

Leesonderwijs, wedden op het verkeerde paard? (deel 2)

door René Berends

Over het belang van lezen en leesonderwijs bestaat nauwelijks discussie. "Lezen is een onmisbare vaardigheid in de samenleving... Lezen en literatuur geven glans aan het leven," schreef de toenmalige minister van OCW, Plasterk, in 2008 aan de Tweede Kamer. Het is dan ook begrijpelijk dat alle alarmbellen geluid werden toen bleek, dat Nederlandse leerlingen niet meer tot de beste lezers van de wereld horen en uit de top-vijf naar een nog alleszins bevredigende top-tien notering gezakt waren.

Maar vreemd is het wel dat de cijfers voor technisch en begrijpend lezen zo'n roering te weeg brachten, terwijl de veel zorgwekkender cijfers over de leesmotivatie min of meer voor kennisgeving aangenomen zijn. In het eerste deel van een tweeluik over leesmotivatie (zie het zomernummer van hét Blad) is aangetoond dat, in de woorden van onze voormalige dichter des Vaderlands, Gerrit Komrij: "Van alle redenen om een boek te lezen of te herlezen plezier wel het meest in ongerede is geraakt." Er zijn namelijk maar weinig landen in de wereld waar kinderen een nog grotere hekel hebben aan lezen dan in Nederland. In deel 1 is ook besproken dat het met de leesmotivatie van leerlingen eerder slechter dan beter wordt en dat leesmotivatie vermindert naarmate kinderen ouder worden.

Daarom is het tijd voor een actieplan leesmotivatie. In dit tweede deel worden voor zo'n actieplan een aantal bouwstenen verzameld. Besproken worden de vragen:

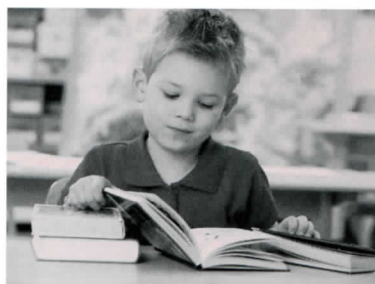
- Wat is er uit onderzoek naar het verhogen van de motivatie voor schools leren toe te passen in het leesonderwijs?
- Wat is er bekend over de effectiviteit van maatregelen om de leesmotivatie van kinderen te verhogen.

Aan het eind van het artikel worden vervolgens tien suggesties gegeven voor het concrete handelen van schoolteams en leerkrachten.

Het competentiegevoel van de lezer

Er zijn veel onderzoeksgegevens beschikbaar over de motivatie voor schools leren. In deze alinea worden inzichten uit dit type onderzoek besproken in het licht van het leesonderwijs.

Leerlingen bouwen een beeld op van hun leesbekwaamheid en leesvaardigheid (self-efficacy) en hebben verwachtingen over de resultaten die ze gaan halen bij leesopdrachten en leestoetsen (succes of falen). Deze motivationele overtuigingen bouwen leerlingen op uit directe leerervaringen, uitspraken en meningen van leraren, ouders en leeftijdsgenoten en uit vergelijkingen met andere leerlingen. Ze gaan het denken, voelen en handelen bij het (leren) lezen sturen en bepalen op welke wijze leerlingen betekenis verlenen aan leessituaties: welke waarde ze hechten aan een goede leesvaardigheid, leesboeken en methoden. Ook vormen ze de mening van de leerling over de efficiëntie en effectiviteit van het leesproces. Het zelfbeeld van de leerling als lezer en



zijn verwachtingen over de leesresultaten kunnen optimistisch of pessimistisch zijn en gunstig of ongunstig voor het leerproces. Eenmaal gevormd zijn motivationele overtuigingen hardnekkig. Ze kunnen ervoor

