

APPLAUS VOOR JOU!



1

Elseline Knuttel

Master SEN, Taal/Dyslexiespecialist

Begeleider: drs. Anjette van de Ven

Illustratie omslag: Marijke Munnik

Inhoud

Samenvatting

Voorwoord

Hoofdstuk 1. Inleiding	6
1.1. Verlegenheidssituatie	6
1.2. Centrale vraagstelling	6
1.3. Doelen	6
1.4. Vragen	6
1.4.1. Onderzoeksvragen	6
1.4.2. Deelvragen	7
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	8
2.1. Theaterlezen	8
2.1.1. Definities	8
2.1.2. Kenmerken van theaterlezen als motiverende werkvorm	8
2.1.3. Geschikte theaterleesteksten	9
2.1.4. Organisatie bij theaterlezen	10
2.1.5. Passende instructie bij theaterlezen	11
2.2. 'Fluency' of vloeiendheid	12
2.2.1. Definities	12
2.2.2. Vloeiendheid in tot relatie leesbegrip en -motivatie	13
2.3. Theaterlezen en vloeiendheid	14
2.3.1. Bevindingen in Angelsaksisch onderzoek	14
2.3.2. Vloeiendheid meten bij theaterlezen	15
2.3.3. Pedagogische en didactische sleutelbegrippen bij theaterlezen in relatie tot vloeiendheid	16
Hoofdstuk 3. Het onderzoek	18
3.1. Opzet en verantwoording	18
3.2. Beschrijving van het onderzoek	18
3.3. Onderzoeksinstrumenten	18
3.3.1. Selectie groepjes	19
3.3.2. Selectie teksten	20
3.3.3. Organisatie	20
Hoofdstuk 4. Resultaten	21
4.1. Beschrijving van het onderzoek	21
4.1.1. Selectie leerlingen	21
4.1.2. Leesgesprekken met leerlingen	23
4.1.3. Verloop van de sessies	24

4.2.	Het effect van theaterlezen op de vloeïendheid bij zwakke lezers	27
4.2.1.	Zwakke lezers	27
4.2.2.	Verhouding zwakke lezers en middelmatige lezers	28
4.2.3.	Beleving leerkracht en IB-er	29
4.2.4.	Beleving leerlingen	30
Hoofdstuk 5. Conclusies, aanbevelingen, discussie en kennisdeling		32
5.1.	Conclusies	32
5.2.	Aanbevelingen	33
5.2.1.	Aanbevelingen voor School Vest	33
5.2.2.	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	34
5.3.	Discussie en terugblik	35
5.4.	Kennisdeling	36
Literatuur		38
Bijlagen		
Bijlage 1	Planning sessies	40
Bijlage 2	Documentanalyse	41
Bijlage 3	Semi-gestructureerd interview leerkracht en intern begeleider	42
Bijlage 4	Semi-gestructureerd interview – leesgesprek leerlingen (individueel)	43
Bijlage 5	Checklist vloeïendheid	44
Bijlage 6	Observatie tijdens uitvoering	45
Bijlage 7	Semi-gestructureerd interview leerkracht en intern begeleider na afloop van de uitvoering	46
Bijlage 8	Semi-gestructureerd interview – leesgesprek leerlingen na de uitvoering in gezamenlijke groepjes	47
Bijlage 9A	Theaterleestekst voor introductie	48
Bijlage 9B	Theaterleestekst experimentgroep	49
Bijlage 9C	Theaterleestekst controlegroep	53

Samenvatting

Om een geslaagde leesinterventie te kunnen plegen bij zwakke lezers, is het van groot belang om voor motiverende leesvormen te kiezen. Theaterlezen is zo'n motiverende leesvorm, zo blijkt uit de geraadpleegde literatuur en uit de onderzoeksresultaten van dit praktijkgerichte onderzoek.

Theaterlezen is een leesvorm die evidence based leidt tot motivatie, vloeiend lezen en leesbegrip.

Dit onderzoek laat bovendien zien dat een groep zwakke lezers in groep 6 van School Vest door middel van theaterlezen in verhouding zelfs meer vooruitgang boekt in het vermogen tot vloeiend lezen dan een groep middelmatige lezers.

Niet alleen de mate van vooruitgang in vloeiendheid bij lezen is gemeten. De voor dit onderzoek ontwikkelde Checklist vloeiendheid maakt ook duidelijk op welke componenten van vloeiendheid winst is behaald en welke aspecten nog meer aandacht behoeven. Theaterlezen biedt daarmee heel concrete aanknopingspunten voor het geven van vloeiendheidsinstructie en het geven van gerichte feedback.

Ook komt uit dit praktijkgerichte onderzoek naar voren dat het maken van Running Records grote betrokkenheid van kinderen kan opleveren bij hun eigen ontwikkeling. Kinderen blijken in staat heel precies te benoemen op welke onderdelen ze vloeiender zijn gaan lezen. Het onderzoek laat daarmee zien dat theaterlezen uitnodigt tot metacognitie.

