade' klassen (klas 5/groep 7) op een basisschool in Taiwan, waarvan 31 leerlingen tot de controlegroep en 29 leerlingen tot de theaterleesgroep behoren. De leerlingen zijn gemiddeld tien jaar oud en hebben een beginnende of basale kennis van het Engels.⁶⁹ Uit de studie blijkt dat theaterlezen een positieve invloed heeft op zowel de lees- en schrijfvaardigheid als de studeermotivatie.⁷⁰ Ten slotte stelt Tsou vast dat theaterlezen de leerlingen aanzet om te interageren met klasgenootjes en hen op die manier ook dichter bij elkaar brengt.⁷¹

3.2. Onderzoek in Nederland

Uit bovenstaande verslagen blijkt dat theaterlezen verscheidene aspecten van het technisch lezen bevordert en bruikbaar is voor verschillende doelgroepen en situaties. In deze thesis ligt de focus op het theaterlezen in de basisschool in Nederland. De drie geselecteerde recente onderzoeken krijgen een nauwkeurige analyse om duidelijk na te gaan welke bevindingen er worden opgemaakt over het theaterlezen in Nederlandse en Vlaamse scholen. Bovendien schenken de onderzoeken niet enkel

⁶⁵ Keehn (2008), 335.

⁶⁶ Keehn (2008), 350.

⁶⁷ Keehn (2008), 335.

⁶⁸ Tsou (2011), 737.

⁶⁹ Tsou (2011), 732.

⁷⁰ Tsou (2011), 737.

⁷¹ Tsou (2011), 745.

aandacht aan de technische aspecten van het lezen, maar ook aan de ervaring en mening van de leerlingen en de leerkrachten over het theaterlezen als motiverende leesvorm.

3.2.1. Laurien Teunis

Uit de opgenomen internationale wetenschappelijke onderzoeken, blijkt dat theaterlezen in verschillende contexten inzetbaar is, waaronder de lagere school. Een daaruit voortvloeiende vraag is wat de bevindingen zijn over theaterlezen in dat basisonderwijs in Nederland.

Laurien Teunis voert in 2013 in het kader van haar masterthesis aan de Hogeschool Windeheim onderzoek naar theaterlezen in groep 3. Zij stelt vast dat de school op zoek is naar 'een werkvorm waar alle leerlingen van profiteren, maar die ook goed uitvoerbaar is in een groep leerlingen waarbij de leesniveaus sterk uiteenlopen.'⁷² Haar concrete onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt: *'In welke mate draagt "Theaterlezen" in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?'*⁷³

Het gehanteerde voor-koor-door lezen (waarbij de leerkracht tekst voorleest en de leerlingen die vervolgens gezamenlijk en individueel herhalen) blijkt vooral de gemiddelde lezers vooruit te helpen. Zo hebben de zwakke lezers behoefte aan extra begeleiding terwijl de sterkere lezers niet genoeg uitdaging krijgen.⁷⁴ Voor het experiment met theaterlezen deelt ze de klas in twee delen (zodat de leesontwikkeling ongeveer hetzelfde is). De ene helft werkt acht weken lang met het traditionele voor-koor-door lezen, terwijl de andere helft hetzelfde met theaterlezen doet. Ze oefenen telkens vijf keer per week 20 minuten. Vervolgens worden de eindresultaten van de groepen met elkaar vergeleken.⁷⁵

Het overgrote deel van de leerlingen die betrokken zijn in het onderzoek, uiten zich positief over het theaterlezen. Hun leesniveau oefent geen enkele invloed uit op hun beoordeling. Ook op vlak van vloeiend lezen en prosodie maken de leerlingen vooruitgang, net zoals de voor-koor-door lezers. Als het aankomt op 'met prosodie lezen', ondergaan de gebruikers van theaterlezen een grotere groei.⁷⁶ Het leestempo op woordniveau is bij beide groepen toegenomen en zorgt voor min of meer hetzelfde resultaat. Bij het leestempo op tekstniveau zorgt het theaterlezen voor betere resultaten.⁷⁷

⁷² Teunis (2013), *Theaterlezen in groep 3*, 2.

⁷³ Teunis (2013), 3.

⁷⁴ Teunis (2013), 10.

⁷⁵ Teunis (2013), 13.

⁷⁶ Teunis (2013), 27.

⁷⁷ Teunis (2013), 28.

Het onderzoek brengt ook een aantal bedenkingen naar boven. De kinderen vinden het moeilijk om hulp te geven aan de klasgenootjes en stellen hulp van anderen niet altijd op prijs. De leerkrachten geven ook aan dat het moeilijk is om overal steun te bieden, aangezien er zoveel verschillende groepjes zijn om te overzien. Dit in tegenstelling tot het voor-koor-lezen.⁷⁸

Zo goed als alle leerlingen zijn enthousiast over het theaterlezen. Zowel het dagelijks oefenen als het optreden valt in de smaak. Slecht één iemand stelt zich neutraal op.⁷⁹ Als de leerlingen worden gevraagd wat hen niet bevalt aan theaterlezen, dan geven ze aan dat ze niet graag hetzelfde stuk tekst oefenen of dat de samenwerking met de andere groepsleden moeizaam verloopt. Daarentegen vindt de meerderheid het optreden voor de klas zeer leuk, alsook het feit dat iedereen een rol heeft én het aspect van het toneelspelen.⁸⁰

Uit het onderzoek van Teunis blijkt dat op vlak van de ontwikkeling van technisch lezen, theaterlezen evenwaardig is aan het voor-koor-door lezen en soms beter scoort. Daarbovenop is het overgrote deel van de leerlingen enthousiast over het theaterlezen. Uit dit onderzoek blijkt dat theaterlezen bij de leerlingen, ongeacht hun leesniveau, in de smaak valt en hen vooruit helpt. In het volgende hoofdstuk bekijken we hoe theaterlezen gedijt in een groep die uitsluitend bestaat uit zwakke lezers.

3.2.2. Christel van Veghel

Christel van Veghel kiest theaterlezen als onderwerp voor haar masterthesis aan de Fontys Hogeschool. Zij zet theaterlezen in als een strategie om de leesontwikkeling en motivatie van zwakke lezers binnen het speciaal onderwijs te bevorderen. Haar keuze voor theaterlezen vloeit voort uit haar ervaring als logopediste.⁸¹ Als er een te grote kloof ontstaat tussen de sterkere en zwakkere lezers, dan zal dit zich uiten in een afname van de motivatie. Met het onderzoek tracht ze dan ook een middel te vinden om deze zwakkere lezers opnieuw hun motivatie te helpen vinden.⁸²

‘Kan ik als leesspecialist door het inzetten van een leesbegeleiding in de vorm van theaterlezen, de resultaten en de motivatie ten aanzien van het vloeiend lezen verhogen bij zwakke lezers uit de middenbouw 2 groep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?’⁸³

⁷⁸ Teunis (2013), 28.

⁷⁹ Teunis (2013), 24

⁸⁰ Teunis (2013), 24.

⁸¹ Veghel (2014), *Ik ben de kikker, jij bent de kok*, 6.

⁸² Veghel (2014), 8.

⁸³ Veghel (2014), 8.

Veghel selecteert vier leerlingen die 9 of 10 jaar oud zijn die een aanzienlijke achterstand hebben met lezen.⁸⁴ Na het experiment van 6 weken stelt Veghel vast dat het leesniveau bij zwakke lezers vooruit is gegaan. Zowel op accuratesse, leestempo als expressief lezen is progressie gemaakt. Daarnaast is ook de leesmotivatie op school toegenomen en tonen leerlingen meer interesse in de leeslessen en de leesbegeleiding.⁸⁵ Veghel concludeert dan ook het volgende:

‘Het theaterlezen als interventiemiddel heeft een meerwaarde voor zowel de motivatie voor de begeleiding als de leesresultaten, en dit onderzoek levert een nieuwe werkwijze binnen mijn school op om het vloeiend leesonderwijs te verbeteren.’⁸⁶

Uit de onderzoeken van Teunis en Van Veghel blijkt dat theaterlezen zowel voor goede als zwakke lezers de nodige ondersteuning biedt en een motiverende werking heeft. Op basis van deze bevindingen dringt de vraag zich op of we niet meer grip kunnen krijgen op wat theaterlezen tot een motiverende leesvorm maakt om de leesvorm zo optimaal mogelijk in te zetten tijdens het leesonderwijs. De aanpak van Hanneke Vleems komt hierbij van pas. In haar onderzoek naar theaterlezen, haalt ze de leesvorm doelbewust uit elkaar om te achterhalen welke onderdelen al dan niet op het enthousiasme van de kinderen kunnen rekenen.

3.2.3. Hanneke Vleems

Leerkracht en interne begeleider Hanneke Vleems voert onderzoek naar theaterlezen en de invloed op het technisch leesniveau, de vloeiendheid en de leesmotivatie op leerlingen met leesproblemen om zo het leesonderwijs op haar school te verbeteren.⁸⁷ De school draagt het leesonderwijs hoog in het vaandel en streeft ernaar om van zijn leerlingen gemotiveerde lezers te maken. Een van de gehanteerde leesvormen is theaterlezen. Aangezien deze aanpak kan rekenen op het enthousiasme van de betrokken leerlingen en ook op die van kinderen met leesproblemen, stellen de leerkrachten en de ib-er zich af *‘in hoeverre de leesvorm theaterlezen bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandig gemotiveerde lezers’*.⁸⁸ Hieruit komt volgende centrale praktijkvraag voort:

‘Kan theaterlezen voor leerlingen met leesproblemen worden ingezet om het leesniveau, de vloeiendheid en de leesmotivatie te verbeteren?’⁸⁹

⁸⁴ Veghel (2014), 18.

⁸⁵ Veghel (2014), 32.

⁸⁶ Veghel (2014), 33.

⁸⁷ Vleems (2010), *Mag ik meedoen?*, 17.

⁸⁸ Vleems (2010), 5.

⁸⁹ Vleems (2010), 5.

De vaststellingen van het onderzoek zullen dienen om de huidige leesbegeleiding te verbeteren zodat het leesniveau, de vloeiendheid en de leesmotivatie zullen verhogen.⁹⁰

‘Het doel in het onderzoek is na te gaan welk effect theaterlezen heeft op het leesniveau, motivatie en fluency van het lezen bij leerlingen met leesproblemen?’⁹¹

Als leerkracht en ib-er stelt Vleems de vraag naar de inzetbaarheid van het theaterlezen bij kinderen met leesproblemen. Gedurende zes weken heeft ze twee groepen van vier leerlingen van groep vier tot en met groep 8 met leesproblemen getest op de invloed van het theaterlezen op het technisch leesniveau en het vloeiend leren lezen.⁹² Conclusie is dat de leerlingen in het algemeen een merkbare vooruitgang hebben geboekt op het vlak van technisch lezen op tekstniveau.⁹³ Vleems stelde ook vast dat het hardop lezen een positieve invloed heeft op het vloeiend lezen.⁹⁴

De bevindingen op vlak van technisch leesniveau en vloeiend lezen bevestigen dus de eerder besproken theorie en experimenten omtrent de effecten van het theaterlezen op de leesvaardigheid. In dit onderzoek van Vleems gaat de aandacht uit naar de resultaten omtrent de motivatie van kinderen. Naar de motivatie wordt gepeild door middel van vragenlijsten die de leerlingen en leerkrachten dienen in te vullen.⁹⁵ Hanneke Vleems geeft zelf het volgende aan:

‘Wanneer theaterlezen, zoals beoefend tijdens het onderzoek, positieve resultaten oplevert is het belangrijk te weten of de organisatie goed is of dat er veranderingen moeten plaatsvinden.’⁹⁶

Hierbij heeft ze oog voor de organisatie van het theaterlezen. Vleems deelt het gehele proces op in zeven onderdelen. Bij wijze van eerste kennismaking zal de leerkracht allereerst de tekst in kwestie voorlezen en voordoen. Als tweede stap is er het koorlezen, waarbij de kinderen gezamenlijk de tekst voorlezen. Het echolezen is de derde stap. Hierbij zal de leerkracht deel per deel voorlezen en horen de kinderen haar telkens na te zeggen. Vervolgens gaan de kinderen individueel aan de slag door de hun toegewezen rol hardop te oefenen. Als dit eenmaal achter de rug is, volgt er een klassikale bespreking van de tekst en gaat de aandacht uit naar de manier waarop er gelezen dient te worden. De zesde stap bij Vleems is dan een film van een gelezen tekst bekijken en bespreken.⁹⁷ Als laatste

⁹⁰ Vleems (2010), 5.

⁹¹ Vleems (2010), 5.

⁹² Vleems (2010), 17.

⁹³ Vleems (2010), 21.

⁹⁴ Vleems (2010), 23.

⁹⁵ Vleems (2010), 17.

⁹⁶ Vleems (2010), 25.

⁹⁷ Vleems (2010), 25.

stap volgt dan het presenteren van de tekst voor andere leerlingen.⁹⁸ De leerlingen beoordelen deze stappen als volgt:

Welk onderdeel van theaterlezen ...	is meest favoriet	is minst favoriet	helpt	helpt niet
○ Voordoen, voorlezen van de leerkracht aan het begin van het programma	4	1	2	2
○ Koorlezen	1	7	0	8
○ Echolezen met de leerkracht.	2	4	1	3
○ Herhaald zelfstandig hardop lezen van de rol	4	1	7	0
○ Praten over de tekst en bespreken hoe er gelezen wordt	1	3	1	0
○ De film van een gelezen tekst bekijken en bespreken	4	2	3	0
○ Presenteren van de tekst voor andere leerlingen	7	0	0	1

Tabel 3. Aantal leerlingen en hun classificatie van theaterlezen.

Afbeelding 1: classificatie van theaterlezen

Reeds voor het onderzoek beschouwen de leerkrachten theaterlezen als een motiverende leesactiviteit aangezien de kinderen telkens veel enthousiasme tonen.⁹⁹ Daarnaast zien ze theaterlezen ook als een effectieve methode. Een belangrijke opmerking van twee van de drie betrokken leerkrachten is dat er te weinig aanbod is, waardoor variatie en afwisseling binnen het theaterlezen erg moeilijk is.¹⁰⁰ Daarnaast stellen ze dat de inzet van het theaterlezen het zelfvertrouwen van de leerlingen toeneemt. Volgens de leerkracht is de toename van het vloeiend lezen ook duidelijk hoorbaar. Ook handelen de kinderen zelfstandiger en stellen ze minder vragen.¹⁰¹

‘Op basis van de resultaten van het onderzoek naar de vraag of theaterlezen het leesniveau, de fluency en de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen kan verbeteren kan geconcludeerd worden dat het programma theaterlezen, geïntegreerd met de didactische principes voor leerlingen met leesproblemen, een positieve invloed heeft op het leesniveau, de fluency en de leesmotivatie.’¹⁰²

De conclusie is dat het onderzoek naar theaterlezen in Nederland hoofdzakelijk gericht is op het basisonderwijs en zwakkere lezers. Als het aankomt op het bevorderen van het technisch lezen, blijkt

⁹⁸ Vleems (2010), 25.

⁹⁹ Vleems (2010), 19.

¹⁰⁰ Vleems (2010), 26.

¹⁰¹ Vleems (2010), 26.

¹⁰² Vleems (2010), 27.

theaterlezen goed inzetbaar. Daarbovenop valt de aanpak bij de meerderheid van de leerlingen in de smaak.

Ik wil meer greep krijgen op de vraag waarom theaterlezen leerlingen motiveert. Dit wil ik doen door theaterlezen net zoals Vleems niet als één geheel te zien, maar wel als een samenballing van verschillende activiteiten. Op deze manier kunnen leerkrachten en begeleiders beter inspelen op de behoeften en interesses van de leerlingen. Deze opdeling gebeurt hoofdzakelijk op basis van drie aspecten die bijdragen aan de motivatie van een leerling: competentie, autonomie en verbondenheid.