zorgen dat leerlingen faalgeoriënteerd worden. Leerlingen zien dan vaak niet langer een relatie tussen wat ze kunnen en de uitkomst van hun inspanning: succes of falen. Negatieve gedachten en gevoelens met betrekking tot het leesproces kunnen ook verbonden raken met soortgelijke leersituaties, bijvoorbeeld het lezen van teksten bij de zaakvakken. Ook kunnen negatieve overtuigingen zich zo vastzetten, dat daardoor het hele taaldomein gecategoriseerd wordt als te moeilijk en bedreigend. Het voorkomen van het ontstaan van zo'n negatief zelfbeeld is uiteraard essentieel. Zelfvertrouwen is essentieel voor kinderen voor wie het proces van het leren lezen niet als vanzelf verloopt. Voor veel kinderen is het lezen zelfs iets, waar te hard voor gewerkt moet worden om het nog leuk te kunnen vinden. Malmquist (1974) stelde in dit verband zelfs, dat het leren lezen een daad van agressie is. Het vraagt om een zelfbewuste, actieve houding van de beginnende lezer en daarvoor is zelfvertrouwen essentieel.

Gunstige (positieve) overtuigingen kunnen opgebouwd worden door leestaken en -activiteiten voor leerlingen belangrijk en waardevol te maken, hen het nut ervan te laten inzien en de toepasbaarheid buiten school. Volwassenen en oudere leerlingen kunnen daarbij als model fungeren en het praktisch nut uitleggen. Als leerlingen overtuigd zijn van nut en noodzaak zijn ze meer geïnteresseerd in activiteiten, die bij kunnen dragen aan het vergroten van de eigen leesbekwaamheid. Leerkrachten kunnen zo leessituaties betekenisvol en functioneel maken, waardoor leerlingen leesactiviteiten belangrijk gaan vinden. Dat zal tot meer betrokkenheid leiden en leerlingen minder afhankelijk maken van aanmoedigingen en beloningen. Leesopdrachten, waarvoor leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, kosten minder inspanning en geven meer voldoening, omdat leerlingen er zin in hebben en ze uit vrije wil gedaan worden. Bovendien wordt er doorgezet wanneer er obstakels opdoemen. Opdrachten die uit gehoorzaamheid of voor een compli-

mentje, beloning of voor het ontwijken van straf gedaan worden, zijn minder effectief.

Wanneer het leren lezen gekoppeld wordt aan voor leerlingen relevante doelen bevordert dat het ontstaan van positieve motivationele overtuigingen. Als de leerling het leren lezen zelf belangrijk vindt, bijvoorbeeld omdat hij door positieve voorleeservaringen zelf graag wil leren lezen, wil hij die vaardigheid zelf ook onder de knie krijgen. Zulke leerlingen leren effectievere strategieën te gebruiken. Ze tonen meer inzet bij het lezen en zijn benieuwd of ze de opdracht zelf kunnen. Ze beleven meer plezier en proberen langer obstakels te overwinnen, dan leerlingen die aan een leertaak meedoen om succes te boeken of om falen te vermijden.

Leerlingen hebben vaak andere doelen dan leerkrachten. Zij willen eerlijk behandeld worden, een vriendennetwerk opbouwen, meer over hun favoriete onderwerpen leren en praten over vriendschappen en relaties. Deze doeloriëntaties worden bepaald door het zelfbeeld van leerlingen, maar ook door de groep waarin ze verkeren. Een groep kan bijvoorbeeld opleggen dat het 'niet stoer' is om lezen leuk te vinden. Deze persoonlijke doelen hebben een belangrijke rol in het motivatieproces. Als een leerkracht 'onderhandelt' over lesdoelen en lesactiviteiten, oog heeft voor doelen en de autonomiebehoefte van leerlingen, tijd en moeite besteedt aan het luisteren naar meningen over de relevantie en waarde van de leertaak, het stellen van eigen doelen vergemakkelijkt en probeert schoolgerelateerde doelen in evenwicht te brengen met persoonlijke wensen, behoeften en verwachtingen, dan zal dit belangrijk bijdragen aan het opbouwen van positieve motivationele overtuigingen.

Een leerkracht kan ook bijdragen aan het opbouwen van een positieve leesattitude door deze leesactiviteit spannend te maken en door de aandacht en nieuwsgierigheid te trekken en vast te houden. Ook kan hij leerlingen aanmoedigen om moeilijke opgaven aan te pakken.

De belangrijkste manier om het ontstaan van negatieve motivationele overtuigingen tegen te gaan is om een competitieve leeromgeving te voorkomen. Een leerkracht kan dit bereiken door beoordelingsprocedures en toetsen niet te benadrukken. Hij geeft geen openlijk negatieve feedback, vergelijkt leerlingen niet onderling en verwijst niet openlijk naar individuele tekortkomingen. Zo'n klassenklimate en zo'n omgang met leerlingen belemmert namelijk het ontstaan van intrinsieke motivatie.