Om theaterlezen als leesinterventie succesvol te kunnen inzetten is het van belang de leerlingen vanuit de juiste pedagogische en didactische sleutelbegrippen te begeleiden. Genoemde begrippen, evidence based voor succesvol leesonderwijs in het algemeen, zijn in dit onderzoek specifiek gekoppeld aan theaterlezen en zijn tevens toegepast tijdens de oefensessies.

Theaterlezen leent zich goed voor buiten school verder repeteren, hetgeen automatisch tot extra oefenmomenten en betrokkenheid thuis leidt.

4

Tot slot: theaterlezen en vloeiend lezen gaan hand in hand en daarmee leidt theaterlezen tot betere leesresultaten, plezier, succeservaring en trots, hetgeen wordt bezegeld met een 'Applaus voor jou!'

Voorwoord

“Het werkwoord lezen heeft een hekel aan de gebiedende wijs. Die afkeer deelt het met een aantal andere werkwoorden, zoals ‘houden van’... en ‘dromen’...

Je kunt het natuurlijk altijd proberen. Ga je gang: ‘Hou van me!’, ‘Droom!’, ‘Lees! Lees dan toch, verdorie, doe wat ik je zeg: lezen!’

Het resultaat?

Nul komma niks.”

“Iemand die met levendige stem voorleest, geeft zich helemaal bloot. Als hij niet weet wat hij leest, is hij onwetend ondanks zijn woorden; dat is een ramp, en dat hoor je. Als hij zijn lectuur weigert te bezielen, blijven de woorden dode letters, en dat voel je. Als hij de tekst overstelpt met zijn eigen aanwezigheid, herroept de auteur zijn woorden, dat is een circusnummer en dat zie je. Een mens die hardop voorleest geeft zich helemaal bloot aan de ogen die naar hem luisteren.”

“Als hij werkelijk leest, als hij al zijn kundigheid erin legt en zijn genoegens de baas blijft, als zijn voorlezen een daad van sympathie is, zowel voor zijn gehoor als voor de tekst en de auteur, als hij erin slaagt de noodzaak van het schrijven te laten horen en onze meest verborgen behoeften om te begrijpen wakker roept, dan gaan de boeken wijd open en in zijn voetspoor drommen al diegenen die dachten dat lezen niks voor hen was naar binnen.”

Aldus Pennac (1993) in het boek met zijn ‘tien onaantastbare rechten van de lezer’. In de laatste twee citaten, waarbij hij ‘het recht om hardop te lezen’ behandelt, komen elementen terug die bij theaterlezen essentieel zijn: er wordt hardop gelezen, woorden worden bezielde, er is publiek (‘gehoor’) en er is sprake van leesbegrip (‘onze meest verborgen behoefte’) en leesmotivatie (‘genoegen’).

Effectiviteit van leesonderwijs wordt voor een belangrijk deel bepaald door de kwaliteit en deskundigheid van de leerkracht (Snow, Burns & Griffin, 1998; Verhooy, 2009). Daarmee rust de verantwoordelijke taak op de leerkracht om keuzes te maken voor motiverende oefenvormen van lezen. Theaterlezen blijkt uit onderzoek het vloeiend lezen te bevorderen en bovendien een belangrijk motiverend effect te hebben, speciaal voor zwakke lezers (Corcoran & Dia Davis, 2005; Rasinski, 2004). Lezen valt immers niet af te dwingen, zoals Daniel Pennac in het eerste citaat hierboven zo krachtig beschrijft. De leerkracht moet zwakke lezers daarom uitnodigen, lekker maken en verleiden. Bijvoorbeeld met... theaterlezen als motiverende en bezielende leesvorm.

Dank

In dit voorwoord maak ik van de gelegenheid gebruik om een aantal mensen te bedanken: Marijke Munnik voor de omslagillustratie die ze speciaal voor mijn onderzoek maakte, mijn coöperatieve oud-studiegenoten en critical friends Karin van Bruggen-Poelarends en Carine Krale-Schmid voor hun stimulerende feedback en vriendschap, Willy de Jong voor technische support, mijn stageschool (IB-ers Karien van Houten en Esther Arenz) waar ik mij steeds welkom voelde, leerkracht Stephanie Reppel en haar leerlingen in groep 6, mijn scriptiebegeleider Anjette van de Ven die mij met haar feedback uitnodigde te verdiepen en aan te scherpen en tot slot, tijdens de hele studie, mijn studiecoach Jeanet Spijksma voor haar betrokkenheid, mijn familie, vrienden en collega’s voor hun steun en geduld en mijn partner Nico Broekhuijsen voor zijn bemoediging en vertrouwen.

Elseline Knuttel

Hoofdstuk 1. Inleiding

Het inleidende hoofdstuk schetst een beeld van de verlegenheidssituatie van waaruit dit praktijkonderzoek is ontstaan. Vervolgens wordt daaruit de centrale vraagstelling voor het onderzoek gededuceerd, evenals de doelen van het onderzoek en de onderzoeksvragen en deelvragen die daar weer uit voortkomen.