4. Motivatie

Uit de drie onderzoeken naar theaterlezen in Vlaamse en Nederlandse basisscholen blijkt dat de onderzoekers theaterlezen steeds als een motiverende leesvorm aanduiden. Iedereen kent het woord motivatie, maar een concreet en werkbaar beeld opstellen is een stuk complexer. In dit hoofdstuk zal ik van motivatie een bruikbare term maken om deze in het volgende hoofdstuk aan het theaterlezen te koppelen.

4.1. Moeilijk te definiëren

Iedereen is vertrouwd met de term motivatie, maar deze visies en definities zijn erg uiteenlopend waardoor de invulling ervan doorgaans vaag blijft. Een accurate omschrijving van het begrip 'motivatie' ligt met andere woorden niet voor de hand.¹⁰³ Unrau en Quirk wijzen op de veelheid aan definities die door de jaren heen zijn geformuleerd.¹⁰⁴ Ondanks deze grote verscheidenheid, onderscheiden ze vijf terugkerende overeenkomsten.¹⁰⁵ Eerst en vooral is er de vaststelling dat motivatie niet waarneembaar is, maar zich wel uit in waarneembare handelingen. *'motivation appears to be comprised of thoughts, beliefs, and emotions that combine as an inner force providing impetus for action'*.¹⁰⁶ Een tweede eigenschap van motivatie is haar veelzijdigheid. Verschillende gedachten, overtuigingen en gevoelens kunnen immers aan de basis van motivatie liggen.¹⁰⁷ Daarnaast is motivatie tevens wederkerig, wat betekent dat de motivatie en de actie waartoe het leidt voortdurend op elkaar inspelen. Zo zal diezelfde actie op zijn beurt een versterkend effect hebben op de motivatie.¹⁰⁸ Veranderlijkheid en bijhorende dynamiek is de vierde eigenschap van motivatie. Hoewel motivatie lange tijd aanwezig kan zijn, zijn de kenmerken ervan aan verandering onderhevig.¹⁰⁹ Als laatste en vijfde eigenschap is motivatie zeer vatbaar voor manipulatie of vorming.¹¹⁰ Ondanks deze vijf terugkerende kenmerken, blijft het moeilijk om de term motivatie vast te pinnen.

¹⁰³ Unrau en Quirk (2014), *Reading motivation en Reading Engagement: clarifying Commingled Conceptions*, 261.

¹⁰⁴ Unrau en Quirk (2014), 262.

¹⁰⁵ Unrau en Quirk (2014), 262.

¹⁰⁶ Unrau en Quirk (2014), 262.

¹⁰⁷ Unrau en Quirk (2014), 263.

¹⁰⁸ Unrau en Quirk (2014), 263.

¹⁰⁹ Unrau en Quirk (2014), 263.

¹¹⁰ Unrau en Quirk (2014), 263.

4.2. Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci

4.2.1. Omschrijving

Uit het voorgaande blijkt een vrij vaag beeld van motivatie. Onderzoekers drukken de motivatie uit in 'hoger' of 'lager' of een sterke of lichte toename. Aangezien het voor het onderzoek in deze masterscriptie belangrijk is om motivatie op een duidelijke en hanteerbare manier te beschrijven, doet deze thesis beroep op de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, indien nodig aangevuld met een aantal voorbeelden uit *Motivation en Education: The Self Determination Perspective* van o.a. Deci en Vallerand ter verduidelijking. Vervolgens zal een meer praktische onderwijspsychologische benadering aantonen hoe de motivatie van leerlingen ingedeeld, gemeten en beïnvloed kan worden. Ryan en Deci omschrijven 'motivatie' als volgt:

*"To be motivated means to be moved to do something."*¹¹¹

In hun uiteenzetting verzetten Ryan en Deci zich tegen de opvatting dat motivatie een gradueel gegeven is dat uitsluitend toeneemt of afneemt. Volgens de onderzoekers ligt er aan de basis van elke motivatie een duidelijke oriëntering of reden. Motivatie valt niet enkel op te delen in niveaus van intensiteit, maar ook in soorten. Ze verduidelijken hun stelling met het voorbeeld van een student die om verschillende redenen met veel enthousiasme aan zijn huiswerk begint. In dit geval kan bijvoorbeeld zijn interesse hem hiertoe aanzetten of het verlangen naar de goedkeuring van zijn ouders.¹¹² In alle twee de gevallen is de motivatie hoog, maar verschilt het motief.¹¹³

Het gevolg van deze stellingname is dat het begrip motivatie uiteenvalt in twee subcategorieën, namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie. Iemand is intrinsiek gemotiveerd als hij plezier haalt uit de activiteit zelf. Als de activiteit daarentegen wordt uitgevoerd om een bepaald doel te bereiken, dan is er sprake van extrinsieke motivatie.¹¹⁴ Het soort motivatie waarmee een bepaalde activiteit wordt uitgevoerd, zal zich uiten in de beleving en de geleverde prestatie. Het staat vast dat intrinsieke motivatie leidt tot betere prestaties en meer toewijding.¹¹⁵

In het onderwijs krijgen leerlingen doorgaans taken voorgeschoteld die niet op een intrinsieke motivatie kunnen rekenen. De uitdaging is dan om leerlingen alsnog warm te maken voor deze

¹¹¹ Ryan en Deci (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, 54.

¹¹² Ryan en Deci (2000), 54.

¹¹³ Ryan en Deci (2000), 55.

¹¹⁴ Ryan en Deci (2000), 55.

¹¹⁵ Ryan en Deci (2000), 55.

activiteiten.¹¹⁶ Hierbij is de veronderstelling dat extrinsieke motivatie verschillende gradaties kent, een invloedrijk gegeven. Elk van deze gradaties zullen namelijk meer of minder aansluiten bij het autonome karakter van de intrinsieke motivatie.¹¹⁷ Het doel is dan om de extrinsieke motivatie van leerlingen zo dicht mogelijk te laten aanleunen bij hun intrinsieke motivatie. Dit proces heet *Internalization and integration*.¹¹⁸

*“Internalization is the process of taking in a value or regulation, and integration is the process by which individuals more fully transform the regulation into their own so that it will emanate from their sense of self.”*¹¹⁹

Internalisatie verwijst naar het opnemen van een doel of taak die iemand van buitenaf heeft opgelegd. Integratie is dan het proces waarbij iemand datzelfde doel steeds meer overneemt en eigen maakt en steeds meer naar een autonome vorm van extrinsieke motivatie evolueert.¹²⁰ *‘With increasing internalization (and its associated sense of personal commitment) come greater persistence, more positive self-perceptions, and better quality of engagement’.*¹²¹ De vraag is dan welke domeinen en stadia zich op dit continuüm bevinden. Leidraad hierbij is het schema opgesteld door Ryan en Deci.

¹¹⁶ Ryan en Deci (2000), 55.

¹¹⁷ Ryan en Deci (2000), 60.

¹¹⁸ Ryan en Deci (2000), 60.

¹¹⁹ Ryan en Deci (2000), 60.

¹²⁰ Ryan en Deci (2000), 60.

¹²¹ Ryan en Deci (2000), 61.

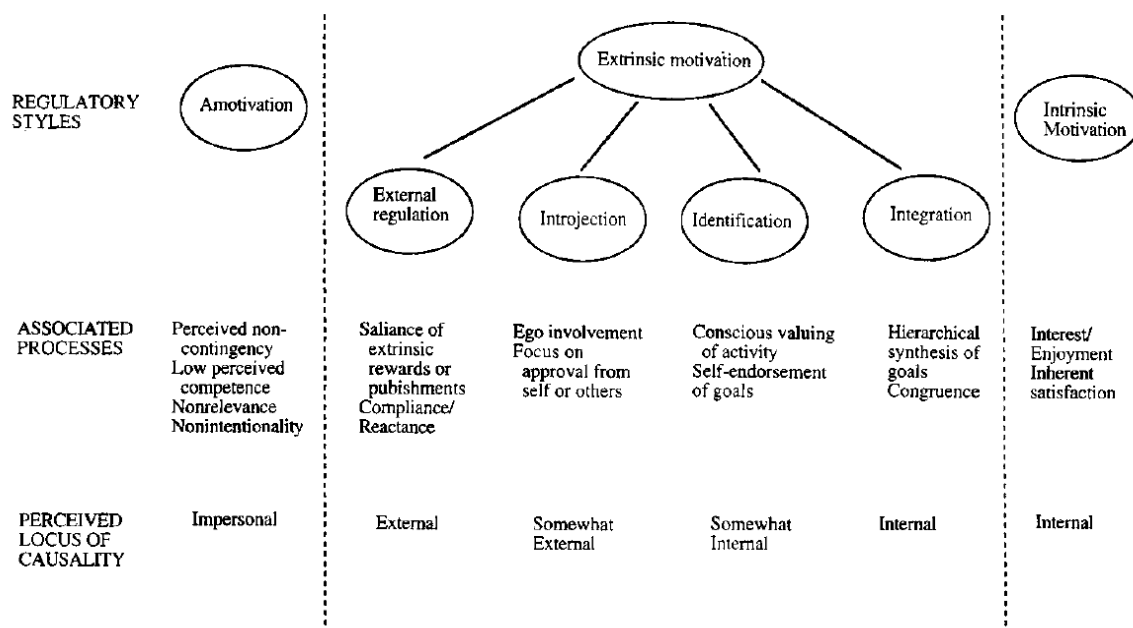


FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

Afbeelding 2: indeling extrinsieke motivatie volgens Ryan en Deci

Zoals eerder gezegd heb je a-motivatatie uiterst links en intrinsieke motivatie uiterst recht. In het midden bevindt zich de extrinsieke motivatie, opgedeeld in vier subdomeinen: externe regulatie, introjectie, identificatie en integratie. Bij externe regulatie komt er weinig of geen autonome motivatie van de student aan te pas. De motivatie is gecontroleerd en een (externe) eis of beloning is de enige reden voor de uitvoering van een activiteit.¹²² Een voorbeeld van externe regulatie is 'A student who does an assignment for teacher's praise or to avoid parental confrontation [...]'.¹²³

Een tweede vorm van extrinsieke motivatie is dan de zogenoemde introjectie, waarbij de motivatie reeds in de persoon besloten liggen, maar nog steeds onder externe controle staat en versterking van het zelfbeeld of trots tot doel heeft.¹²⁴ In *The Self-Determination Perspective* geven ze het voorbeeld van 'A student who gets to class on time to avoid feeling like a bad person [...]'.¹²⁵

Een derde stap is de identificatie.¹²⁶ Hier voert de persoon een bepaalde taak uit omdat hij of zij ze belangrijk vindt.¹²⁷ In de plaats van een doel te laten opleggen door anderen, kiest de persoon zijn

¹²² Ryan en Deci (2000), 61.

¹²³ Deci e.a. (1991), *The self-determination Perspective*, 329.

¹²⁴ Ryan en Deci (2000), 62.

¹²⁵ Deci e.a. (1991), 329.

¹²⁶ Ryan en Deci (2000), 62.

¹²⁷ Ryan en Deci (2000), 62.

eigen doel uit,¹²⁸ niet omwille van de activiteit zelf, maar wel om wat ermee te bereiken valt.¹²⁹ Hier geldt het voorbeeld van '*A boy who memorizes spelling lists because he sees it as relevant to writing, which he values as a life goal [...]*'.¹³⁰

De meeste autonome vorm van motivatie is de geïntegreerde motivatie. Deze is echter nog steeds extrinsiek, omdat het uitvoeren van de activiteit ten dienste staat van een nut dat losstaat van de eigenlijke actie.¹³¹ Anje Ros geeft in *Leren en laten leren* het voorbeeld van een kind dat een vreemde taal leert omdat hij een goede talenkennis als cruciaal beschouwt.¹³²

Belangrijk is dat hier geen sprake is van een ontwikkelingscontinuüm: een bepaald domein hoeft niet in het andere te resulteren.¹³³ In het algemeen zal een regulatieve houding wel meer overgaan in een interne houding.¹³⁴

4.2.2. De zelfdeterminatietheorie in een onderwijspsychologische benadering

Er is veel onderzoek gedaan naar actieve motivatie en hoe deze valt te promoten. Welbepaalde instructionele aanpakken lenen zich daar uitstekend voor.¹³⁵ De opzet van deze masterscriptie is dan ook om na te gaan in hoeverre de inzet van theaterlezen motivatieverhogend kan werken. Dit gebeurt aan de hand van de hierboven vermelde zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci en de manier waarop deze ingezet wordt in het onderwijs.

Uitgangspunt hierbij is de onderwijspsychologische publicatie *leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. De vraag is dan hoe je concreet een student van a-motivatie of externe/geïntrojecteerde motivatie naar geïdentificeerde/geïntegreerde motivatie kan laten evolueren. Eerst en vooral is een duidelijk doel voor ogen hebben een motiverend gegeven. Een schijnbaar zinloze activiteit roept geen intrinsieke motivatie op om de eenvoudige reden dat ze niets oplevert voor de persoon in kwestie.¹³⁶ Dan is er ook de vraag hoe je van a-motivatie of extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie evolueert. Anje Ros formuleert dit als volgt:

¹²⁸ Deci e.a. (1991), 329.

¹²⁹ Deci e.a. (1991), 330.

¹³⁰ Ryan en Deci (2000), 62.

¹³¹ Ryan en Deci (2000), 62.

¹³² Ros (2009), *Leren en laten leren*, 45.

¹³³ Ryan en Deci (2000), 62.

¹³⁴ Ryan en Deci (2000), 63.

¹³⁵ Unrau en Quirk (2014), 263.

¹³⁶ Ros (2009), 47.

‘Docenten kunnen de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen door leerlingen meer keuzemogelijkheden te geven en zelfsturing op het leerproces. Als leerlingen meer vrijheid ervaren, zijn ze meer intrinsiek gemotiveerd, blijkt uit onderzoek in de SDT-traditie.’¹³⁷

De verklaring hiervoor luidt als volgt:

‘De self-determination theory gaat ervan uit dat elk individu, ongeacht zijn achtergrond, beschikt over een intrinsieke drang om zijn omgeving te exploreren, te ordenen, te begrijpen en te assimileren. Deze drang is de grondslag van nieuwsgierigheid, leergierigheid en allerlei intrinsiek gemotiveerde gedragingen die resulteren in groei en ontwikkeling.’¹³⁸

Onderzoek heeft uitgewezen dat intrinsieke motivatie mogelijk is zodra er voldaan is aan drie essentiële psychologische basisbehoeftes.¹³⁹ De eerste term verbondenheid wijst op het verlangen van leerlingen om deel uit te maken van een groep. Ze hopen op erkenning van mensen om hen heen en een gevoel van ondersteuning. Tegelijkertijd zijn ze uit op ondersteuning van anderen en een goede verstandhouding met elkaar, wat een toenemende groepscohesie als gevolg heeft. Begeleiders verliezen vaak uit het oog dat deze vertrouwensband met de medeleerlingen doorgaans waardevoller is dan die met de leerkracht. Het is bijgevolg nodig om tijdens het lesgeven werkvormen in te zetten die de ruimte geven aan leerlingen en leerkracht om samen te werken en zo hun onderlinge band te versterken. De basis voor een goede verstandhouding is de leerling een zekere inspraak geven tijdens de les zonder daarbij de autoriteit van de leerkracht onderuit te halen.¹⁴⁰

Competentie betekent dan weer dat de student een gezonde dosis zelfvertrouwen heeft omdat hij zichzelf in staat acht tot het volbrengen van de taak die hem is opgelegd. Deze instelling gaat gepaard met doorzettingsvermogen en het verlangen om zelf aan de slag te gaan.¹⁴¹ Een andere competentie versterkend middel is het aanbrengen van een duidelijke structuur, zodat de verwachtingen duidelijk zijn. Uiteraard horen deze verwachtingen afgestemd te zijn op de leerlingen, zodat ze uitdaging bieden en tegelijkertijd te verwezenlijken zijn. Een leerkracht die zich profileert als een rots in de branding waar leerlingen met hun vragen en twijfels terecht kunnen biedt ook de nodige veiligheid en moed om een activiteit tot een goed einde te brengen.¹⁴²

¹³⁷ Ros (2009), 47.

¹³⁸ Ros (2009), 47.

¹³⁹ Ros (2009), 47.

¹⁴⁰ Ros (2009), 50.