Het is ook nodig om zoveel mogelijk te differentiëren naar niveau, inhoud en tempo, zodat elke leerling succes kan ervaren. Belangrijk is verder het geven van procesgerichte feedback. Leerkrachten moeten meer oog hebben voor de pogingen van leerlingen om tot een goede strategie te komen dan voor de uiteindelijke resultaten.

Negatieve motivationele overtuigingen maken dat een leerling verwacht dat hij zal falen. Die angst leidt echter niet automa-

tisch tot passiviteit of ontwijkend gedrag. Soms zetten leerlingen, die geloven dat hun leesvaardigheid ontoereikend is, zich wel in, maar doen dan veel ineffectieve dingen. Ze zitten bijvoorbeeld in hun boek te staren of lezen pagina's opnieuw. Zij zijn onzeker en gebruiken verkeerde strategieën.

Leerlingen beslissen hoeveel moeite ze doen op basis van hun zelfbeeld en de verwachtingen ten aanzien van de inspanning die hiervoor nodig is (effort beliefs). Goede intenties leiden daarbij niet automatisch tot het bereiken van de gestelde doelen. Er is ook inzet en wilskracht nodig. Leerkrachten vinden doorzettingsvermogen en volharding vaak een belangrijk aspect van wilskracht. Toch is volharding niet altijd een verdienste. Soms blijven leerlingen hardnekkig ineffectieve strategieën toepassen. Met inzet werken betekent dat er met meer aandacht en concentratie gewerkt wordt en dat er specifieke activiteiten gedaan worden als het herlezen, oefenen, onderstrepen en parafraseren van gelezen teksten. De inzet neemt af wanneer de taak moeilijk is, minder interessant, er obstakels opdagen en de leerlingen afgeleid worden door concurrerende activiteiten. Dan is er wilskracht nodig om door te zetten.

Wanneer leerlingen onverhoopt negatieve motivationele overtuigingen ten opzichte van het lezen opgebouwd hebben, is het nodig de negatieve spiraal, waarin ze terechtgekomen zijn, te doorbreken. Als leerlingen weinig lezen en daardoor (te) weinig oefenen, zodat het lezen hen moeite blijft kosten en energie blijft vragen, zullen ze achterblijven ten opzichte van groepsgenoten en weinig positieve leeservaringen opdoen om het opbouwen van de eigen leesbekwaamheid belangrijk te gaan vinden. Als vanzelf zullen kinderen dan ook weinig lezen. Niets menselijks is hen immers vreemd: een mens ontwijkt het liefst taken waarvan het nut amper ingezien wordt, zeker ook als het veel energie kost en ergernis opwekt.

Negatieve overtuiging over het leren lezen zijn moeilijk te veranderen. Een keer op keer geactiveerd negatief zelfbeeld kan twijfel en angst creëren en daardoor leerlingen belemmeren hun aandacht te richten op wat ze (nog) niet kunnen en afleiden van de leeractiviteit zelf.

Deze leerlingen kunnen geholpen worden door leessituaties te creëren waarin zij successen kunnen boeken en waarbij ze het verband leren inzien tussen hun acties en de positieve uitkomst van die acties. Zulke leerlingen ervaren bijvoorbeeld succes als ze ontdekken dat het deze week beter gaat dan vorige week. Daarvoor is nodig dat ze dus met zichzelf en niet bij voortduring met klasgenootjes vergeleken worden.

Veel van deze leerlingen willen bij het krijgen van feedback



vooral horen of ze het goed gedaan hebben. Vaak geven leerkrachten ook alleen maar van zulke uitkomstgerelateerde feedback (het antwoord is goed of fout). Het is echter belangrijk om aandacht te schenken aan het waarom van een goed of fout antwoord. Leerlingen worden geholpen wanneer aandacht besteed wordt aan hun aanpak en strategie. Daarom is een procesgeoriënteerde feedback gewenst met aandacht voor het waarom van een goede oplossing of strategie. Ook helpt het deze leerlingen op de sterke kanten van hun leesaanpak te wijzen. Zo kunnen ze geleidelijk leren om over hun eigen prestaties te reflecteren, wat helpt bij het opbouwen van een positieve identiteit als succesvolle lezer. Ook hier ontwikkelt zelfvertrouwen zich door succes op succes te stapelen.