1.1. Verlegenheidssituatie

Sinds ik stage loop op School Vest in het kader van mijn opleiding 'taal-dyslexiespecialist' valt het mij op dat leerkrachten op zoek zijn naar motiverende leesvormen voor leerlingen in het algemeen en voor zwakke lezers in het bijzonder. Het begrip *fluency*, hierna te noemen als vloeiendheid, wordt niet actief gehanteerd of gemeten in het leesonderwijs op School Vest.

In de door mij bestudeerde literatuur staat 'theaterlezen' als motiverende leesvorm beschreven, waarbij een groep leerlingen een toneeltekst met verschillende rollen lezend aan de rest van de klas presenteert. De 'uitvoering' is zonder kostuums of rekwisieten, maar de tekst wordt vloeiend, expressief, met intonatie, betekenisvol voorgelezen. De uitgesproken positieve ervaringen met theaterlezen in Angelsaksische landen met betrekking tot vloeiend lezen zijn nieuwsgierigmakend. Dit theaterlezen is op School Vest een onbekend begrip. Op school wordt op vorderingen van technisch lezen in AVI en DMT gemeten, maar vloeiendheidsaspecten als 'betekenisvol groeperen', woordherkenning en prosodie blijven daarbij buiten beschouwing.

In Amerika is inmiddels veel ervaring opgebouwd met de werkvorm theaterlezen.

In Nederland is daarentegen weinig ervaring met theaterlezen. Naast een methode voor theaterlezen 'En... Actie!' (ThiemeMeulenhoff) en de onlangs verschenen boeken 'Toneellezen' bij Zwijsen bestaan er weinig of geen bruikbare theaterleesteksten, terwijl uit literatuur blijkt dat deze leesvorm resulteert in grote betrokkenheid bij het lezen, juist ook bij zwakke lezers (Allington, 2005; Rasinski, 2004; Smits & Braams, 2006).

6

1.2. Centrale vraagstelling

De hierboven beschreven verlegenheidssituatie leidt tot het formuleren van de volgende centrale vraagstelling, die ten grondslag ligt aan dit onderzoek: 'Welke mogelijkheden biedt theaterlezen als nieuwe werkvorm op School Vest bij het bevorderen van vloeiendheid bij zwakke lezers in groep 6?'

1.3. Doelen

De doelen van dit praktijkgerichte onderzoek luiden:

- Het aan School Vest aanreiken van de mogelijkheid van theaterlezen als effectieve en motiverende begeleidingsvorm voor vloeiend leren lezen bij zwakke lezers;
- Het meten van het effect van theaterlezen op de ontwikkeling van het vloeiend lezen bij zwakke lezers in groep 6 en het ontwikkelen van instrumenten om dat effect te meten.

1.4. Vragen

1.4.1. Onderzoeksvragen

Uit bovenstaande centrale vraagstelling en gestelde doelen komt een aantal onderzoeksvragen voort, waarvan de eerste twee theoretisch van aard zijn, terwijl de laatste onderzoeksvraag de

theorie naar de praktijk vertaalt.

1. Wat betekenen volgens de literatuur de begrippen 'theaterlezen' en 'vloeiendheid'?
2. Wat is volgens de literatuur - evidence based - de relatie tussen theaterlezen en vloeiendheid?
3. Wat is het effect van theaterlezen op de vloeiendheid van zwakke lezers op School Vest?

1.4.2. Deelvragen

De hieronder geformuleerde deelvragen, afgeleid van bovenstaande onderzoeksvragen, vormen de leidraad voor de uitwerking in de hoofdstukken van dit onderzoek.

1. Wat betekenen volgens de literatuur de begrippen 'theaterlezen' en 'vloeiendheid'?
 - a. Wat zijn de kenmerken van theaterlezen als motiverende werkvorm?
 - b. Waaraan voldoen geschikte theaterleesteksten?
 - c. Welke organisatievorm is geschikt voor theaterlezen?
 - d. Waaraan voldoet een passende instructie bij theaterlezen?
 - e. Wat is volgens de literatuur de rol van vloeiendheid bij het lezen in relatie tot leesbegrip en leesmotivatie?
2. Wat is volgens de literatuur - evidence based - de relatie tussen theaterlezen en vloeiend kunnen lezen?
 - a. Wat is het effect van theaterlezen op vloeiendheid?
 - b. Hoe is vloeiendheid te meten bij theaterlezen?
 - c. Welke pedagogische en didactische sleutelbegrippen liggen ten grondslag aan de werkvorm theaterlezen met betrekking tot vloeiendheid?
3. Wat is het effect van theaterlezen op de vloeiendheid van een groep zwakke lezers op School Vest?
 - a. Wat gebeurt er met de vloeiendheid bij een groep zwakke lezers in groep 6 op School Vest bij het lezen van theaterteksten?
 - b. Hoe verhoudt de uitkomst van dit onderzoek zich tot de ontwikkeling van vloeiendheid bij een controlegroep minder zwakke, middelmatige lezers?
 - c. Hoe kijkt de leerkracht tegen de resultaten aan?
 - d. Hoe beleven kinderen zelf hun ontwikkeling in vloeiend lezen en hun leesmotivatie door middel van theaterlezen?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk komen de twee centrale begrippen uit dit onderzoek naar voren: theaterlezen en vloeiendheid van lezen. In het eerste deel over theaterlezen wordt - na het geven van verschillende definities - ingegaan op de motiverende mogelijkheden van deze leesvorm, evenals praktische aspecten bij de keuze van teksten, het instrueren en organiseren van theaterlezen.