¹⁴¹ Ros (2009), 50.

¹⁴² Ros (2009), 50.

Als derde punt is ook autonomie belangrijk.¹⁴³ Het idee hierachter is dat leerling tijdens de studieactiviteit het gevoel heeft de touwtjes zelf in de handen te hebben en niet afhankelijk is van een controlerende macht. Door leerlingen zelf keuzes te laten maken bepalen ze zelf gedeeltelijk hun bezigheden, wat motiverend werkt.¹⁴⁴ Keuze is motiverend omdat het controle verleent aan de student in kwestie. Kinderen verlangen er namelijk naar om controle te hebben over hun omgeving eerder dan gemanipuleerd worden door anderen.¹⁴⁵ Ros benadrukt dat onbeperkte keuzevrijheid niet realiseerbaar is, maar dat er meer keuzevrijheid mogelijk is dan dat nu doorgaans het geval is.¹⁴⁶

Guthrie benadrukt in *Engagement and Motivation in Reading* ook dat deze aanpak in twee richtingen werkt. Als leerlingen het gevoel hebben dat de leerkrachten hen genoeg respecteren om hen de keuze te laten maken, zullen ze meer hun best doen tijdens het lezen en zal ook hun toewijding toenemen. Het voordeel is dan dat leerkrachten deze toegenomen verantwoordelijkheid opmerken en in ruil de studenten nog meer autonomie en zelfbeschikkingsrecht schenken.¹⁴⁷

4.3. De zelfdeterminatietheorie en het theaterlezen

In dit deel gaan we na op welke manier theaterlezen inspeelt op de aspecten competentie, autonomie en verbondenheid bij de leerlingen die eerder werden aangehaald bij het definiëren van mijn visie op motivatie. Hiervoor steunt deze thesis op de bevindingen van Elseline Knuttel in *Applaus voor jou!*.

Elseline Knuttel is beheerder van uitgeverij De Inktvis en de leesspecialzaak LeesLETTERS en brengt zelf ook theaterleesboekjes uit op de markt. Zij is ervan overtuigd dat motivatie de basis is voor een goede leerervaring. Ik ontmoet haar op vrijdag 4 december 2015 in Dordrecht. Ze vertelt dat voor haar theaterlezen een motiverende werkvorm is omdat je het samen met anderen doet en het ook leuk is, wat maakt dat verlegen of onzekere lezers veel zelfverzekerder zijn. Bovendien oefen je de teksten met een reden, namelijk naar een voorstelling toe. Tijdens het oefenen sta je stevig in je schoenen dankzij het boek in je handen en na de voorstelling volgt dan nog eens een bevestigend applaus. Bovendien ervaart de leerling dat oefenen helpt om het geheel leuker te laten klinken, waardoor zijn motivatie toeneemt.

In het kader van haar masteropleiding leesdeskundige en dyslexie neemt ze theaterlezen als uitgangspunt voor haar thesis. Ze concludeert dat theaterlezen zowel op educatief als motivationeel

¹⁴³ Ryan en Deci (2000), 64.

¹⁴⁴ Ros (2009), 48.

¹⁴⁵ Guthrie (2000), *Engagement and motivation in reading*, 411.

¹⁴⁶ Ros (2009), 49.

¹⁴⁷ Guthrie (2000), 412.

vlak zijn vruchten afwerpt, waardoor ze aansluit bij het eerder besproken onderzoek van Teunis, van Veghel en Vleems. In haar thesis *Applaus voor jou!* formuleert ze enkele sleuteltermen voor succesvol leesonderwijs en koppelt ze deze aan het theaterlezen en vloeiend lezen. De beschrijving van deze termen, zullen dienen als concrete invulling van de termen autonomie, competentie en sociale betrokkenheid voor het onderzoek.

De eerste verzamelterm is verbondenheid. Knuttel reikt de sleutelbegrippen interactie en samenwerken aan. Ze geeft aan dat theaterlezen niet enkel betrokkenheid bij de tekst en zodoende bij de leesactiviteit creëert, maar ook het groepsgevoel aanwakkert. Anders dan bij veel andere leeractiviteiten vindt de interactie niet enkel plaats tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen de leerlingen onderling. Deze tweeledige connectie sterkt de verbondenheid met de activiteit. De activiteit van het theaterlezen is bovendien gestoeld op sociale interactie want niet het individu, maar wel de activiteit als groep staat centraal. Alleen als de deelnemers samenwerken, brengen ze de leesactiviteit tot een goed einde. Zo is het van groot belang dat alle participanten aandachtig opletten en de tekst volgen, zodat ze weten wanneer ze aan de beurt zijn. Knuttel omschrijft het als een ongedwongen manier van communiceren waarbij de leerlingen aan elkaar tonen hoe het moet, de inhoud en personages bespreken en luisteren naar anderen. Dit alles resulteert in een hogere onderlinge verbondenheid.¹⁴⁸

Het inspelen op het gevoel van competentie is een tweede voorwaarde. Een gevoel van veiligheid tijdens het leren is een voorwaarde om kinderen zich op hun gemak te laten voelen zodat ze naar hartenlust de leerstof durven te exploreren en geen schrik hebben om fouten te maken. Met zijn werkvorm garandeert theaterlezen dit gevoel van veiligheid omdat het kind enerzijds omringd wordt door die eerder besproken groep en de werkvorm anderzijds inspeelt op de succeservaring doordat een goede prestatie in de verf wordt gezet, onder meer door de voorstelling aan het einde toe en het applaus dat erop volgt.¹⁴⁹

De derde term autonomie keert bij Knuttel terug onder de sleuteltermen metacognitie en betrokkenheid. Als een leerling tijdens een leeractiviteit een duidelijk doel voor ogen heeft, dan uit zich dit een betere prestatie. Bij theaterlezen is het de bedoeling om de tekst duidelijk over te brengen door middel van de stem en de prosodische elementen die hiermee gepaard gaan. Niet enkel het tempo, maar ook de expressie, frasering en pauzes zijn cruciaal om de tekst op gepaste

¹⁴⁸ Knuttel (2012), *Thesis Applaus voor jou!*, 16 -17.

¹⁴⁹ Knuttel (2012), 17.

wijze tot leven te laten komen. Als de leerling op de hoogte is van deze concrete werkpunten van theaterlezen, dan is het eenvoudiger om er voor zichzelf een duidelijk doel van te maken.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Knuttel (2012), 17.

5. Exploratief onderzoek

In dit laatste hoofdstuk worden de bevindingen van dit literatuuronderzoek verwerkt in een exploratief onderzoek in een groep 6 in een Nederlandse basisschool. In het eerste deel gaat de aandacht naar de theaterleesboekjes die in de leeftijdscategorie vallen van de leerlingen van de onderzochte groep. Na een beschrijving van het uitzicht en de inhoud, verschuift de focus naar de inzet van deze boekjes in de dagelijkse klaspraktijk.

Een voorafgaande observatie geeft een concreet beeld van hoe het eraan toegaat tijdens een les theaterlezen en een kort interview met de leerkracht toont hoe zij theaterlezen beleeft en welke houding zij ziet bij de leerlingen. Het onderzoek bij de leerlingen zelf gebeurt aan de hand van vragenlijsten, gedeeltelijk vormgegeven naar de bevindingen opgedaan tijdens de oriënterende observatie. Grofweg zijn er twee onderdelen: de leesvoorkeuren in het dagelijkse leven en de beleving van het theaterlezen.

5.1. Theaterleesboekjes

5.1.1. Hedendaagse aanbod

Vandaag de dag zijn er in Nederland en België twee uitgeverijen die theaterleesboekjes op de markt brengen, namelijk *Zwijsen* en *de Inktvis*. Het aanbod van uitgeverij *de Inktvis* omvat twee verzamelbundels: *Kikkers, kikkers en nog meer kikkers* (groep 4/5) en *Verkeerd verbonden* (groep 6/7/8). Uitgeverij ThiemeMeulenhoff heeft in het verleden ook theaterleesboekjes gepubliceerd, maar is daar inmiddels mee opgehouden. Omdat de onderzoeksklas gebruik maakt van de theaterleesboekjes van Zwijsen, richt ik me vanaf nu uitsluitend op deze reeks.

De eerste reeks theaterleesboekjes van *Zwijsen* zag in 2010 het levenslicht. Met de nieuwe reeks die in 2015 verscheen, zijn er vandaag de dag meerdere boekjes per leerjaar/leesniveau beschikbaar. De auteurs van de theaterleesboekjes hebben stuk voor stuk ervaring met theater en scriptschrijven, waardoor ze vertrouwd zijn met het schrijven in de specifieke dialoogvorm. Voor elk boekje is er beroep gedaan op andere illustratoren, wat maakt dat de boekjes er erg divers uit zien.

Qua opmaak en opbouw stemmen de boekjes min of meer overeen. Op de eerste bladzijden van de boekjes staat telkens een overzicht van de personages in het verhaal. Een korte beschrijving van hun aard en karakter helpt de lezer om zich in hun rol in te leven.



Afbeelding 3: beschrijving personages in theaterleesreeks Zwijsen

Ten slotte worden er ook nog tips gegeven over hoe je bepaalde lettertypes en leestekens dient uit te spreken. Een voorbeeld uit *Verdwaald in Amsterdam* van Anke Kranendonk:

“Een ! (uitroepteken) wil zeggen dat je iets mag uitroepen (niet te hard, dan blaas je je buurman/-vrouw weg).”

De hoofdstukken zelf tellen twee of meer personages. De reden hiervoor is dat kinderen op deze manier ook thuis de teksten kunnen oefenen met ouders of broers en zussen. Aan het begin van het hoofdstuk staat telkens een korte inleiding in ik-perspectief met een schets van de situatie.

Op de website van Zwijsen staat de volgende omschrijving te lezen:

‘Toneellezen biedt een andere vorm van samenlezen. Twee lezers (of meer!) nemen de rol van een personage op zich en lezen de teksten hardop voor. De lezers voeren eigenlijk samen een toneelstukje op, maar dan zonder podium. De teksten bestaan voornamelijk uit dialogen, zodat de lezers elkaar steeds afwisselen.’

5.2. Exploratief onderzoek in groep 6

In samenspraak met Zwijsen is er vervolgens gezocht naar een basisschool die reeds langere tijd met theaterlezen vertrouwd is, en dan specifiek met de serie voor theaterlezen van Zwijsen. Dit maakt het makkelijker om na te gaan welke invloed het theaterlezen uitoefent op de leerlingen als het aankomt op autonomie, competentie en verbondenheid en hoe de leerkracht het theaterlezen ervaart. Via uitgeverij Zwijsen kom ik terecht bij groep 6 van juf Anja van basisschool Achthoeven in

Udenhout. De klas telt 23 leerlingen, waarvan 10 meisjes en 13 jongens. De leeftijd van de kinderen ligt tussen de 9 en 11 jaar.

5.2.1. Oriënterende observatie

Het eerste contact verloopt via mail, waarin voornamelijk het experiment en het gebruik van theaterlezen in de klas wordt verduidelijkt. Theoretisch heb ik een duidelijk beeld van het theaterlezen, maar tot hiertoe heb ik geen idee hoe het eraan toe gaat in de praktijk. In november en december plan ik dan ook een oriënterende, verkennende observatie. Alle bevindingen die ik hier opdoe leiden naar het opstellen van vragenlijsten die het uitgangspunt vormen van het exploratieve onderzoek. Uiteraard is het ook de ideale gelegenheid om na te gaan of er op het eerste zicht al duidelijke tekenen zijn van het gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid.

Op woensdag 9 december 2015 vindt de oriënterende observatie plaats in de klas van Juf Anja. Wekelijks spendeert de klas van juf Anja één uur aan het theaterlezen. De laatste weken voor de kerstvakantie valt dit op woensdagvoormiddag. Met het oog op dit onderzoek heeft juf Anja het theaterlezen aan het begin van het schooljaar ingevoerd. Hiervoor hanteerde ze de Estafette Methode.¹⁵¹ Aangezien het een oriënterende observatie is, heb ik juf Anja gevraagd om het theaterleesuur te organiseren zoals ze dat altijd doet. Ik ben een observator en grijp nergens in.

De leerlingen verdelen zich in groepjes van drie of vier en slaan aan het lezen in de gang, het klaslokaal, andere lege klassen en zelfs in de ruimte van de buitenschoolse opvang. De vier gebruikte boekjes zijn *Op kamp*, *Verdwaald in Amsterdam*, *Zoektocht in het ziekenhuis* en *de Verborgten Tuin van Toen*. Deze worden in het begin willekeurig verdeeld en elke week leest de groep een paar hoofdstukken uit dat boekje, aangegeven door papiertjes in het boek.

Het valt mij op dat alle leerlingen zeer geconcentreerd en toegewijd aan de slag gaan, uiteraard zijn er gradaties in het enthousiasme dat ze tentoon spreiden. Sommigen zitten, anderen staan, maar stuk voor stuk proberen ze om met hun stem de personages tot leven te brengen, een vijftal leerlingen doet dit zelfs met de nodige gebaren. Een monotone stem is nergens hoorbaar.

Sommige leerlingen zijn een beetje verlegen en aarzelend, maar het merendeel laat zich niet van de wijs brengen door mijn aanwezigheid. Sterker nog, het publiek zorgt ervoor dat ze nog meer enthousiasme in de strijd gooien. Zelfs bij de leerlingen waar het luidop lezen iets meer moeite eist,

¹⁵¹ Estafette is een methode van Zwijsen om het technisch lezen te oefenen. De methode richt zich niet op leerjaren, maar wel op leesniveaus.

<http://www.estafette-lezen.nl/Over-Estafette/Zo-werkt-het/Organisatie.htm>

zijn enthousiast. Bovendien schieten de collega's bij een moeilijk woord of zin fluisterend te hulp, zonder daarbij een neerbuigende toon te hanteren.

De leerlingen beschouwen de tekst niet als papegaaienwerk. Ze denken echt na over wat ze te lezen krijgen en het lezen zelf wordt soms onderbroken om te discussiëren over de invulling van de stem van een bepaald personage of het verloop van het verhaal. Hier en daar is er uiteraard wat afleiding en gegniffel, maar in het algemeen zijn de leerlingen zeer geconcentreerd.

Na een klein halfuurtje oefenen roept juf Anja de leerlingen naar binnen. Na elke sessie, mag één groepje voor de klas komen om het door hen geoefende stuk voor te brengen. Juf Anja wijst hiervoor niemand aan, maar vraagt wie er zin heeft om het stukje op te voeren. Ongeveer de helft van de klas is hiertoe bereid. Vooraleer tot het lezen over te gaan, stellen de leerlingen hun personage voor. Het gepresenteerde stukje valt in de smaak bij de medeleerlingen. Als de lezers een gek stemmetje doen of beginnen te zingen, veroorzaakt dat heel wat hilariteit in de klas. Op andere momenten luisteren de leerlingen aandachtig. Gedurende vijf minuten zijn ze geen leerlingen in een klas, maar wel publiek tijdens een theatervoorstelling. Aan het einde van de voorstelling krijgen de performers van dienst een luid applaus, waarna ze zich met glunderende gezichten terug naar hun plaats begeven.

Aan het einde van de sessie vraagt Juf Anja voor welke leerlingen het theaterlezen goed is gegaan, waarop de meerderheid zijn duim omhoog steekt. Drie leerlingen tonen een neerwaartse duim. Als reden geven een drietal leerlingen de tekst zelf op, één leerling zowel het boekje als het groepje. Blijkbaar zijn sommige woorden te moeilijk en begrijpen ze die niet, waarop ze afhaakten. Dit is een interessant gegeven, omdat Zwijzen bewust de lat een beetje hoger legt om de leerlingen uit te dagen, maar kennelijk heeft dit ook een lagere motivatie als gevolg.