Wat werkt er bij het verbeteren van leesmotivatie?

Over wat leerkrachten en ouders kunnen doen om de motivatie tot lezen te stimuleren is enig onderzoek gedaan. Bonset en Hoogeveen (2009) hebben het Nederlandse onderzoek over dit onderwerp geïnventariseerd en Suzanne Mol (2010) promoveerde onlangs op drie metastudies van internationaal onderzoek op dit terrein. Deze inventarisaties hebben een aantal interessante inzichten opgeleverd over het verbeteren van de leesmotivatie van leerlingen.

Onderzoek toont aan, dat er geen duidelijkheid bestaat over het belang dat gesteld wordt aan leesbevordering en het lezen van fictie. Bovendien is er geen empirische basis voor het doen van uitspraken over welke doelstellingen er in het basisonderwijs wenselijk en haalbaar zijn.

Ook is het allerm minst duidelijk hoe leesattitude en leesfrequentie zich tot elkaar verhouden en tot de ontwikkeling van leesvaardigheid. Leerlingen besteden minder tijd aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak dan in vorige decennia. Verder blijkt sekse een voor leesgedrag zeer bepalend kenmerk. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere houding tegenover lezen dan jongens.

Leesfrequentie blijkt een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening te zijn. Wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest.

Onderzoeken geven wisselende uitkomsten op de vraag of leesattitude positief bijdraagt aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip). Tekstbegrip draagt daarentegen wel bij aan een positieve leesattitude.

Buitenschools lezen draagt bij aan een positieve leesattitude, maar er is weer geen verband gevonden met leesprestaties. Wel hebben gezinsfactoren een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen. Voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen bij de kinderen, als ook de aanwezigheid van leesmateriaal in huis zijn belangrijke factoren. Kinderen die opgroeien in een omgeving met boeken weten voordat ze

naar de basisschool gaan vaak al dat er een verband is tussen geschreven en gesproken taal en dat tekst van links naar rechts gelezen wordt. Deze en andere basiskennis zijn nodig om uiteindelijk vloeiend en correct te leren lezen en spellen.

Het voorlezen door ouders heeft het duidelijkste positieve effect, zij het meer op de taalontwikkeling dan op de leesontwikkeling van kinderen. Van belang daarbij is dat het voorlezen thuis op een interactieve wijze gebeurt, al toont onderzoek dat dit effect niet voor alle groepen leerlingen even sterk is.

De meeste ouders lezen hun kinderen voor vanaf een- à tweejarige leeftijd en stoppen daarmee als het kind zelf kan lezen. Hoe ouder leerlingen worden, des te meer televisie ze gaan kijken. Dit geldt in sterkere mate voor jongens en voor leerlingen uit een lager sociaal milieu. Maar onderzoek geeft wisselende uitkomsten of het televisie kijken de leesfrequentie doet afnemen.

Onderzoek naar de effecten van methoden voor het basisonderwijs voor leesbevordering ontbreekt volledig. Wel is duidelijk dat leraren in toenemende mate aandacht besteden aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen.

De deelname van scholen aan allerlei leesbevorderende activiteiten is sterk toegenomen, al is er nog weinig bekend over hoe die activiteiten vorm krijgen en hoe deze activiteiten ervaren en geëvalueerd worden. Onderzoek naar specifieke leesbevorderende programma's voor 'achterstandskinderen' wijzen in een positieve richting.



Peuters en kleuters profiteren het meest van het lezen van boeken wanneer ze gerichte hulp krijgen van hun ouders en verzorgers. Volwassenen kunnen hun aandacht stu-

ren en helpen bij het ontdekken van spannende delen van het verhaal en het begrijpen van onbekende woorden of moeilijke uitdrukkingen. Bovendien is bekend dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen.

Het ontbreekt aan instrumenten om allerlei aspecten van het lezen van fictie te meten. Evaluatieonderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van meningen van beoordelaars lijkt erop te wijzen dat leerlingen achterblijven voor wat betreft de prestaties op het begrijpen van de inhoud van fictionele teksten, maar het inzicht in hoe dat komt ontbreekt.