In het tweede deel staat 'vloeiendheid' centraal. Na het geven van definities wordt de link gelegd tussen theaterlezen en vloeiendheid.

2.1. Theaterlezen

Zoals beschreven in de verlegenheidssituatie zijn leerkrachten van School Vest op zoek naar motiverende leesvormen voor zwakke lezers. Theaterlezen is geschikt om aan te passen als volwaardige interventiemethode voor kinderen met leesproblemen, waarbij de vloeiendheid van lezen toeneemt, de leesmotivatie wordt verhoogd en begrip ontstaat bij het lezen (Corcoran & Dia Davis, 2005). Rasinski (2005) noemt poëzie, toespraken, moppen en theater 'uitgelezen' vormen om teksten uit te kunnen voeren voor publiek. In alle gevallen nodigen deze vormen uit tot oefening, omdat kinderen het goed willen doen en succes willen hebben bij de uitvoering voor bijvoorbeeld hun klasgenoten.

2.1.1. Definities

In de literatuur zijn verschillende definities van theaterlezen in omloop. Zo beschrijft Wolf (1993) theaterlezen als een mondelinge presentatie van drama, proza of poëzie door twee of meer lezers. Scrapper (2006) definieert theaterlezen als een geoefende, hardop gelezen interpretatie van een tekst voor een publiek en een zeer succesvol instructiemodel voor vloeiend lezen, gebaseerd op klanktheorie en onderzoek.

Young en Rasinski (2009) verstaan onder theaterlezen een uitvoering van een geschreven script, dat vraagt om herhaald en ondersteund lezen en dat is gericht op het verlenen van betekenis aan het publiek.

Op site van Uitgeverij Zwijsen valt de volgende omschrijving te lezen: "Toneellezen (= synoniem voor theaterlezen, EK) biedt een nieuwe 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, grootse gebaren of rekvisieten. De teksten bestaan voornamelijk uit dialogen, zodat de lezers elkaar steeds afwisselen."

Bij theaterlezen wordt gebruik gemaakt van een toneeltekst, waarvan de rollen vloeiend en met intonatie door een groep leerlingen aan de klas worden voorgelezen. De tekst is geoefend, maar niet uit het hoofd geleerd. Er zijn geen kostuums of rekvisieten nodig (Smits & Braams, 2006).

Resumerend wordt in dit onderzoek de volgende definitie gehanteerd:

'Theaterlezen is een samenleesvorm en tevens instructiemodel waarin de deelnemers beurtelings hardop lezen vanuit verschillende karakters en waarbij het oefenen in de vorm van herhaald en ondersteund lezen uitnodigt tot vloeiendheid bij het lezen. Na het oefenen volgt een gelezen uitvoering voor publiek, zonder kostuums en rekvisieten.'

2.1.2. Kenmerken van theaterlezen als motiverende werkvorm

Het doel voor de kinderen van het oefenen bij de werkvorm theaterlezen is niet het oefenen zelf maar het 'optreden' door middel van een leesuitvoering. Dat optreden motiveert hen tot herhaald lezen en geeft het oefenen een authentieke reden, namelijk het neerzetten van een goede leesuitvoering. De uitvoering maakt van het theaterlezen daarmee een gelegitimeerde vorm om te

herhalen en te oefenen in vloeiendheid (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Smits & Braams, 2006; Worthy & Prater, 2002). Theaterlezen behoort daarmee tot uitdagend en motiverend leesonderwijs (Nieman, 2009).

Inleving in een tekst leidt tot betrokkenheid. En theaterlezen is een vorm bij uitstek die vraagt om inleving in de personages (Walta, 2011). Die inleving maakt dat interpretatie van de tekst mogelijk is. Het lezen wordt 'beleven' (Scraper, 2006). Inleving en beleving werken motiverend.

Wanneer kinderen ervaren dat hun vloeiendheid en hun plezier in lezen toenemen, blijkt dat deze leesvorm hen niet gaat vervelen (Griffith & Rasinski, 2004). Motiverend is ook dat theaterlezen een probaat middel blijkt te zijn tegen verlegenheid en onzekerheid bij zwakke lezers (Prescott, 2003). Een onverwacht voordeel van theaterlezen kan ook zijn dat kinderen naar aanleiding van gelezen theaterteksten gemotiveerd naar boeken grijpen om zelf te gaan lezen. Dit is vooral het geval als er verhalen zijn gekozen rond bestaande boekfiguren (Worthy & Prater, 2002).