Juf Anja zegt dat ze een enorme evolutie ziet in durf en presentatie van de leerlingen. Hoewel Juf Anja in het algemeen zeer enthousiast is over het theaterlezen als leesmethode, heeft ze een paar kritische kanttekeningen. Eerst en vooral heb je voldoende ruimte nodig om alle groepjes de mogelijkheid te geven om luidop te lezen zonder daarbij gestoord te worden door een ander groepje. In één dezelfde klas zes groepjes laten lezen, is onbegonnen werk. Een andere opmerking is dat je het ook uit handen moeten durven geven. Aangezien de leerlingen verspreid zitten, kan je niet voortdurend bij elk groepje toezicht houden en kan je niet alles nauwgezet in de gaten houden, wat bij het klassikale lezen wel het geval is. Op dit vlak heeft de autonomie als gevolg dat de leerkracht niet alles nauwgezet kan opvolgen. Juf Anja merkt ook op dat de leerlingen de verteller niet leuk vinden. Als kinderen dyslectisch zijn, vormt het theaterlezen ook een probleem, net omdat het een klassikaal gebeuren is.

5.2.2. De vragenlijsten

Op basis van de indrukken opgedaan tijdens deze observatie en de begrippen autonomie, competentie en verbondenheid, stel ik een vragenlijst op. Het onderzoek verloopt via op voorhand opgestelde vragenlijsten. Op elk van deze lijsten staan tiental korte stellingen of vragen waar de leerling op dient te antwoorden. Elk van deze vragen peilen naar de ervaring van autonomie, competentie en verbondenheid (en de operationalisatie ervan zoals gezien in 4.4), de leesvoorkeuren en de algemene houding tegenover lezen. Uiteraard gebeurt deze ondervraging op een indirecte manier zodat de leerling geen idee heeft naar welke aspecten er precies wordt gevraagd. De leerlingen hebben telkens vier keuzemogelijkheden waardoor ze telkens een bepaald standpunt moeten innemen.

Vragenlijst leerlingen theaterlezen

Naam:
Leeftijd:
Jongen – meisje

In het eerste onderdeel van de vragenlijst krijgen de leerlingen de vraag wat ze leuk vinden aan theaterlezen. Terwijl de eerste twee vragen naar de mening peilen over twee basale onderdelen van het theaterlezen, namelijk de voorstelling en het repetitieve lezen, heeft de laatste vraag betrekking op de verbondenheid. De vraag is of kinderen het samenwerken – dat als een van de sterke eigenschappen van theaterlezen wordt gezien – al dan niet leuk vinden.

Wat vind jij leuk aan theaterlezen?				
	Helemaal niet leuk	Niet zo leuk	leuk	Heel leuk!
Het toneelstukje opvoeren voor de klas				
Hetzelfde stuk tekst herhalen om te oefenen				
Luisteren en kijken naar toneelstukjes van andere leerlingen				
In een groepje met drie of vier klasgenootjes oefenen				

In het tweede onderdeel moeten de leerlingen aangeven hoe zij theaterlezen ervaren. De eerste twee stellingen zijn gelinkt aan het gevoel van autonomie. Weten wat van je verwacht wordt is een voorwaarde om autonoom te werk te gaan. De derde en vierde vraag zijn dan weer gericht op de competentie. De laatste twee vragen behoren tot de categorie verbondenheid. Hoe werken zij samen met de andere leerlingen en vinden ze steun bij elkaar?

Wat doe jij bij theaterlezen?	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
Ik vraag hulp aan de juf				
Ik weet wat ik moet doen				
Ik kan goed stemmen nabootsen				
Ik kan me inleven in de personages				
Mijn groepsgenootjes helpen me als ik iets niet weet of niet goed begrijp				
Ik help mijn groepsgenootjes als ze iets niet weten of niet begrijpen				

Natuurlijk is het belangrijk om te weten hoe de kinderen theaterlezen in zijn totaliteit beleven. Aan het einde van de vragenlijst wordt hen dan ook gevraagd om aan te geven of ze theaterlezen al dan niet leuk vinden of dat ze het niet weten. Ze mogen vervolgens vrijblijvend hun standpunt verduidelijken.

Vind jij theaterlezen leuk? Omcirkel het juiste antwoord.

Ja/ nee/ ik weet het niet

Waarom?

Vragenlijst leesgedrag/leesvoorkeuren

Naast de centrale vragenlijst over het theaterlezen, krijgen de leerlingen nog een tweede vragenlijst die een beeld moet schetsen van hun algemene leesgedrag en leesvoorkeuren. Op deze manier wordt nagegaan of er een links is tussen de houding tegenover het theaterlezen en hun houding tegenover lezen in het algemeen. Zeer concreet wordt er gepeild naar hoeveel en hoe vaak ze lezen, waar ze de boeken vinden, waarom ze lezen en welke genres hun voorkeur wegdragen.

Deze vragenlijst is gedeeltelijk gebaseerd op die van de website van taalbeleid in het lager onderwijs.

http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/lo_instrumenten_klaspraktijk_vragenlijst_wat_vind_jij_van_lezen.pdf

WAT VIND JIJ VAN LEZEN?

1. Hou je van lezen?

- ☐ heel veel
- ☐ nogal veel
- ☐ gewoon: niet veel, niet weinig
- ☐ weinig
- ☐ helemaal niet

Los de volgende vraag alleen op als je niet graag leest

2. Waarom lees je niet graag? *Je mag meerdere bolletjes kleuren*

- ☐ Ik vind het niet interessant.
- ☐ Ik houd me liever bezig met mijn hobby's.
- ☐ Ik heb daar geen tijd voor.
- ☐ Ik heb het moeilijk om zo lang na elkaar te lezen.
- ☐ Ik kan eigenlijk niet zo goed lezen.

Deze vraag is weer voor iedereen: In de volgende vraag wordt met 'boeken' leesboeken bedoeld. Dit zijn boeken van bijvoorbeeld Marc de Bel of Harry Potter, maar ook informatieve boeken, bijvoorbeeld over dieren, de Romeinen, Afrika, ... Strips en tijdschriften tellen dus niet mee!

3. Hoe vaak lees je?

- ☐ Ik lees meer dan 1 boek per week
- ☐ Ik lees bijna elke week een boek
- ☐ Ik lees 1 of 2 boeken per maand
- ☐ Ik lees minder dan een boek per maand
- ☐ Ik lees nooit

4. Hoe vaak lees je strips?

- ☐ meer dan 1 per week
- ☐ elke week 1 strip
- ☐ 1 of 2 per maand
- ☐ minder dan 6 per jaar
- ☐ nooit

5. Hoe kom je aan je boeken? Opgelet, je moet op elke uitspraak antwoorden

	Vaak	Soms	Nooit
Ik vind ze thuis			
Ik vind ze op school			
Ik vind ze in de openbare bibliotheek			
Ik leen ze van een vriend of vriendin			
Ik krijg ze als cadeau			
Ik koop ze van mijn zakgeld			

6. Welke boeken lees je graag? Je mag meerdere bolletjes inkleuren! Opgelet, het gaat hier over leesboeken, dus niet over strips of tijdschriften.

- ☐ griezelverhalen
- ☐ detectiveboeken, avonturenverhalen
- ☐ sprookjes
- ☐ gedichten
- ☐ waargebeurde verhalen
- ☐ boeken over migrantenkinderen (kinderen die in een ander land zoals Marokko of Turkije geboren zijn, of van wie de ouders daar geboren zijn, en nu in Nederland wonen)
- ☐ verhalend die zich afspelen in het verleden (middeleeuwen, prehistorie...)
- ☐ boeken over verre landen
- ☐ fantasieverhalen (met ruimtewezens, vreemde planeten, fantasiefiguren,...)
- ☐ liefdesverhalen

0 boeken over geloof (verhalen uit de bijbel, Koran,...)

0 informatieve boeken over dieren, sport, wetenschap, natuur,...

0 andere, zoals

7. Ik lees een boek... Opgelet! Je moet op elke uitspraak antwoorden.

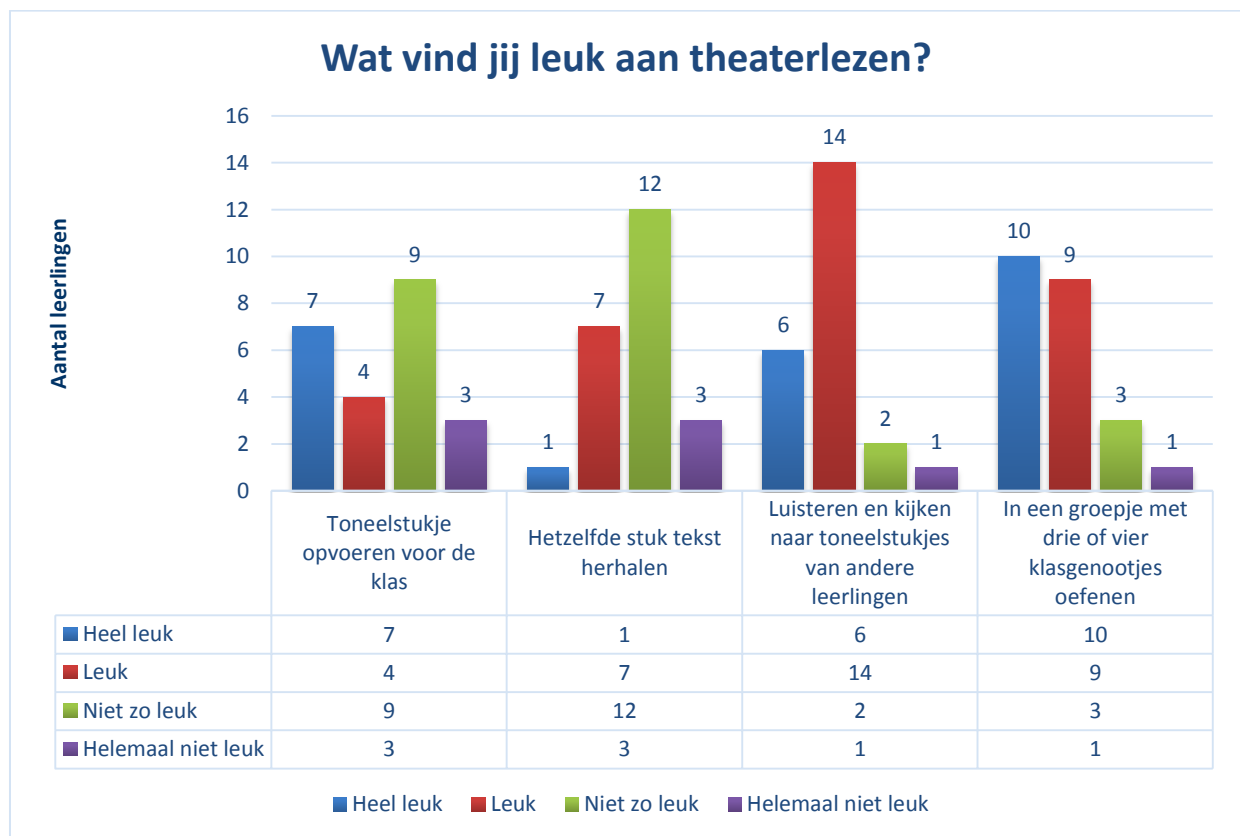
	Ja	Nee
Als ik me verveel		
Als het moet voor school		
Als ik verdrietig ben		
Als ik iets wil bijleren		
Als er tekeningen instaan		
Als ik de kaft leuk vind		
Als het moet van mijn ouders		
Als iemand me vertelde dat het een goed boek is		
Als ik er een film van gezien heb		
Als de juf of meester erover verteld heeft in de klas		
Als de korte inhoud me nieuwsgierig maakte		

5.2.3. Resultaten vragenlijsten

Op donderdag 14 april 2016 bezoek ik voor de tweede keer de klas van juf Anja om aanwezig te zijn bij het invullen van de vragenlijsten door de leerlingen. Deze vragenlijsten heb ik op voorhand bezorgd aan juf Anja en zij heeft samen met de leerlingen een dag eerder de vragen overlopen zodat alles voor iedereen duidelijk is. Op de eerste pagina staan de twee tabellen met stellingen over het theaterlezen, de daaropvolgende bladzijden zijn de vragen over de leesvoorkeuren van de kinderen. De kinderen vullen de vragenlijsten zelfstandig in. Juf Anja en ik blijven heel de tijd aanwezig om waar nodig voor verduidelijking te zorgen. Er wordt geen tijdslimiet opgelegd, maar na twintig minuten heeft iedereen zijn bundeltje ingeleverd.

Groep 6

De eerste resultaten die we bespreken zijn de algemene resultaten van de klas als geheel. In onderstaande tabel staat het aantal kinderen dat een bepaald antwoord gegeven heeft.

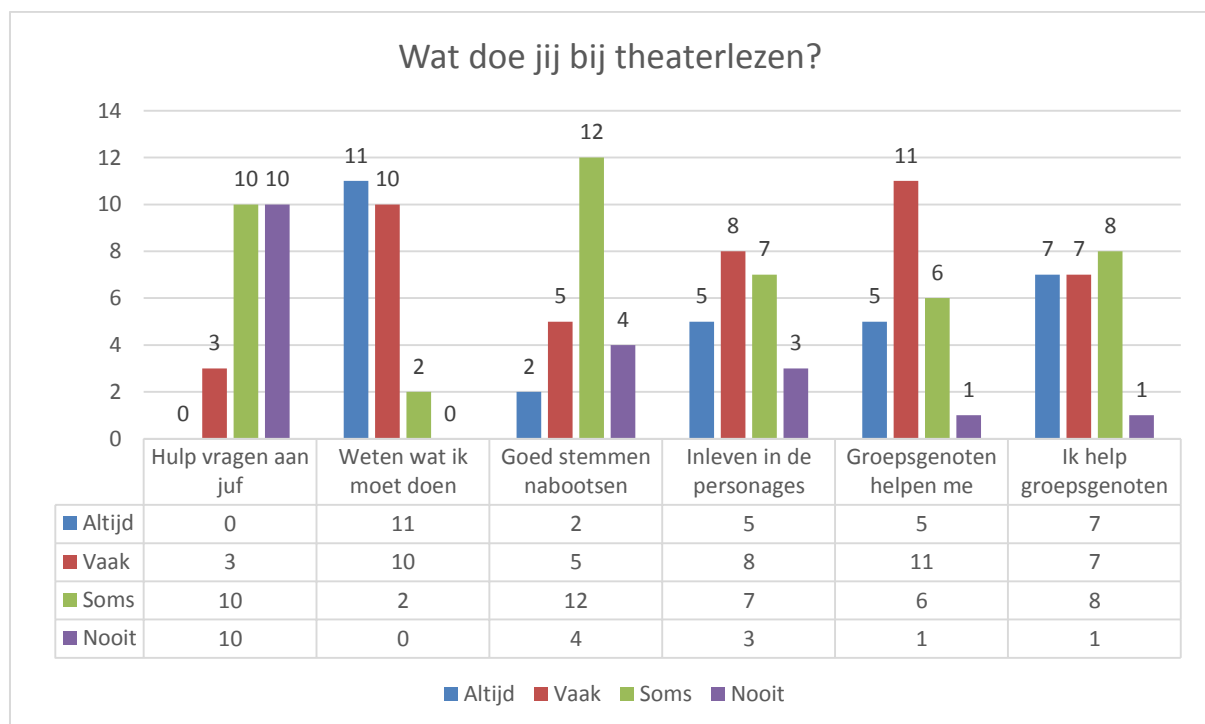


Tabel 1: groep 6: Wat vind jij leuk aan theaterlezen?

Uit dit overzicht valt af te leiden dat zowel de voorstelling als het repetitieve gedeelte van het theaterlezen telkens bij ongeveer de helft van de leerlingen niet in de smaak valt. Deze vaststelling is opvallend, aangezien doorgaans het afsluitende toneelstukje beschouwd wordt als een van de meest kenmerkende en motiverende punten van het theaterlezen. Het zou namelijk de leerlingen een

duidelijke reden geven om de opgelegde tekst te herhalen en zo zin geven aan het oefenen. Aangezien zowel de opvoering als de tekstherhaling door slechts de helft (of minder) van de leerlingen als leuk wordt ervaren, vormt het herhaaldelijk opzeggen van de tekst net zoals bij de klassieke vormen van vloeiend leren lezen, een onderdeel dat niet meteen veel enthousiasme oproept bij heel wat leerlingen. Het kijken en luisteren naar het optreden van een ander groepje valt daarentegen wel in de smaak. Dit laatste was overigens heel duidelijk bij de oriënterende observatie, waarbij de toeschouwers zichtbaar genoten van de voordracht van hun klasgenootjes.