Suzanne Mol concludeert uit haar meta-analyses dat lezende kinderen het maatschappelijk beter doen. Als kinderen vanaf de vroege kindertijd voorgelezen worden en tot in de jongvolwassenheid in hun vrije tijd lezen, scoren ze niet alleen

hoger op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en intelligentie. Het effect van vrijetijdslezen wordt met elk schooljaar sterker, wat wijst op een wederzijds beïnvloedende relatie tussen lezen en cognitie. Bij lezers neemt de woordenschat verder toe, scoren ze op leessnelheid, spellingvaardigheid en tekstbegrip beter dan hun niet in hun vrije tijd lezende leeftijdgenoten. Bovendien wijst Mol erop dat het lezen van boeken voor zwakkere lezers essentieel is voor de ontwikkeling van hun basisvaardigheden. Zij scoren beter op onderdelen als kennis van het alfabet en fonologische bewustzijn, wanneer zij aangeven te lezen in hun vrije tijd.

Werkvormen bruikbaar in de klas

Het onderzoek naar motivatie voor schools leren en naar het verbeteren van de leesmotivatie van kinderen dat besproken is, biedt een aantal inzichten die vertaald kunnen worden naar tips voor de praktijk. Er worden er tien gegeven.

1. Schenk aandacht voor leesmotivatie binnen het taalbeleid

Een schoolteam moet binnen taalverbeteringstrajecten niet alleen naar technisch en begrijpend lezen kijken, maar (ook) van leesmotivatie een speerpunt maken. En dat niet alleen vanuit de overtuiging dat een hoge leesmotivatie ervoor zorgt, dat het kind levenslang met plezier zal lezen, maar ook omdat leesmotivatie een effectief middel is om leesprestaties te verbeteren. In het leesbeleid kunnen risico's in kaart gebracht worden. Leerlingen leren niet alleen allerlei nieuwe dingen, ze leren ook van alles af. Het kan maar zo zijn dat een leerkracht in de ene les het leesplezier probeert te bevorderen, terwijl hij in een volgende les onbewust het signaal afgeeft dat leesplezier niet belangrijk is. Kijk in dit verband bijvoorbeeld eens naar de lessen begrijpend lezen, die veel leerlingen een crime vinden. Het lijkt ook nodig dat leerkrachten zich blijven verdiepen in boeken voor de jeugd. Zo vinden lang niet alle leerkrachten het tot hun taak behoren om jeugdliteratuur te lezen. Er moet op school kennis aanwezig zijn over nieuwe uitgaven en schrijvers die in de mode zijn.

Een schoolteam kan onder leiding van een taal- of leesspecialist aandacht schenken aan het 'leesrijk' inrichten van de school. Denk bijvoorbeeld aan het inrichten van boekenhoeken, leesluisterhoeken en het hanteren van leestafels en voorleesstoelen. Veel teams gaan (te) veel af op wat leesmethoden bieden en leggen geen prioriteit bij de aanschaf van boeken. Mede daardoor wordt er budget gemist om een goed, divers, ruim en actueel boekenbestand op te bouwen. Gemiddeld beschikt een schoolbibliotheek in Nederland over een minimaal aantal titels. Daar komt bij dat veel boeken vaak niet meer actueel, interessant en aantrekkelijk zijn en dus vervangen moeten worden.

2. Onophoudelijk en onvermijdelijk confronteren met boeken

Kinderen moeten in de klas voortdurend in aanraking gebracht worden met boeken en teksten. Dat is de beste garantie om ze van lezen te leren houden. Boeken moeten te allen tijde beschikbaar zijn, zowel thuis als op school. 'Een boek bij de les'

zou de leidraad voor het handelen van de leerkracht moeten zijn, waarbij een aantrekkelijk en gevarieerd aanbod van interessante boeken gebruikt dient te worden met bijvoorbeeld een vaste leestafel in de klas.