En uiteindelijk biedt de leesuitvoering de (zwakke) lezer kans op een succeservaring. Het kind beleeft niet alleen zelf de motiverende constatering dat het lezen door oefening vooruit gaat, maar het ervaart ook dat een ander plezier aan zijn leesgedrag kan beleven. Het lezen leidt tot een succes dat daadwerkelijk met een applaus van de luisteraars wordt gehonoreerd.

Daarmee levert theaterlezen veel positieve gevoelens op! Het appelleert aan een gevoel van plezier en trots, gevoelens die zwakke lezers zelden in verband brengen met hun eigen leesvaardigheid (Martinez, Roser & Strecker, 1999).

2.1.3. Geschikte theaterleesteksten

Bestaande theaterleesteksten

In Amerika bestaan veel sites en uitgaves met uitgewerkte theaterleesteksten. In Nederland zijn minder kant-en-klare teksten vinden. Twee Nederlandse uitgeverijen hebben zich tot nu toe op dit gebied actief getoond: 'En... Actie!' (ThiemeMeulenhoff) en 'Toneellezen' (Zwijsen). Beide series zijn geschreven door gerenommeerde en bij kinderen geliefde kinderboeken auteurs: bij 'En... Actie!' door Arend van Dam en Mirjam Oldenhavé en 'Toneellezen' onder anderen door Tamara Bos en Anke Kranendonk.

'En... Actie!' is methodisch opgezet voor groep 5 t/m 8. De teksten zijn per rol ingedeeld op AVI-niveau. In de uitvoerige handleiding van genoemde methode is aandacht voor het leren vragen stellen over de tekst en voor regieaanwijzingen.

De serie 'Toneellezen' van Zwijsen biedt delen aan op AVI-niveau per leerjaar voor groep 5, 6, 7 en 8. De boeken zijn aantrekkelijk in kleur geïllustreerd. De boeken zijn niet methodisch, gemakkelijk via de boekhandel aan te schaffen en daarmee ook geschikt om thuis te oefenen.

In eigen beheer is uitgegeven het theaterleesboek 'Waddengoud', geschreven door Alieke Bruins. Sommige speeltteksten zijn bruikbaar als theaterleesteksten, zoals van Rooyackers, Rooyackers en Mende (2006). Zij stelden een boek samen met honderd korte teksten voor het geven van dramalessen. In tegenstelling tot theaterlezen zijn deze teksten, uitgeschreven in dialoogvorm, bedoeld om uit het hoofd te leren. Het boek bevat spelregels en tips voor regie en begeleiding die bruikbaar zijn bij theaterlezen.

Criteria voor geschikte theaterleesteksten

Hieronder volgt een aantal criteria waaraan theaterteksten moeten voldoen, ongeacht het feit of het om bestaande of nog te schrijven theaterteksten gaat:

- Omdat teksten herhaald worden gelezen geldt het criterium: korte afgeronde teksten. Een spannend doorlopend verhaal nodigt uit tot verder lezen, waardoor het herhaald lezen als stagnerend kan worden ervaren (Smits & Braams, 2006);
- Een heldere, duidelijke plot (Worthy & Prater (2002);
- Interessante karakters en te overwinnen dilemma's (Martinez, Roser & Strecker, 1999);
- Gelijkwaardige beurtname in de rollen (Martinez, Roser & Strecker, 1999);

- Overzichtelijke vormgeving (ruimte tussen de teksten van de verschillende rollen en een juiste lettergrootte) (Routman, 2003);
- Uitgesproken karakters die duidelijk van elkaar verschillen (Martinez, Roser & Strecker, 1999);
- Cement in het verhaal door de rol van de verteller (Martinez, Roser & Strecker, 1999).

Martinez, Roser en Strecker (1999) geven als aanvulling op bovenstaande aan dat humor in een theaterleestekst sterk kan motiveren. Dit geldt niet per definitie voor alle teksten, maar het is wel een aandachtspunt bij het selecteren.

In het kader van dit onderzoek waarbij de vloeiendheid wordt gerelateerd aan theaterlezen dient te worden toegevoegd dat kortere stukjes tekst afgewisseld moeten worden met langere tekstgedeelten. Alleen een enkel woord of heel korte zinnen bieden geen gelegenheid om tot vloeiend lezen te komen.

Zelf geschreven theaterleesteksten

Het internet levert kant-en-klare teksten. Het risico bij het gebruik van deze teksten schuilt erin dat ze wellicht onvoldoende zijn gescreend op kwaliteit en geschiktheid voor het theaterlezen als interventiemethode voor zwakke lezers. Kwaliteit van de tekst is van groot belang, vindt namelijk Routman (2003). 'Alleen het beste is goed genoeg' is haar uitgangspunt bij het selecteren van geschikte oefenteksten.