Wat als het aankomt op het gevoel van sociale betrokkenheid? Een belangrijke voorwaarde om tot een groepsgevoel te komen, is de samenwerking met de anderen als aangenaam ervaren. Uit de ondervraging blijkt dat het overgrote deel van de leerlingen het samenwerken met klasgenootjes als iets positief beschouwt. Zo vinden maar liefst 19 van de 23 leerlingen het leuk en zelfs heel leuk om in groep de tekst te oefenen. Het herhalen van de tekst mag dan niet populair zijn, het oefenen zelf valt dankzij het sociale aspect wel in goede aarde.



Tabel 2: groep 6: Wat doe jij bij theaterlezen?

Het ervaren van sociale betrokkenheid keert ook terug in de resultaten bij de laatste twee stellingen van de tweede tabel. Op één leerling na, ervaart iedereen hulp en ondersteuning van de klasgenootjes als dit nodig is en beweren ze zelf ook bereid te zijn om anderen te helpen, al blijft dit bij ongeveer 1/3 van de groep beperkt tot een zeldzaam gegeven. Een tweede opvallende vaststelling

is dat ze zelf minder hulp verlenen aan andere klasgenootjes. Zo beweren 9 van de 23 dat ze haast nooit een medeleerling helpen.

De eerste twee vragen in de tabel vertellen iets over het gevoel van autonomie. De vraag is of leerlingen weten wat er van hen verlangd wordt zodat ze zelfstandig aan de slag kunnen. Maar liefst 20 van de 23 leerlingen vraagt zelden of nooit hulp, wat wil zeggen dat ze zelfstandig opereren, of het tenminste toch zo ervaren. Deze resultaten worden weerspiegeld in de antwoorden op de tweede stelling, waarbij 21 leerlingen aangeven dat ze vaak of altijd weten wat ze moeten doen.

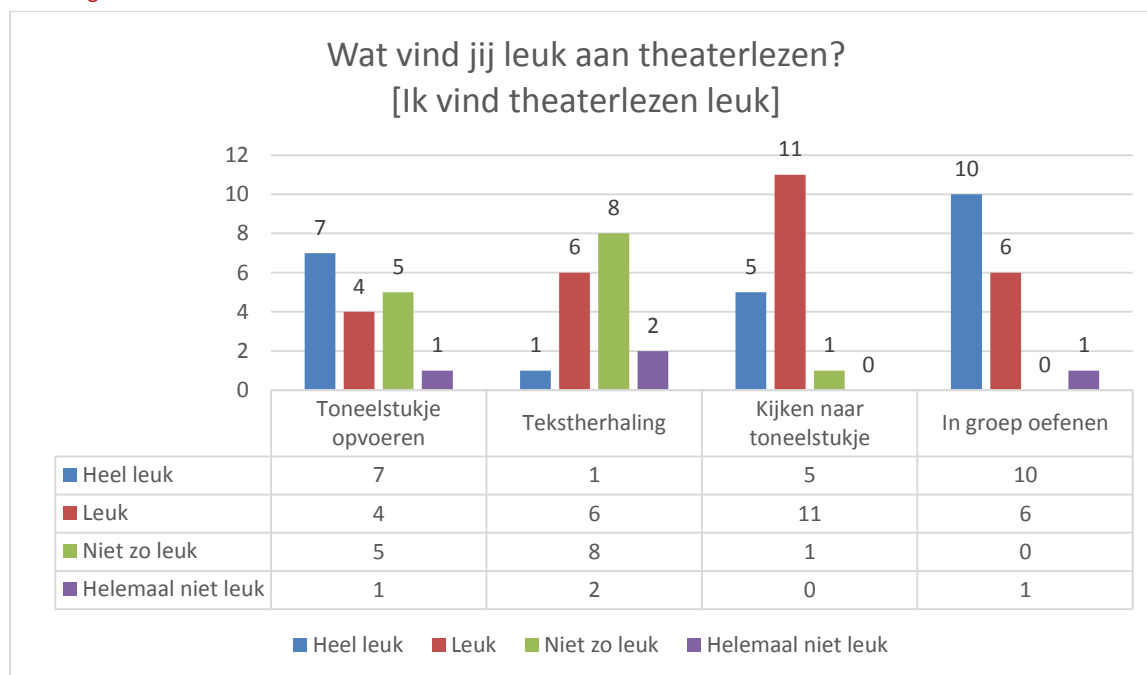
Bij het aspect competentie (derde en vierde vraag) zien we een sterkere verdeling onder de leerlingen. Maar liefst 16 leerlingen beweren moeite te hebben met het nabootsen van stemmen. Het merendeel ziet zichzelf in staat tot het inleven in de personages, terwijl dat bij 10 leerlingen niet het geval is.

Voorgaande analyse laat zien dat vooral het gevoel van autonomie en sociale betrokkenheid sterk aanwezig is en dat zowel de opvoering als de tekstrepetitie slechts bij de helft van de klas in goede aarde valt. Het aspect competentie vertoont uiteenlopende resultaten.

Het is duidelijk wat leerlingen denken over de onderdelen van theaterlezen, maar hoe beleven ze theaterlezen in zijn totaliteit? Daar biedt de afsluitende vraag, waar leerlingen mogen aangeven of ze theaterlezen al dan niet als leuk ervaren, een antwoord op. Uit de analyse van die antwoorden blijkt dat 17 van de 23 leerlingen theaterlezen als leuk omschrijft. Daartegenover staan 4 leerlingen die theaterlezen als niet leuk omschrijven. Twee leerlingen hebben aangegeven dat ze geen uitgesproken mening over het theaterlezen hebben.

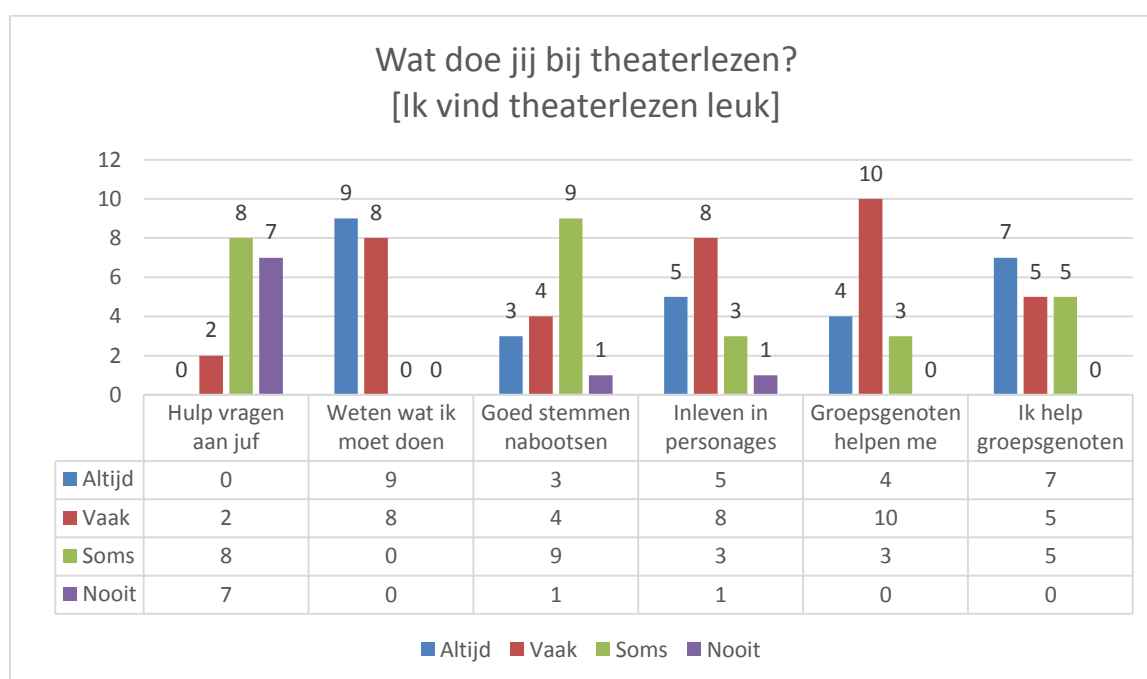
In wat volgt bespreken we de resultaten van de leerlingen die theaterlezen leuk vinden, om vervolgens te kijken naar de groep die theaterlezen negatief beleeft of er geen mening over heeft.

Leerlingen die theaterlezen leuk vinden



Tabel 3: Liefhebbers theaterlezen: Wat vind jij leuk aan theaterlezen?

Hoewel een kleine meerderheid de eindopvoering als leuk of heel leuk beoordeelt, blijft het duidelijk dat zowel de opvoering als het herhaaldelijk opzeggen van de tekst ook bij de liefhebbers van het theaterlezen niet het favoriete onderdeel is. Net zoals bij de andere groepjes scoort het luisteren en kijken naar de andere groepjes en het samenwerken met drie of vier klasgenootjes heel hoog, telkens benoemt slechts één leerling het als helemaal niet leuk of niet zo leuk.



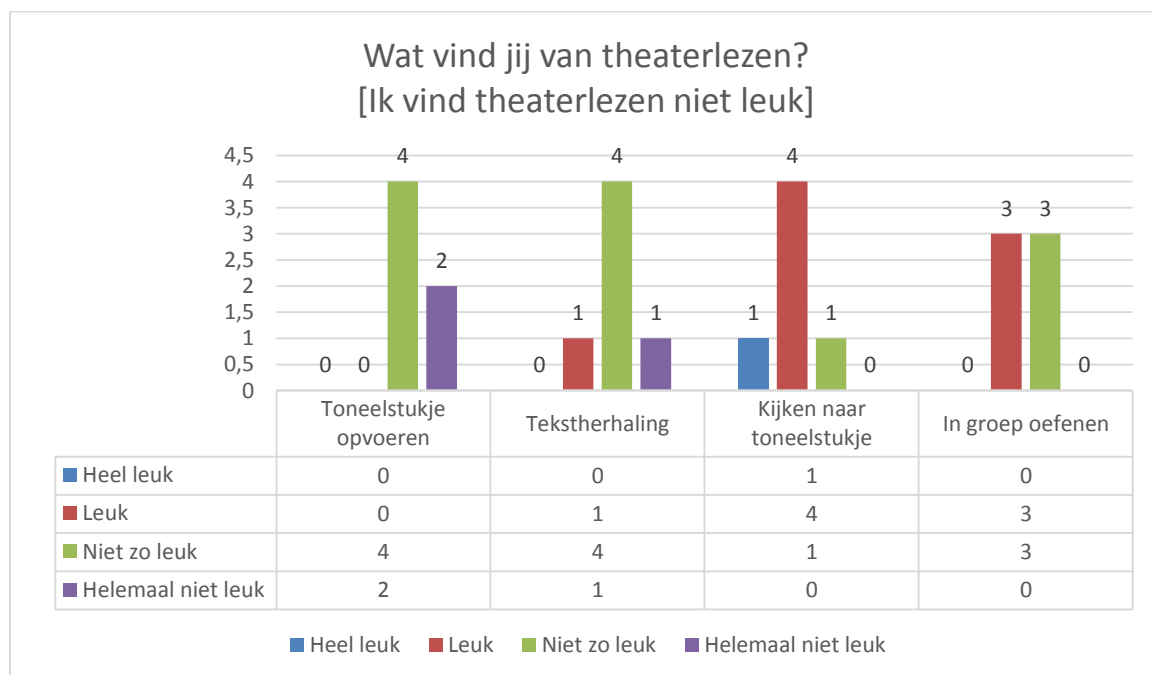
Tabel 4: liefhebbers theaterlezen: Wat doe jij bij theaterlezen?

Net zoals bij de klas geven de meeste leerlingen aan dat ze zelden of nooit hulp vragen aan de juf. Alle leerlingen van deze groep hebben het gevoel dat ze vaak of altijd weten wat ze moeten doen. Het stemmen nabootsen blijft voor de meesten een uitdaging, maar het zich inleven in de personages voelt procentueel gezien voor deze groep veel meer uitvoerbaar dan voor de klas. Het gevoel van sociale betrokkenheid ligt ook een stuk hoger, aangezien niemand aangeeft geen steun te ontvangen of te geven en het merendeel geeft aan vaak of altijd hulp te bieden of te krijgen van de medeleerlingen.

Hieruit valt af te leiden dat er geen al te grote verschillen zijn, maar dat de liefhebbers van het theaterlezen op vlak van competentie, autonomie en sociale betrokkenheid procentueel altijd hoger scoren dan de klas als geheel en de afsluitende opvoering ook enthousiaster ontvangen.

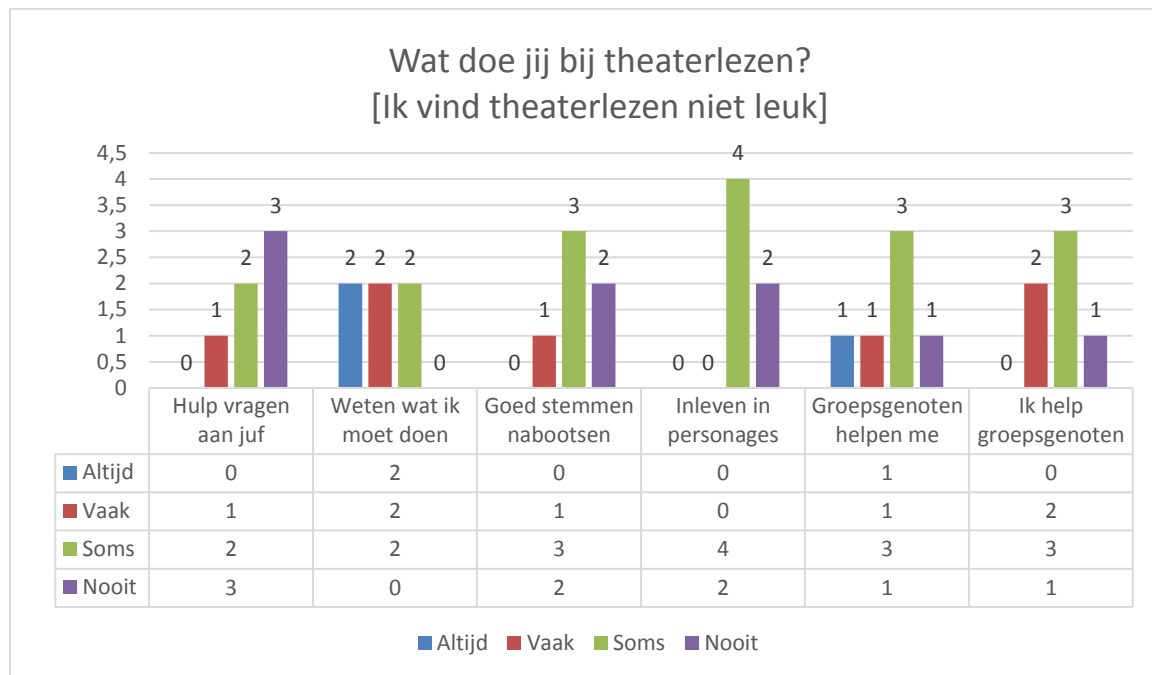
Leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden

Vier leerlingen geven aan dat ze theaterlezen niet leuk vinden en twee andere leerlingen hebben er geen duidelijke mening over. Logischerwijs rijst de vraag of we duidelijke patronen in hun antwoorden zien terugkeren die verklaren waar hun beleving afwijkt van de leerlingen die theaterlezen wel positief beoordelen. In dit onderdeel worden de resultaten van de leerlingen overlopen om vervolgens de vergelijking te maken met de algemene resultaten en die van de leerlingen die wel positief staan tegenover theaterlezen.



Tabel 5: leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden: Wat vind jij van theaterlezen?