3. Nieuwsgierigheid prikkelen

Het lezen van boeken moet concurreren met andere leuke activiteiten, zoals sporten, computerspelletjes en televisiekijken. Daarom is het nodig om energie te stoppen in het prikkelen van de nieuwsgierigheid voor boeken en teksten. Ouders en leerkrachten kunnen daarbij gebruik maken van tal van verleidingstechnieken. Lees bijvoorbeeld een stukje voor en leg de tekst daarna op de leestafel, zodat leerlingen die willen weten hoe het verder gaat, het zelf kunnen lezen. Ook kunnen leerkrachten en gemotiveerde klasgenootjes nieuwe boeken aanprijzen.

4. Aansluiten bij behoeften, kennis en belangstelling

Als leerkrachten leerlingen willen interesseren voor het lezen moet er aangesloten worden bij de belangstelling, kennis en behoeften van leerlingen. De leerkracht kan zelfs eventueel een voorselectie van boeken maken op onderwerp en niveau. Hij moet daarvoor wel weten wat hij in de kast heeft staan, welke boeken er 'leven' in de groep en weten waar de interesses van de kinderen liggen. Het boek dat een leerkracht persoonlijk voor hem heeft uitgezocht, is voor veel kinderen een bijzonder boek. Zo'n werkwijze is een krachtige stimulans om te gaan lezen.

5. Voldoende tijd

Om plezier te beleven aan een boek is het een vereiste dat leerlingen voldoende tijd krijgen om te lezen. Het werkt frustraties in de hand als boeken weggelegd moeten worden, terwijl leerlingen net lekker in het verhaal zitten. Dat is ook de reden waarom sommige volwassenen tot diep in de nacht blijven doorlezen – het hoofdstuk moet uit – en anderen het lezen van fictie vooral uitstellen tot vakantieperioden. Het kan helpen om het lezen in je leesboek op te nemen als taak op de weektaak. Zo kan de leerling zelf bepalen wanneer hij wil lezen en ook even wat langer doorlezen om het verhaal of een hoofdstuk uit te krijgen.

6. Uitwisselen van leeservaringen

'Lezers worden gemaakt door lezers!' Aiden Chambers, van wie dit citaat is, laat hierover in zijn boek een kind aan het woord: "Je weet pas wat je van een boek vindt, als je erover gepraat hebt." Het uitwisselen van leeservaringen is een effectieve vorm van werken aan leesmotivatie. Peer interactie en zelfs 'bibliotherapy', een vorm van tutoring waarbij oudere leerlingen jongere leerlingen inleiden in de werelden van het boek, zijn werkvormen die goed te gebruiken



zijn. Het gaat daarbij *niet* om 'close-reading' met veel aandacht voor de juiste interpretatie van het verhaal, maar over 'book-talk-sessies', waar vrije uitwisseling plaatsvindt. Leerkrachten kunnen helpen om die uitwisseling over boeken en het op die wijze komen tot verdiept begrip, mogelijk te maken. De gekozen vraagstelling is hierbij essentieel. Met vragen als 'waar gaat dit boek over?' stelt de leerkracht zich onnodig tussen het boek en het kind op, wat de bedoelde uitwisseling over ervaringen rond een boek in de weg kan staan.

7. Voorlezen en vertellen

Voorlezen is als Haarlemmerolie, 'het is overal goed voor!' Het zorgt voor contact en communicatie, voor veiligheid en vertrouwen. Het is een afspiegeling van lezen voor de lol. Het zorgt



VOORLEZEN

HET LEUKSTE KWARTIERTJE VAN DE DAG

ook voor vertrouwdheid met boeken, woorden en letters en voor kennismaking met cultuur. Voorlezen is goed voor de uitbreiding van de woordenschat, helpt bij taalbeschouwing en oefent het begrijpend luisteren. Daarom moet er niet gestopt worden met voorlezen als leerlingen zelf gaan lezen. Juist dan kan voorlezen hen helpen in te zien waarom ze door moeten zetten als het leren lezen niet vanzelf gaat. Het vertellend of interactief voorlezen, waarbij tussentijds vragen gesteld worden en er ruimte gecreëerd wordt om over de tekst te praten, kan de betrokkenheid bij het verhaal vergroten, zeker als dat in de kleine kring plaatsvindt.