Bij zelf geschreven teksten kan gedacht worden aan teksten geschreven door de leerkracht. Dat maakt maatwerk op het groepje mogelijk. Ook biedt het de kans om door leerlingen zeer gewaardeerde teksten te bewerken (Allington, 2006; Martinez, Roser & Strecker, 1999; Worthy & Prater, 2002), zoals de teksten van de Meester Jaap-boeken van Jacques Vriens in het Nederlandse taalgebied.

Allington (2006) pleit voor zelf geschreven teksten door kinderen, ter vergroting van hun betrokkenheid. Prescott (2003) raadt aan dit zelf schrijven van scripts pas in te zetten bij ervaren theaterlezers. Het zelf schrijven van geschikte theaterteksten door kinderen levert weliswaar de meest verrassende scripts op, maar vergt specifieke vaardigheden die buiten beschouwing van dit onderzoek worden gelaten.

2.1.4. Organisatie bij theaterlezen

Theaterlezen als leesvorm kan in klassikaal verband worden geoefend, maar ook in kleine groepjes. In verband met dit onderzoek wordt vooral het oefenen in kleinere groepjes behandeld. De opbouw is echter ook toepasbaar in klassenverband. Vernooy (2009) benoemt klassenmanagement als een belangrijke voorwaarde voor effectief leesonderwijs. Dat houdt in dit geval in dat de leerkracht in staat is het onderwijs zo te organiseren dat hij frequent met kleine groepjes apart kan oefenen. Het is van belang dat er voldoende oefenmateriaal aanwezig is, dat wil zeggen voldoende exemplaren van boeken met theaterleesteksten of anders voldoende kopieën. In het laatste geval verdient het aanbeveling de verschillende rollen te accentueren (Griffith & Rasinski, 2004; Martinez, Roser & Strecker, 2002).

Tijdens de sessies kunnen kinderen elkaars rollen lezen, maar wanneer er aanvullend thuis wordt geoefend, is het zinvol vooral de eigen rol te repeteren en te vragen of een huisgenoot de andere rol(len) voor zijn rekening neemt. Het is praktisch per kind met twee kopieën te werken: een school- en een thuisexemplaar (Martinez, Roser & Strecker, 2002).

Analoog aan het RALFI-lezen (Smits & Braams, 2006), een interventievorm waarbij herhaald en ondersteund wordt gelezen met leeftijdsadequate teksten, is het raadzaam te oefenen in vier tot vijf sessies. Deze sessies zijn op basis van uitgangspunten van Martinez, Roser en Strecker (2002), Young en Rasinski (2009), Routman (2003) en McKay (2008) globaal in de volgende fases onder te verdelen:

Fase I

- kennismaking met het verhaal
- het voorlezen ervan en hardop denkend erover
- minilessen over theaterlezen en vloeiendheid
- het verdelen van de rollen
- samen het hele script lezen (ondersteund in het geheel en per rol)

Fase II

- herhaald lezen
- praten over verhaal en karakters
- feedback en vloeiendheidsinstructie
- minilessen over prosodie
- dagelijks script thuis laten lezen

Fase III

- oefenen, oefenen, oefenen!
- feedback op elkaar
- voorbereiden op de leesuitvoering
- uitvoeren
- vieren en reflecteren

Publiek bestaat in eerste instantie uit (een deel van) de eigen klas, maar het is uiteraard ook denkbaar anderen speciaal uit te nodigen, zoals de intern begeleider, de directie, ouders. Filmen of het maken van een geluidsopname als 'hoorspel' behoort tot de motiverende mogelijkheden in deze fase, waardoor kinderen ook zelf kunnen reflecteren op hun prestaties. Het maken van een geluidsopname kan een hulpmiddel zijn bij deze reflectie. Bovendien is het te bewaren als een 'hoorspel'.

Ten slotte geldt bij theaterlezen, zoals bij elke interventievorm, dat een goede voorbereiding het halve werk is. Zo is het raadzaam te zorgen dat de boeken of kopieën en arceerstiften klaarliggen, dat er geoefend kan worden in een rustige omgeving en dat de leerkracht goed geprepareerd is op de tekst.

2.1.5. Passende instructie bij theaterlezen

Wat bij vloeiend lezen als effectieve instructie geldt, kan ook toegepast worden bij theaterlezen: het geven van het goede voorbeeld, het ondersteund lezen, het herhaald lezen en het geven van een gerichte en bemoedigende feedback (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Deze begrippen komen uitgebreider aan de orde in hoofdstuk 2.3.2., waarin de verschillende didactische en pedagogische sleutelbegrippen bij vloeiend lezen in relatie tot theaterlezen nader worden uitgewerkt.

Specifiek bij het theaterlezen is de extra aandacht voor prosodie, lichaamshouding, oogcontact (spelers met elkaar, verteller met publiek) en gezichtsexpressie (Scrapper, 2006).