Een eerste vaststelling is dat de algemene mening over theaterlezen weerspiegeld wordt in de evaluatie van de afzonderlijke onderdelen van theaterlezen. Niemand van de 6 leerlingen beoordeelt het afsluitende toneelstuk als leuk. Hetzelfde stuk tekst herhalen kan maar op het enthousiasme van één leerling rekenen. Bij de klas en de leerlingen die theaterlezen als leuk beoordelen scoren die onderdelen ook niet al te hoog, maar telkens gaf ongeveer de helft van de leerlingen hun goedkeuring. Uitgezonderd van het toneelstukje van anderen bekijken, scoort het samen repeteren het beste, al bestempelt nog steeds maar de helft van de leerlingen de activiteit als leuk.



Tabel 6: Leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden: Wat doe jij bij theaterlezen?

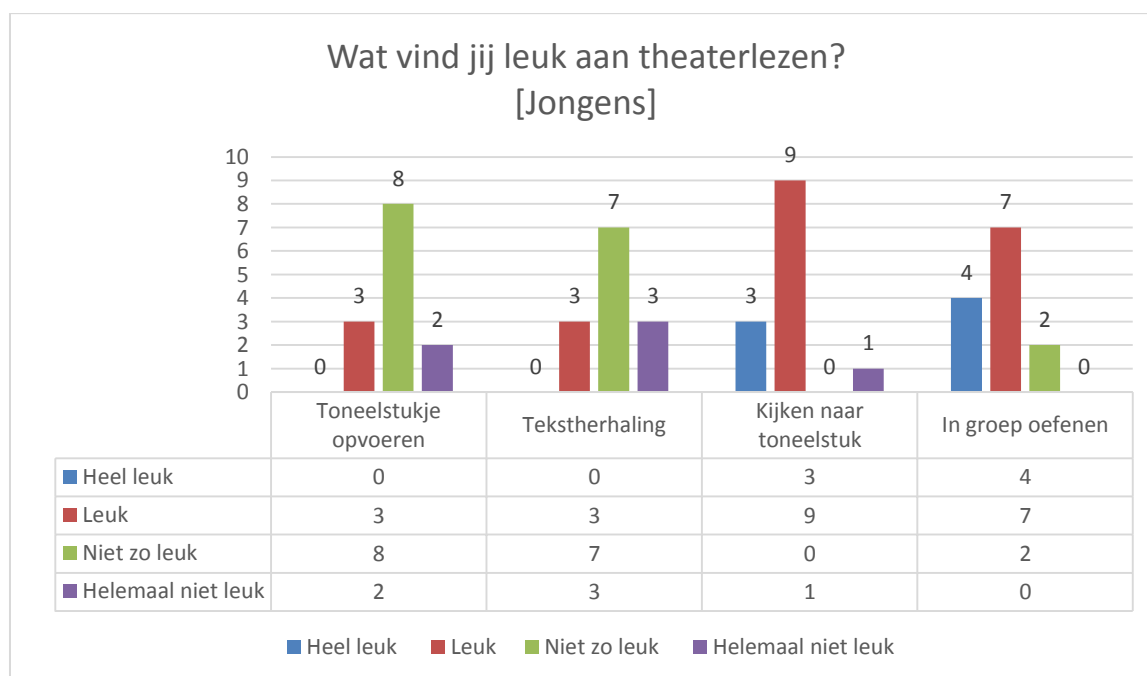
Net zoals bij de andere groepen hebben de meeste leerlingen het gevoel dat ze weten wat ze moeten doen en vragen ze zelden uitleg of verduidelijking aan de juf. Zowel op het nabootsen van de stemmen als het inleven in de personages schatten de leerlingen zichzelf niet hoog in, een aanzienlijk verschil met de andere groepen. Uitgezonderd van één leerling bij het nabootsen van de stemmen, geven ze allemaal aan dat ze zichzelf zelden of nooit de opdrachten tot een goed einde zien brengen. Het gevoel dat de anderen hen helpen en dat ze zelf ook hulp bieden, ligt een stuk lager dan het algemene percentage en dat van de theaterleesliefhebbers.

Uit het voorgaande blijkt dat leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden of er niet expliciet warm voor lopen, nadrukkelijk lager scoren op het gevoel van competentie, autonomie, sociale betrokkenheid en negatiever staan tegenover het afsluitende toneelstukje en het herhaaldelijk opzeggen van de tekst. Het is duidelijk dat ze veel minder het gevoel hebben steun te ontvangen van

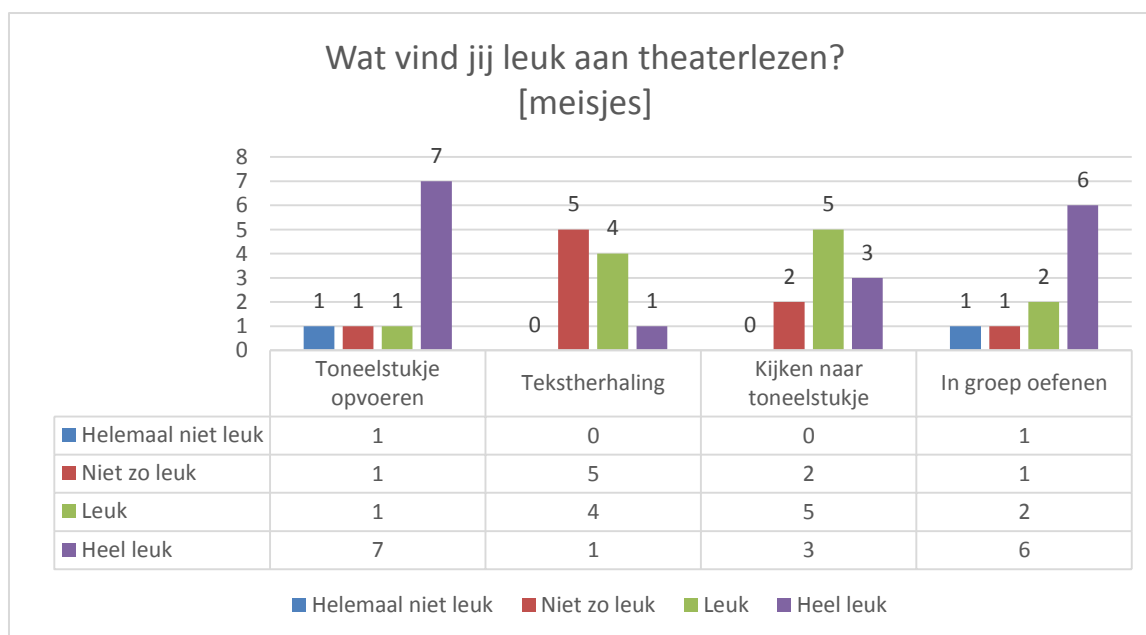
klasgenootjes en dat ze veel meer worstelen met hun capaciteiten om de activiteit van het theaterlezen tot een goed einde te brengen.

Jongens versus meisjes

Van de zes leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden of er simpelweg geen mening over hebben, zijn er vijf jongens. In dit geval zijn er procentueel gezien meer jongens dan meisjes die het theaterlezen niet enthousiast ontvangen. De vraag is dan of er een wezenlijk verschil is tussen jongens en meisjes als het aankomt op de beleving van het theaterlezen. Zoals eerder gezegd telt de klas van juf Anja dertien jongens, wat hen tot de meerderheid maakt. Ze krijgen het gezelschap van tien meisjes. In wat volgt bekijken we tabel per tabel om zo een vergelijking te kunnen maken tussen de antwoorden van de jongens en de antwoorden van de meisjes.

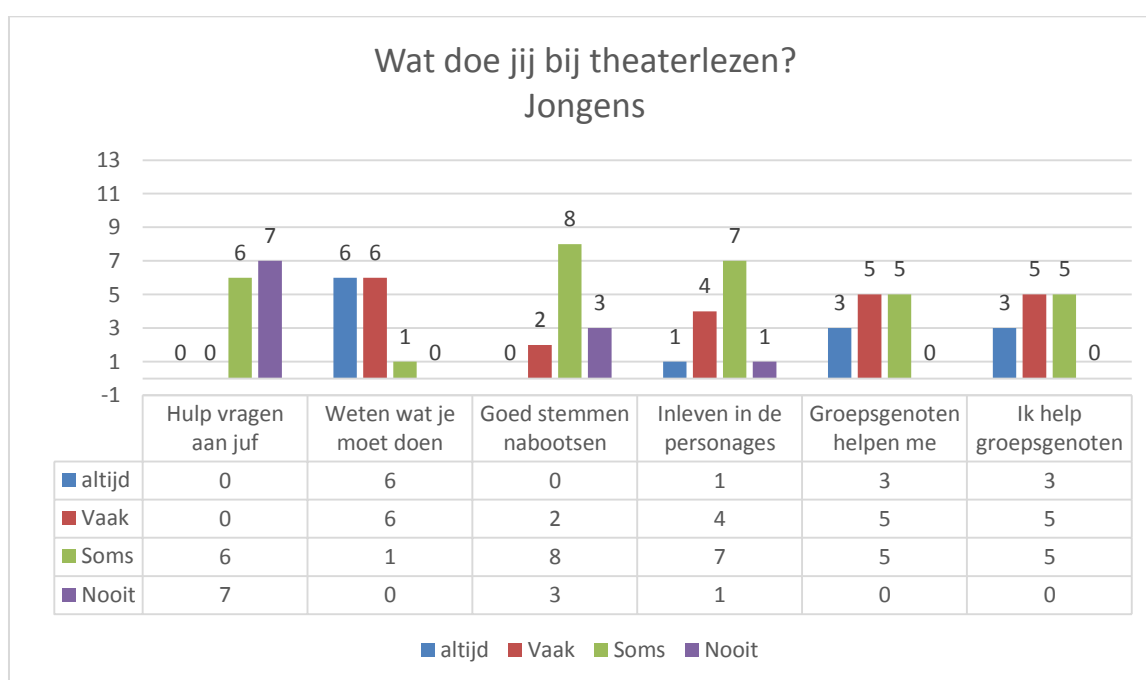


Tabel 7: Jongens: wat vind jij leuk aan theaterlezen?

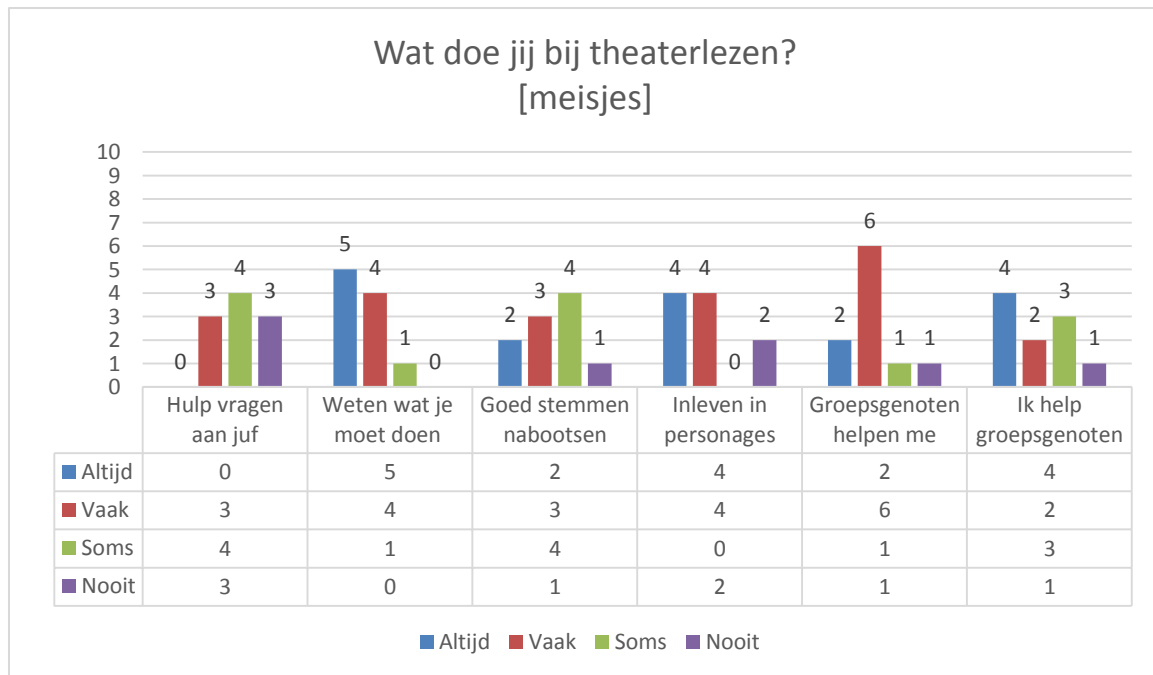


Tabel 8: meisjes: wat vind jij leuk aan theaterlezen?

Het staat als een paal boven water dat de afsluitende opvoering veel meer in de smaak valt bij de meisjes dan bij de jongens. Waar slechts 3 van de 13 jongens het toneelstukje leuk vinden, daar zijn er 7 meisjes die het heel leuk vinden, wat bijna een omgekeerd resultaat is. Zowel bij de jongens als de meisjes is de tekstrepetitie niet populair, maar bij de jongens is het overgrote deel negatief, terwijl dat bij de meisjes beperkt blijft tot de helft. Zowel de meisjes als de jongens weten het luisteren en kijken naar andere groepjes wel te appreciëren, alsook het oefenen in groep.



Tabel 9: jongens: wat doe jij bij theaterlezen?

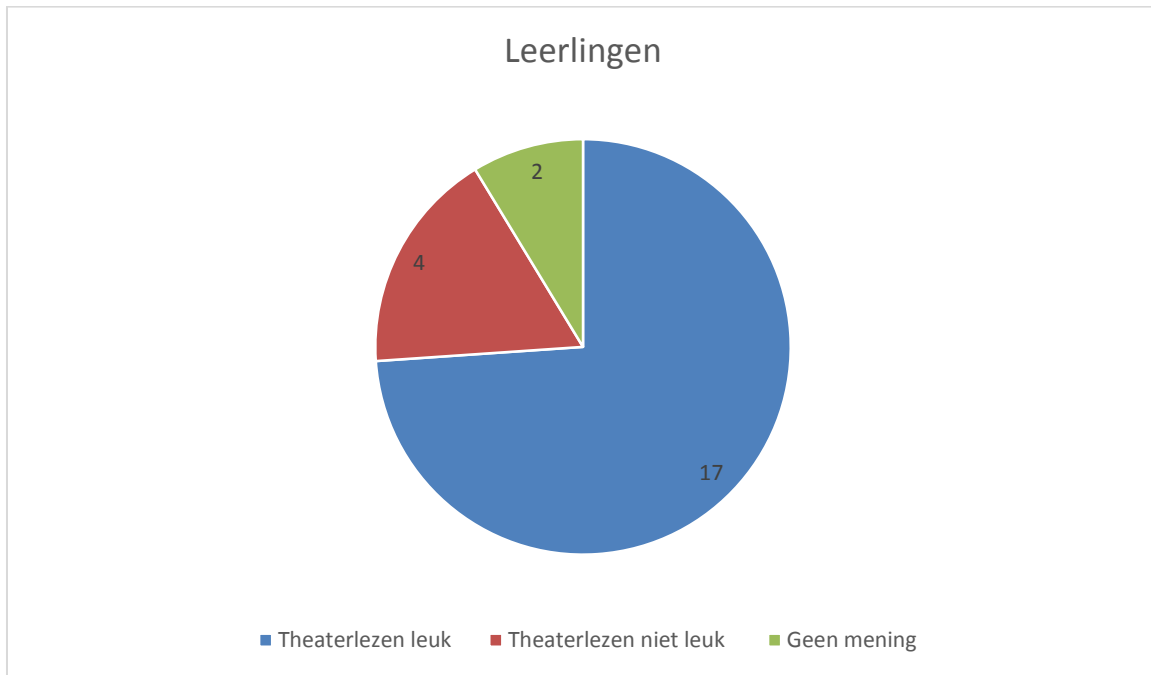


Tabel 10: meisjes: wat doe jij bij theaterlezen?