Vaak wordt er wat nonchalant omgegaan met het belang van voorlezen. Het wordt gebruikt als tijdvuller en zelden worden voorleessessies voorbereid. Regelmatig lezen leerkrachten zelfs voor uit boeken die ze zelf nog niet gelezen hebben. Schroom ook niet een boek herhaald voor te lezen. Kinderen vatten de inhoud zelden in een keer helemaal. Laat ook na het voorlezen leerlingen elkaar bij de plaatjes uit het prentenboek het verhaal navertellen.

Vertellen is op de basisschool in onbruik geraakt. En dit ondanks het feit dat veel volwassenen met plezier terugkijken op die ene leerkracht, die zo goed kon vertellen.

Vertellen en daarna leerlingen het verhaal laten lezen kan een krachtige stimulans zijn. Een mooie tussenvorm is daarbij het vertellen bij plaatjes uit een prentenboek zonder tekst.

8. Maak onderscheid tussen jongens en meisjes

Meisjes houden doorgaans meer van lezen dan jongens en hebben ook andere belangstelling. Zorg er daarom voor dat er 'voor elk wat wils' is. Verplicht jongens bijvoorbeeld niet om alleen maar fictie te lezen. Ze zijn vaak meer geïnteresseerd in non-fictie.

9. Boekpromotieactiviteiten

In toenemende mate maken scholen gebruik van mogelijkheden die geboden worden om aan boek- en leespromotieacties deel

te nemen. Maar deelname aan het voorleesontbijt, de kinderboekenjury, 50+ leest voor, een schrijver op school tijdens de kinderboekenweek, etc. moeten niet het geweten van de leerkrachten sussen. Essentieel is wat er dagelijks in de klas aan lees- en boekpromotie gebeurt. Deelname aan landelijke en plaatselijke activiteiten zouden daarbij een toetje moeten zijn. Overigens zijn ook voor de eigen klas allerlei extra activiteiten uit te voeren. Denk bijvoorbeeld aan een ruilbeurs van privéboeken, voorleessessies van oudere leerlingen voor jongere leerlingen, het werken met een voorleeskastje en het opzetten van een leescircuit.

10. Het beleven van plezier laat zich niet verplichten

Uiteraard helpt het dreigen om niet voor te lezen niet om het leesplezier te bevorderen. Dreig er daarom nooit mee; dat doen leerkrachten ook niet met het vak rekenen. Maar er is meer over te zeggen. Het beleven van plezier laat zich niet verplichten. Stel daarom de vraag of een verplichte boekpresentatie, een spreekbeurt over een gelezen boek, het goedbedoeld verplicht laten bijhouden van leeslogboekjes, leesdossiers of leesportfolio's wel bijdragen aan het leesplezier. Sommigen vinden dat leuk, voor anderen is het juist een reden om zo lang mogelijk over het lezen van een boek te doen. 'Dan moet je er ook nog over schrijven!' Zelfs bij het invoeren van 'eric-time' (everybody reads in classroom), waarbij iedereen de ochtend verplicht begint met lezen in het vrijeleesboek, inclusief de leerkracht, kan de vraag gesteld worden of deze verplichting wel bijdraagt aan het leren lezen voor je plezier.

In de twee delen van dit artikel over leesmotivatie is besproken, dat het in Nederland erop lijkt, dat het schoolleven voor leerlingen een lange belemmering is om te lezen. De kinderboekenschrijver Hans Hagen verwoordt het mooi, waar onze zoektocht om dit te doorbreken naar zou moeten leiden: "Boeken hebben voor kinderen alleen zin als ze betrekking hebben op herkenbare zaken: iets van jezelf, je leven, je interesses."

Literatuur

Boekaerts, Monique (2005). Motivation to learn. International Bureau of Education, Unesco.

Bonset, Helge en Mariëtte Hoogeveen (2009). Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie. Enschede: SLO.

Chambers, Aidan (1995). De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten, Amsterdam: Querido.

Chambers, Aidan (1995). Vertel eens. Kinderen, lezen en praten, Amsterdam: Querido.

Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. en A.E.H. Smits (2009). Lezen is weer leuk. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Malmquist, E. en B.T. Brus (1974). Lezen leren, lezend leren: beschouwingen en aanwijzingen met betrekking tot het lesonderwijs in al zijn facetten. Tilburg: Zwijzen.

Mol, Suzanne (2010). To Read or Not to Read. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.