Het is aan te bevelen theaterjargon te gebruiken: repeteren of oefenen (i.p.v. herhalen), script (i.p.v. tekst), toneel (plaats waar wordt opgetreden), cast (de verschillende deelnemers). Daarmee wordt benadrukt dat er voor 'echt publiek' wordt gerepeteerd (Martinez, Roser & Strecker, 1999).

Voor de uitvoering gelden enkele extra instructies: leer op te komen, het stuk te laten inleiden en de karakters voor te stellen door een van de spelers (Scrapper, 2006), het papier niet voor het gezicht te houden, gemaakte fouten niet te benadrukken maar gewoon door te gaan en... het applaus met een buiging in ontvangst te nemen.

De rol van de leerkracht als 'atletische coach' daarbij is motiveren, uitleggen, feedback geven, complimenteren, aansporen en vermanen waar nodig (Rasinski, 2005).

2.2. 'Fluency' of vloeïendheid

Na bovenstaande uiteenzetting van 'theaterlezen' vanuit de literatuur volgt nu een zelfde benadering van het begrip vloeïendheid bij het lezen.

In het Nederlandse leesonderwijs - en zo ook op School Vest - wordt veel aandacht besteed aan technisch en begrijpend lezen, maar is vloeïend lezen een verwaarloosde vaardigheid. Vloeïend kunnen lezen is echter een probaat middel om vanuit het technische lezen tot begrip te komen. Niet iedereen maakt zich dat vloeïend lezen vanzelf meester. In Amerika is het begrip fluency echter 'hot' en wordt er veel over gepubliceerd. Als er dan in Nederland aandacht aan wordt besteed, dan wordt het soms verward met alleen het begrip 'snelheid'. Dit aspect is verreweg het gemakkelijkst te meten. Snelheid is echter een van de mogelijke aspecten van vloeïend lezen (Rasinski, 2004). Van de Mortel (2012b) laat zien dat snelheid ten koste kan gaan van correctheid en daarmee ook van begrip. Vloeïend lezen mag daarom nooit een aanmoediging behelzen snelheidsrecords te gaan halen! Smits en Braams (2006) beamen dat met de constatering dat niet snelheid het doel bij lezen is, maar het samenvloeien van woorden en een goede toon wél. Snelheid is overigens wel een logisch aspect bij vloeïend lezen: immers woord voor woord lezen kost meer tijd dan het lezen in zinnen. En herlezen omdat het voorgaande niet is gelezen kost ook tijd (Allington, 2005). Ook al gaat vloeïend lezen in het algemeen sneller dan hortend en stotend lezen, toch zijn er andere factoren die de mate van vloeïend lezen kunnen bepalen. Deze komen in het onderstaande hoofdstuk naar voren.

2.2.1. Definities

Om zicht te krijgen op het begrip 'vloeïendheid' volgen hierbij verschillende beschrijvingen en definities, zowel in het algemeen als met betrekking tot het lezen.

Het Engelse fluency stamt van het Latijnse 'fluens', ofwel stromen. Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse taal (2005) geeft bij het begrip 'vloeïend' de volgende beschrijving:

"1. Zich als een vloeistof of vloed bewegen; 2. Gelijkmatic, zonder horten voortgaand, een gelijkmatige harmonische buiging, golving of beweging vertonend.

... - (van taaluitingen) met gemakkelijke en ongedwongen voortgang, zonder haperingen..." (p. 3959).

Met betrekking tot het lezen geven Armbruster, Lehr en Osborne (2001) van 'vloeïendheid' de volgende definitie: "Fluency is the ability to read a text accurately and quickly. When fluent readers read silently, they recognize words automatically. They group words quickly in ways that help them gain meaning from what they read. Fluent readers read aloud effortlessly and with expression. Their reading sounds natural, as if they are speaking" (p. 22).

Trainin en Andrzejczak (2006) kunnen het met minder woorden toe, wanneer ze opmerken dat vloeïend lezen betekent dat er wordt gelezen met een adequate snelheid en accuratesse en prosodie (expressie en frasering).

Van de Mortel (2012b) beschrijft vloeïend lezen als "de vaardigheid om met begrip, snel en accuraat en met expressie te lezen."

Het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO geeft op de site www.slo.nl in het kort de volgende beschrijving: "De vaardigheid om een tekst vlot, goed en met de juiste expressie te lezen."

In de uitgebreide versie voegen ze daaraan toe: "Een vloeïende lezer herkent tijdens het lezen de woorden snel en automatisch. De betekenis wordt gemakkelijk afgeleid. Tijdens het hardop lezen is het alsof de lezer praat. Hij leest op een natuurlijke manier en met expressie."