Van de jongens vraagt niemand regelmatig hulp aan de juf, terwijl dat bij de meisjes ongeveer 1/3 is. Relatief gezien weten ongeveer evenveel meisjes als jongens wat te doen. De meisjes vinden zichzelf beter scoren op vlak van het nabootsen van stemmen dan het geval is bij de jongens, al blijft dit voor hen slechts de helft. Het inleven in de personages lijkt voor veel meisjes goed te gaan, wat een verschil vormt met de jongens waar meer dan helft vaak problemen heeft om die taak tot een goed einde te brengen. Zowel de jongens als de meisjes vinden steun bij de anderen en bieden ook hulp aan de medeleerlingen.

De meisjes zijn een stuk enthousiaster over het afsluitende toneelstuk. Het herhaaldelijk opzeggen van de tekst vinden beide groepen niet zo leuk. Het gevoel van autonomie ligt bij de jongens hoger, terwijl het gevoel van competentie bij de meisjes dan weer hoger scoort. Op vlak van verbondenheid liggen hun scores dicht bij elkaar.

5.2.4. Resultaten versus algemeen leesgedrag



Tabel 11: Mening leerlingen groep 6 over theaterlezen

17 van de 23 leerlingen geven aan dat ze theaterlezen leuk vinden en 8 van deze leerlingen geven aan dat ze 'heel veel' of 'nogal veel' lezen. 6 van de leerlingen vinden dat ze niet veel en ook niet weinig lezen. In dit geval zijn de leerlingen die vertrouwd zijn met boeken en lezen, ook te vinden voor het theaterlezen. 1 leerling geeft aan dat ze weinig leest en twee leerlingen zelfs helemaal niet graag lezen. In dit geval beleven ze theaterlezen op een andere manier dan het klassieke lezen. Een paar leerlingen geven ook aan waarom theaterlezen van hen positieve feedback krijgt.

- "Ik hou van lezen en van toneelspelen"
- "Je hoort andere kinderen"
- "Omdat het goed is om te lezen"
- "Ik kan mijn gevoel kwijt"
- "Je kunt een beetje overdrijven in die rol die je speelt"
- "Omdat je je lekker uit kan leven in het boek"
- "Je kan je inleven"
- "Ik vind het zeer leuk om samen te lezen"
- "Ik vind het gewoon super leuk"
- "Je kan je inleven in het boek. En als je een leuk groepje hebt, dan kun je het ook goed doen"
- "Ik vind het leuk om toneelstukjes te doen"

Een vaststelling op basis van de bovenstaande uitspraken is dat de meeste van deze kinderen een intrinsieke reden aangeven voor hun enthousiasme over theaterlezen. Ze houden van lezen en toneelspelen, hebben het gevoel dat zich kunnen inleven én uitleven en vinden het leuk om naar klasgenootjes te luisteren. Een van hen geeft een extrinsieke reden, namelijk het belang van theaterlezen om beter en vloeiender te lezen. Het merendeel van deze kinderen doet graag aan theaterlezen, omwille van de activiteit zelf.

Daartegenover zijn er vier leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden. Een vaststelling is dat deze 4 leerlingen ook in het dagelijkse leven absoluut geen fan zijn van lezen. 1 leerling antwoordt 'weinig', terwijl de andere 3 'helemaal niet' antwoorden. 2 van de 4 leerlingen geven als verklaring voor hun negatieve feedback aan dat ze niet van lezen houden, terwijl een andere leerling het theaterlezen simpelweg als saai omschrijft. Zeker bij de eerste twee leerlingen is het duidelijk dat lezen en theaterlezen voor hen twee dezelfde activiteiten zijn. Voor hen speelt theaterlezen geen motiverende rol als het op vloeiend leren lezen aankomt.

Leesvoorkeuren

De 23 leerlingen in de klas van juf Anja zijn 9, 10 of 11 jaar oud. Als we deze leeftijden interpreteren volgens de eerder besproken fasen van Charlotte Bühler, bevinden de leerlingen zich op de grens tussen de sprookjesleeftijd en de Robinsonleeftijd. In deze periode blijft het sprookje en zijn kenmerken aanwezig, maar krijgt het concurrentie van verhalen die gebaseerd zijn op de realiteit. Het hoofdpersonage beleeft nog steeds volop avonturen, maar neemt het heft zelf in handen en gooit zijn verstand en vaardigheden in de strijd om uiteenlopende uitdagingen het hoofd te bieden. Van Coillie geeft mee dat vooral mysterieuze, spannende en enge verhalen hoog op het verlanglijstje staan, dat veel verhalen een detectiveachtige opbouw hebben en dat ook humor een belangrijke rol speelt in de verhalen wier spanningsboog en complexiteit toeneemt.

De resultaten van de ondervraging waarbij leerlingen mogen aangeven welke genres ze graag lezen, toont dat de leerlingen van juf Anja aansluiten bij de zonet opgesomde kenmerken van een lezer behorende tot de Robinsonleeftijd. De top 3 bestaat uit detectiveboeken en avonturenverhalen, griezelverhalen en ten slotte de fantasieverhalen. Daarnaast is er ook interesse in informatieve boeken en de waargebeurde verhalen.

1	Detectiveboeken, avonturenverhalen	13
2	Griezelverhalen	10
3	Fantasieverhalen	9
4	Informatieve boeken	7
5	Waargebeurde verhalen	5
6	Gedichten	5
7	Sprookjes	4
8	Historische verhalen	4
9	Liefdesverhalen	3

Met de opgesomde kenmerken van de Robinsonleeftijd, bekijken we op welke vlakken de theaterleesboekjes aansluiten bij de leesvoorkeuren van de kinderen. De theaterleesreeks van Zwijsen kent drie boekjes voor 9+ (*Zoektocht in het ziekenhuis*, *Wedstrijd op wielen* en *Verdwaald in Amsterdam*) en vier boekjes voor 10 + (*Stilte in de studio*, *B-Boy*, *Geheugen kwijt* en *De verboden Tuin van Toen*).

Hoewel uiteenlopend qua thematiek en onderwerpen, kennen de boekjes een gemeenschappelijke basis doordat ze zich situeren in de realiteit. Of het nu gaat om een speurtocht in een ziekenhuis, een dwaaltocht in Amsterdam of een expeditie op een filmset, de setting is telkens geplukt uit de wereld waarin de lezer zich ook bevindt. *B-Boy* en *Wedstrijd op Wielen* gaan over het najagen van je dromen en voor jezelf opkomen. De enige uitzondering is *De verboden Tuin van Toen*, waarbij de realiteit zich vermengt met fantasie.

Een tweede gemene factor is de avontuurlijke ondertoon en de detectiveachtige opbouw van het merendeel van de verhalen. *Geheugen kwijt* van Carla van Kollenburg is een verhaal waar mysterie centraal staat. Als hoofdrolspeler Stefano op een dag getuige is van een ongeluk waarbij een jongen zijn geheugen verliest, zet dat zijn leven op zijn kop. De jongen- die zelfs zijn eigen naam niet herinnert - draagt een groot geheim met zich mee en dat zorgt voor heel wat spannende momenten. Ook *De verboden tuin van toen* van Monique Van Der Zanden is gericht op mysterie en avontuur. Bart-Jan Vingervlugh staat voor een saai verblijf bij zijn oom en tante. Daar komt echter verandering in als er op een dag uit een meer op het landgoed een Romeinse jongen opduikt. Het is het begin van talrijke verschillende bezoeken van historische figuren die zijn voorouders blijken te zijn. Tijdens het verhaal ontpopt Bart zich ook tot een detective om een onverklaarbare diefstal op te lossen. *Stilte in de studio* van Bies van Ede speelt zich af achter de schermen van de filmwereld en hoofdpersonage Sebastiaan ontpopt zich tot een detective als er een Oscarbeeldje op mysterieuze wijze verdwijnt. In

Zoektocht in het ziekenhuis gaan de hoofdrolspelers een mysterie ontrafelen van een geheim onderzoek op de kinderafdeling in het ziekenhuis.

Uit bovenstaande observatie blijkt dat in theorie de theaterleesboekjes van Zwijsen passen binnen het kader van de Robinsonleeftijd en bijgevolg ook aansluiten bij de voorkeur van de leerlingen van groep 6 van basisschool Udenhout. De realiteit staat voorop en het verhaal kent vaak een detectiveachtige opbouw met avontuur en mysterie.

5.2.5. Juf Anja over het theaterlezen

Niet alleen de mening van de leerlingen, maar ook die van de leerkracht is van belang. Met de op voorhand opgestelde vragen als leidraad, neem ik een interview af van juf Anja. Zij maakt voor het eerst kennis met theaterlezen dankzij de taalcoördinator van de school, die haar twee pakketjes met theaterleesboekjes van Zwijsen bezorgt en haar aanraadt om deze nieuwe leesmethode uit te proberen. Door het ontbreken van een duidelijke handleiding is het niet eenvoudig om theaterlezen in te voeren, waardoor juf Anja besluit om het even te laten voor wat het is. Als ze een jaar later van Zwijsen de vraag krijgt om mee te werken aan dit onderzoek naar theaterlezen, beschouwt ze dit als een ideale gelegenheid om met theaterlezen aan de slag te gaan.

Het gevoel van autonomie is bij de leerlingen volgens haar zeker aanwezig, al blijft het uiteraard een samenspel doordat de leerkracht op gezette tijd uitdaging biedt of suggesties doet. De praktijk van het theaterlezen biedt de ene leerling meer uitdaging dan de andere, maar onder de kinderen heerst er een algemeen gevoel van competentie. Het verbaast haar telkens weer hoe goed de leerlingen het ervan af brengen. Net zoals autonomie en competentie, wordt ook het gevoel van sociale betrokkenheid versterkt door theaterlezen, al denkt juf Anja dat deze betrokkenheid groter is als de repetitiegroepjes uit minstens drie personen bestaan, omdat de leerlingen hierdoor ook meer relaties aangaan. Juf Anja beschouwt theaterlezen als een zeer motiverende leesvorm. Het bewijs hiervan vindt ze in de vraag van de leerlingen om aan theaterlezen te doen, wat een teken is van zelfvertrouwen.

Voorkeur voor boeken en genres heeft ze niet gemerkt, maar het is van belang om goed na te gaan welke leeftijdsindicatie het boek heeft meegekregen, want anders vallen de teksten te makkelijk of te moeilijk uit. Wat de rollen betreft, merkt Juf Anja dat de voorkeur uitgaat naar rollen met gekke woorden, grappige dingen of zelfs vloekwoorden. Anja heeft geen bedenkingen bij het aanbod.

Het introduceren van theaterlezen verloopt heel eenvoudig, al zijn er enkele organisatorische aspecten waarmee iemand rekening moet houden. Eerst en vooral is er het gebrek aan een

duidelijke handleiding. Als tweede haalt ze het belang van ruimte aan. Als de leerlingen voldoende bewegingsruimte krijgen, hoeven ze zich niet in te houden uit schrik om andere mensen te storen. Als er genoeg ruimte is, kan het theaterlezen ook optimaal plaatsvinden. Ze kiest bewust voor groepjes van drie omdat er anders simpelweg te weinig ruimte is om alle groepjes een oefenplek te bieden. Theaterlezen vormt sowieso een praktische en organisatorische uitdaging, omdat er rekening gehouden dient te worden met wanneer andere klassen al dan niet vrij zijn om die ruimte ook in gebruik te nemen. Voor 23 leerlingen zijn dat al acht groepjes. Je moet de controle als toezichthoudende leerkracht ook gedeeltelijk durven lossen aangezien de leerlingen her en der verspreid zitten. Vertrouwen opbouwen is dan ook een belangrijke voorwaarde.

5.3. Conclusies

Een goede leesvaardigheid is een belangrijke voorwaarde om optimaal te functioneren in de hedendaagse maatschappij waarin het geschreven woord nog steeds domineert. De ontwikkeling tot een bekwame lezer vangt aan in het basisonderwijs en vormt een cruciaal onderdeel van de onderwijsdoelstellingen. De vraag naar effectieve leesvormen is dan ook groot.

Als ik in het najaar van 2014 kennismaak met theaterlezen, loop ik meteen warm voor deze werkvorm die lezen op een verfrissende manier bij de leerlingen brengt. Ondanks positieve bevindingen tijdens divers wetenschappelijk onderzoek, blijkt de leesvorm zowel in Nederland als Vlaanderen vrij onbekend en onbemand. Vanuit de hypothese dat theaterlezen een oplossing biedt voor de negatieve connotatie die repetitief lezen met zich meedraagt, stel ik een exploratief onderzoek op naar theaterlezen als motiverende leesvorm in de basisschool.

Met de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci als rode draad benader ik theaterlezen aan de hand van de aspecten autonomie, competentie en sociale betrokkenheid met volgende onderzoeksvraag als gevolg:

‘Speelt theaterlezen bij de leerlingen in op het gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid en manifesteert het zich op deze manier als een motiverende leesvorm?’

Het onderzoek bestaat uit een oriënterende observatie, vragenlijsten voor de leerlingen en aanvullend interview met de leerkracht. Uit dit laatste gesprek met juf Anja blijkt dat theaterlezen een positieve vibe naar groep 6 brengt. De leerlingen maken duidelijke vorderingen op vlak van de leesvaardigheid en genieten daarbovenop van de praktijk van het theaterlezen zelf. Bovendien verloopt de invoering van theaterlezen vrij eenvoudig, al blijft het ontbreken van een duidelijke

handleiding een hinderpaal en zijn er enkele organisatorische uitdagingen zoals de beschikbare ruimte en controle.

Een logische vraag is of deze positieve indruk strookt met de beleving van de kinderen zelf. De eerste resultaten lijken dat gedeeltelijk tegen te spreken als de leerlingen de twee eigenschappen die het uithangbord van het theaterlezen vormen (tekstherhaling en het afsluitende toneelstuk) een overwegend negatieve quoterings geven. Het optreden als toeschouwer bij de toneelstukjes van anderen, valt daarentegen wel goed in de smaak.

In mijn benadering beschouw ik theaterlezen als een samenballing van verschillende onderdelen en activiteiten, elk gelinkt aan een van de drie motivationele aspecten. De onderdelen die kaderen binnen sociale betrokkenheid, scoren betrekkelijk hoog met als uitschieter het oefenen in groep. Dit laatste onderdeel scoort het laagst bij de leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden, al weet het daar nog steeds de helft van de leerlingen voor zich te winnen. In het algemeen ervaren de meeste leerlingen hulp van hun klasgenootjes en zijn ze zelf ook bereid om hulp te bieden aan iemand die het nodig heeft. Tussen de jongens en meisjes bestaat hier geen wezenlijk verschil. Een belangrijke vaststelling is dat de theaterliefhebbers aangeven méér hulp te krijgen en te bieden dan de leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden.

De twee onderdelen die betrekking hebben op het gevoel van autonomie, scoren zeer hoog bij alle groepen. Zowel de jongens als de meisjes weten doorgaans wat hen te doen staat, met als enige verschil dat meisjes meer beroep doen op de leerkracht. Ook bij de leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden, heeft de meerderheid van de leerlingen het gevoel dat ze meestal weten wat ze moeten doen en wenden ze zich zelden tot de juf.

Op het vlak van competentie zijn de grootste contrasten zichtbaar. Zowel het nabootsen van de stemmen als het inleven in de personages plaatst alle leerlingen voor een uitdaging. De liefhebbers van theaterlezen hebben het een beetje makkelijker met het inleven, maar worstelen evengoed met de stemnabootsingen. De groep die theaterlezen niet leuk vindt, ziet zichzelf zelden of nooit in staat tot het nabootsen van de stemmen en tot het inleven in de personages. Beide onderdelen verlopen voor de meisjes een stuk beter dan voor de jongens.

17 van de 23 leerlingen (ongeveer 75%) vormen het bewijs dat theaterlezen bij de meerderheid in de smaak valt. Alle zes de leerlingen die theaterlezen als niet leuk omschrijven of zich onthouden van een mening, blijken totaal geen band te hebben met lezen. Deze groep quoteert de verschillende onderdelen van het theaterlezen negatiever dan de andere groepen. Het zijn dus vooral de grote en

gemiddelde liefhebbers van lezers bij wie theaterlezen in de smaak valt. Daartegenover staan drie leerlingen die weinig of helemaal niet lezen, maar die theaterlezen wel als leuk beoordelen.

Mijn besluit is dat theaterlezen geen wondermiddel is, maar zeker wel doel treft als het aankomt op het verweven van educatie en motivatie. Deze uitspraak is niet enkel gebaseerd op de resultaten van de vragenlijsten, maar ook op ervaringen tijdens de oriënterende observatie. Het theaterlezen benadert het lezen op een nieuwe manier en opent de deuren naar onderwijs dat aangenaam is voor zowel de leerling als de leerkracht. Meer aandacht voor deze prille werkvorm betekent ook maar kansen om deze verder te ontwikkelen en deze meer te laten inspelen op uiteenlopende vragen en eisen.

Ik ben ervan overtuigd dat theaterlezen thuishoort in elke school en ik wil met deze thesis inkijk geven in de werkvorm die theaterlezen is en zo het nodige duwtje in de rug geven om de overstap naar theaterlezen te maken. Ik hoop dan ook dat leerkrachten, begeleiders en ouders zich niet laten afschrikken door het onbekende en de ontmoeting durven aangaan. Als degelijke werkvormen voor het leesonderwijs de vraag is, dan vormt theaterlezen het antwoord.

5.4. Discussie

Het is mogelijk dat de leerlingen tijdens het invullen van de vragenlijsten een vraag niet begrijpen of naar willekeur invullen. Juf Anja laat niet alle kinderen toneelspelen, wat mogelijk ook een invloed uitoefent op de resultaten. De vaststelling dat leerlingen die theaterlezen niet leuk vinden lager scoren op alle stellingen, betekent misschien dat niet de activiteit invloed uitoefent op hun motivatie, maar wel omgekeerd, namelijk dat hun motivatie hun beleving beïnvloedt. Verder onderzoek is nodig om te na gaan of deze resultaten kunnen doorgetrokken worden naar leerlingen in het algemeen.

In de enquête naar de leesvoorkeuren zijn detectiveboeken en avonturenverhalen samengenomen, wat maakt dat de leerlingen niet voor het een of het ander kunnen kiezen. Mogelijk scoren beide of een van deze genres aanzienlijk lager mochten ze apart zijn opgenomen en zou hun overwicht niet zo groot zijn. Daarnaast zijn de realistische verhalen niet opgenomen in de keuzelijst. Waargebeurde verhalen behoren in principe tot deze categorie, maar vallen er niet mee samen. Het is dus niet volledig duidelijk of de leerlingen van de basisschool in Udenhout al dan niet een voorkeur hebben voor realistische verhalen.

Tijdens het onderzoek en de verwerking van de resultaten is er geen rekening gehouden met de sociale, economische of persoonlijke achtergrond van de leerlingen. Deze factoren oefenen mogelijk

een invloed uit op in de individuele mening over het theaterlezen en bijgevolg ook op de algemene klasresultaten.

De concrete invulling van de begrippen autonomie, competentie en sociale betrokkenheid voor de vragenlijsten zijn gebaseerd op de sleuteltermen die door Knuttel zijn aangereikt. Deze verdeling is gebaseerd op mijn eigen inzichten en is niet vaststaand. De opgenomen onderdelen van het theaterlezen zijn opgesteld op basis van de werkvorm die Juf Anja tijdens de les hanteert. Zoals eerder aangegeven bestaat er door het gebrek aan een handleiding geen vaste werkvorm van theaterlezen en zijn andere onderdelen of variaties binnen die onderdelen mogelijk.

In de voorbereidingsfase van het onderzoek was de opzet om de vragenlijsten aan twee scholen te bezorgen om zo de resultaten met elkaar te vergelijken. Door onvoorziene omstandigheden viel één van de twee groepen 6 weg, waardoor ik besloot om het onderzoek verder te zetten met een groep. Gezien de explorerende aard van het onderzoek leverde dit geen onoverkomelijke problemen op, maar desalniettemin levert een meer uitgebreid onderzoek andere resultaten op.

6. Bibliografie

6.1. Primaire literatuur

Bartels, Berdie, *Koe, kip en kat zijn het zat*. Met illustraties van Mieke Driessen. Tilburg: Uitgeverij
Zwijsen, 2015.

Bartels, Berdie, *Wedstrijd op wielen!*. Met illustraties van Lars Deltrap. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2013.

Bos, Tamara, *Sam in actie!*. Met illustraties van H  l  ne Jorna. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen, 2010.

De Bakker, Sanne, *Storm en zijn schat*. Met illustraties van Wendy Panders. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2015.

Horsten, Jolanda, *Inkie steelt de show*. Met illustraties van Marjorie Velthuyse. Tilburg: Uitgeverij
Zwijsen, 2013.

Horsten, Jolanda, *Op kamp*. Met illustraties van Peter Fitz Verploegh. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2012.

Jongman, Mariken, *B-boy*. Met illustraties van Elly Hees. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2013.

Jongman, Mariken, *Rare geluiden*. Met illustraties van Heleen Brulot. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2015.

Kranendonk, Anke, *Verdwaald in Amsterdam*. Met illustraties van Jenny Bakker. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2010.

Nielandt, Dirk, *Slim, stoer en sterk*. Met illustraties van Eefje Kuijl. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2012.

Scholtens, Anneke, *Zoektocht in het ziekenhuis*. Met illustraties van Els van Egeraat. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2012.

Van der Zanden, Monique, *De verboden tuin van toen*. Met illustraties van Helen van Vliet. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2010.

Van der Zanden, Monique, *De heks van de Toffeestraat*. Met illustraties van Mariëlla van de Beek. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2013.

Van Ede, Bies, *Stilte in de studio!.* Met illustraties van Mark Janssens. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2012.

Van Kollenburg, Carla, *Geheugen kwijt*. Met illustraties van Saskia Halfmouw. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2015.

Van Sprongen, Elisa, *Dirk speelt met vuur*. Met illustraties van Caroline Ellerbeck. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2015.

Winsemius, Chris, *Hier waak ik!* Met illustraties van Claudia Verhelst. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2010.

Winsemius, Chris, *Een slang in de klas*. Met illustraties van Barbara de Wolf. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen, 2015.

6.2. Secundaire literatuur

Aarnoutse, Cor en Ludo Verhoeven (red), *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands, 2007.

Chall, J.S. en V.A Jacobs, *Poor Children's Fourth-Grade Slump*. American Educator, 2003.

Clark, Rachel en Timothy Morrison e.a., 'Readers' Theater: A Process of Developing Fourth-Graders Reading Fluency', *Reading Psychology*, 30/4, 2009, 359-385.

Deci, Edward en Robert Vallerand e.a., 'Motivation and Education: The Self-Determination Perspective', *educational psychologist*, 26 (3&4), 1991, 325-346

Ghesquière, Rita, *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven: uitgeverij Acco, 2009.

Guthrie, T John en Allan Wigfield, 'Engagement and Motivation in Reading', in: Kamil, Michael L en Peter B Mosenthal e.a., *Handbook of Reading Research*, New York: Routledge, Volume 3, 403 – 422.

Keehn, Susan en Janis Harmon e.a., 'A Study of Readers Theater in Eight Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary', *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 24/4, 2008, 335-362.

Kelly, Alison, 'How we got to where we are', in: Graham, Judith (red.) en Alison Kelly, *reading under control: Teaching reading in the primary school, 3th edition*, London en New York: Routledge 2008, 1-13.

Knuttel, Elseline, 'Theater als inspiratiebron', *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 21/3, 2013, 16-19.

Knuttel, Elseline, 'Applaus voor jou! De invloed van theaterlezen op het vloeiend lezen bij zwakke lezers', Windesheim, 2012.

Knuttel, Elseline, *Applaus voor jou! Handleiding theaterlezen voor leesbegeleiders*. De Inktvis, 2015.

Kurvers, Jeanne en Piet Mooren, 'Van Nijntje tot Nabokov', In: Mooren, Piet, *Langs de Lange Lindelaan. Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*, Biblion Uitgeverij: Den Haag, 2001, 171-186.

Rasinski, Timothy, 'Creating Fluent Readers', *Educational Leadership*, 61/6, 2004, 46-51.

Ros, Anje, 'onderzoek naar het bevorderen van leerprocessen: de kracht van feedback en motivatie', in: Ros, Anje en Ria Timmermans e.a., *Leren en laten leren: ontwerpen voor leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*, Kluwer: Alphen aan den Rijn, 2009, 37-52.

Ryan, Richard en Edward Deci, 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000, 54-67.

Unrau, J. Norman en Matthew Quirk, 'Reading motivation and Reading Engagement: clarifying Commingled Conceptions', *Reading Psychology*, 35/3, 2014, 260-284.

Van Coillie, Jan, *Leesbeesten en boekenfeesten: hoe werken (met) kinder – en jeugdboeken*. Leuven: Davidsfonds, 1999.

Vernooy, Kees, *effectief leesonderwijs nader bekeken: Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*, Projectbureau Kwaliteit, 2007.

Vernooy, Kees en Richard Vollenbroek e.a., *Opbrengstgericht werken: vlot en vloeiend lezen*. Apeldoorn: Garant Uitgevers, 2012

Vleems, Hanneke, *'Mag ik meedoen?' Theaterlezen voor leerlingen met leesproblemen*. Zwolle, 2010.

Websites

Informatiebrochure Beter leren lezen en schrijven: handvatten voor een effectieve aanpak in het basis –en secundair onderwijs door Vlaams ministerie van onderwijs en vorming.

<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>

[geraadpleegd op 24/07/2015]

7. Bijlagen

7.1. Enquête theaterlezen

Naam:
Leeftijd:
Jongen – meisje

Wat vind jij leuk aan theaterlezen?				
	Helemaal niet leuk	Niet zo leuk	leuk	Heel leuk!
Het toneelstukje opvoeren voor de klas				
Hetzelfde stuk tekst herhalen om te oefenen				
Luisteren en kijken naar toneelstukjes van andere leerlingen				
In een groepje met drie of vier klasgenootjes oefenen				

Wat doe jij bij theaterlezen?	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
Ik vraag hulp aan de juf				
Ik weet wat ik moet doen				
Ik kan goed stemmen nabootsen				
Ik kan me inleven in de personages				
Mijn groepsgenootjes helpen me als ik iets niet weet of niet goed begrijp				
Ik help mijn groepsgenootjes als ze iets niet weten of niet begrijpen				

Vind jij theaterlezen leuk? Omcirkel het juiste antwoord.

Ja/ nee/ ik weet het niet

Waarom?

7.2. Vragenlijst leesgedrag/leesvoorkeuren

Deze vragenlijst is gedeeltelijk gebaseerd op die van de website van taalbeleid in het lager onderwijs.

http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/lo_instrumenten_klaspraktijk_vragenlijst_wat_vind_jij_van_lezen.pdf

WAT VIND JIJ VAN LEZEN?

1. Hou je van lezen?

- ☐ heel veel
- ☐ nogal veel
- ☐ gewoon: niet veel, niet weinig
- ☐ weinig
- ☐ helemaal niet

Los de volgende vraag alleen op als je niet graag leest

2. Waarom lees je niet graag? Je mag meerdere bolletjes kleuren

- ☐ Ik vind het niet interessant.
- ☐ Ik houd me liever bezig met mijn hobby's.
- ☐ Ik heb daar geen tijd voor.
- ☐ Ik heb het moeilijk om zo lang na elkaar te lezen.
- ☐ Ik kan eigenlijk niet zo goed lezen.

Deze vraag is weer voor iedereen: In de volgende vraag wordt met 'boeken' leesboeken bedoeld. Dit zijn boeken van bijvoorbeeld Marc de Bel of Harry Potter, maar ook informatieve boeken, bijvoorbeeld over dieren, de Romeinen, Afrika, ... Strips en tijdschriften tellen dus niet mee!

3. Hoe vaak lees je?

- ☐ Ik lees meer dan 1 boek per week
- ☐ Ik lees bijna elke week een boek
- ☐ Ik lees 1 of 2 boeken per maand
- ☐ Ik lees minder dan een boek per maand
- ☐ Ik lees nooit

4. Hoe vaak lees je strips?

- ☐ meer dan 1 per week
- ☐ elke week 1 strip
- ☐ 1 of 2 per maand
- ☐ minder dan 6 per jaar
- ☐ nooit

5. Hoe kom je aan je boeken? Opgelet, je moet op elke uitspraak antwoorden

	Vaak	Soms	Nooit
Ik vind ze thuis			
Ik vind ze op school			
Ik vind ze in de openbare bibliotheek			
Ik leen ze van een vriend of vriendin			
Ik krijg ze als cadeau			
Ik koop ze van mijn zakgeld			

6. Welke boeken lees je graag? *Je mag meerdere bolletjes inkleuren! Opgelet, het gaat hier over leesboeken, dus niet over strips of tijdschriften.*

- ☐ griezelverhalen
- ☐ detectiveboeken, avonturenverhalen
- ☐ sprookjes
- ☐ gedichten
- ☐ waargebeurde verhalen
- ☐ boeken over migrantenkinderen (kinderen die in een ander land zoals Marokko of Turkije geboren zijn, of van wie de ouders daar geboren zijn, en nu in Nederland wonen)
- ☐ verhalend die zich afspelen in het verleden (middeleeuwen, prehistorie...)
- ☐ boeken over verre landen
- ☐ fantasieverhalen (met ruimtewezens, vreemde planeten, fantasiefiguren,...)

0 Liefdesverhalen

0 boeken over geloof (verhalen uit de bijbel, Koran,...)

0 informatieve boeken over dieren, sport, wetenschap, natuur,...

0 andere, zoals

7. Ik lees een boek... Opgelet! Je moet op elke uitspraak antwoorden.

	Ja	Nee
Als ik me verveel		
Als het moet voor school		
Als ik verdrietig ben		
Als ik iets wil bijleren		
Als er tekeningen instaan		
Als ik de kft leuk vind		
Als het moet van mijn ouders		
Als iemand me vertelde dat het een goed boek is		
Als ik er een film van gezien heb		
Als de juf of meester erover verteld heeft in de klas		
Als de korte inhoud me nieuwsgierig maakte		

7.3. Vragenlijst leerkracht

De praktische inzetbaarheid van theaterlezen

1. Was u reeds vertrouwd met het theaterlezen? Indien ja, in wanneer en op welke manier hebt u het leren kennen?
2. Hoe verliep de invoering van het theaterlezen? Waren er praktische en/of organisatorische uitdagingen?

De invloed van het theaterlezen op het gevoel van competentie, autonomie en verbondenheid bij de leerlingen.

3. Beantwoordt theaterlezen volgens u aan het verlangen van de leerling naar autonomie? Denk hierbij aan:
 - Weten wat er van hen wordt verlangd
 - Keuzevrijheid hebben
 - Zelfstandig oefenen
4. Beantwoordt theaterlezen volgens u aan het verlangen van de leerlingen naar competentie? Denk hierbij aan:
 - Zelfvertrouwen hebben/kweken
 - Vinden ze zichzelf vaardige theaterlezers?
5. Beantwoordt theaterlezen volgens u aan het verlangen van de leerlingen naar verbondenheid? Denk hierbij aan:
 - Gesteund door de groep
 - Samenwerken in groepjes

Theaterlezen als motiverende leesvorm

6. Beschouwt u in het algemeen theaterlezen als een motiverende leesvorm?
7. Nam u een evolutie waar in het zelfvertrouwen waarmee de leerlingen aan theaterlezen doen?

Theaterlezen en leerlingen

8. Merkt u een bepaalde voorkeur bij de kinderen voor bepaalde boeken? Zijn er boeken die minder in de smaak vielen?
9. Zijn er bepaalde voorkeuren bij de te vervullen rollen/ rollen die op minder enthousiasme kunnen rekenen?

Het aanbod aan theaterleesboekjes

10. Heeft u bedenkingen bij het aanbod aan theaterleesboekjes van Zwijssen? Denk hierbij aan:
 - Voldoende aanbod
 - Niveau teksten te moeilijk/makkelijk
 - Voldoende variatie in genres

Algemene waardering theaterlezen

11. Heeft u (al dan niet praktische) bedenkingen bij de inzet van theaterlezen als leesvorm in het basisonderwijs in groep 6?
12. Bent u van plan om theaterlezen te blijven gebruiken als vloeiend leren lezen – methode?