Binnen het begrip vloeïendheid onderscheiden Klauda en Guthrie (2008) drie niveaus:

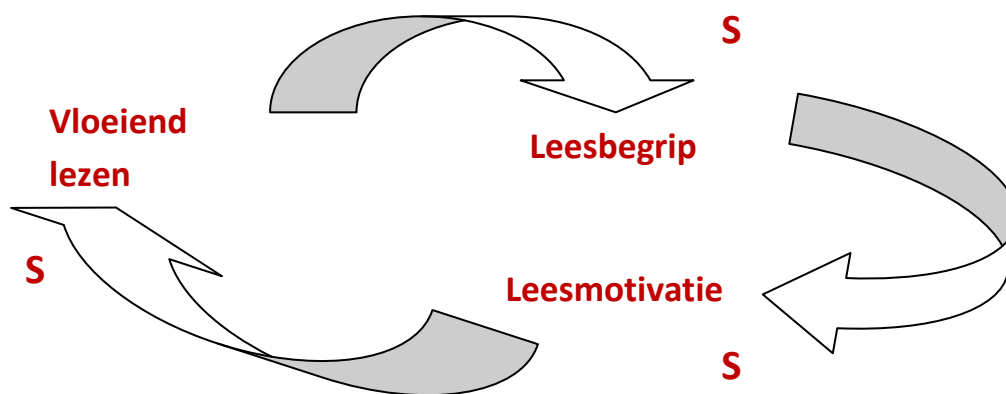
- op woordniveau
- op niveau van syntactische eenheid
- op niveau van een passage.

Snelheid en accuratesse hebben vooral betrekking op het woordniveau, terwijl prosodie van invloed is op vloeïendheid op zins- en passageniveau. Daarmee is prosodie als een schakel, ofwel een

smeermiddel, dat de rol van de zinnen in de passage of het grotere geheel duidelijk maakt. Prosodisch lezen vraagt om de vaardigheid betekenisvol te kunnen fraseren (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Hierbij gaat het om de interpretatie van de tekst. De betekenis van interpunctie, hoofdletters, vet, schuingedrukt komt daarbij om de hoek kijken. Dat vergt dus ook het moeiteloos kunnen herkennen en interpreteren van informatie uit deze signalen. Rasinski (2004) voegt daar nog aan toe dat het onwaarschijnlijk is dat kinderen tekst begrijpen, wanneer deze zonder prosodie is gelezen. Het deelbegrip van prosodie 'expressie' levert uiteindelijk de toegevoegde waarde op die bij theaterlezen zo belangrijk is. Rasinski (2004) laat zien dat prosodie het verhaal reliëf geeft door het verduidelijken van emoties, dubbele lagen, verdieping, spanning. Door hulpmiddelen als wisseling in volume, ritme, versnelling, pauzering geeft de lezer de luisteraar, het publiek, veel extra informatie. Resumerend geven de verschillende definiërende beschrijvingen een opsomming van vloeiendheidskenmerken, zoals het 'moeiteloos, accuraat, snel, prosodisch' kunnen lezen van een tekst. In de beschrijvingen zit tevens een belangrijk doel verscholen namelijk 'een betekenis verlenende vaardigheid', hetgeen in het volgende hoofdstuk nader wordt uitgewerkt.

2.2.2. Vloeiendheid in relatie tot leesbegrip en -motivatie

Wie geregeld bij een woord blijft haken, omdat hij het niet in een keer kan lezen om technische redenen, of omdat hij het woord niet kent, zal verdwalen in de tekst. Dit niet-begrijpen zet de leesmotivatie en vervolgens weer het vloeiend lezen onder druk (Bashir & Hook, 2009).



Het doel van vloeiendheid bij lezen is de brug tussen woordherkenning en begrip (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Het is de olie, waardoor de machine loopt. Maar meer nog dan begrip geeft het vermogen tot vloeiend lezen de ruimte om te associëren en gebruik te maken van eigen ervaring en achtergrondkennis.

Vloeiendheid hangt niet alleen samen met de mate van engagement met de tekst, maar ook met moeilijkheidsgraad. Een tekst met veel moeilijke woorden, wanneer deze nog spellend gelezen moeten worden, vraagt aandacht die ten koste gaat van het begrijpen en daarmee de motivatie (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Van de Mortel, 2012b).

Een aspect van vloeiend lezen is intonatie. Zonder intonatie ontstaat geen leesbegrip. Vloeiend leren lezen is gebaat bij oefenen, oefenen en nog eens oefenen. Dat oefenen kent twee vormen: herhaald hardop lezen en zelfstandig stillezen. Theaterlezen is bij uitstek een leeswijze voor deze eerste vorm: herhaald hardop lezen (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Routman, 2003). Wanneer dit ook nog wordt ondersteund en van feedback wordt voorzien mag maximaal resultaat worden verwacht.

Armbruster, Lehr en Osborne (2001) leggen de directe relatie tussen vloeiendheid en leesbegrip, wanneer ze zeggen dat vloeiend lezen belangrijk is omdat het 'bevrijdend' werkt als leerlingen

begrijpen wat ze lezen. Daarmee leidt vloeiendheid tot het eigenlijke doel van lezen: begrijpen wat er staat. Niet vloeiend kunnen lezen betekent geen begrip en geen motivatie, hetgeen weer tot minder lezen leidt. Theaterlezen kan gezien worden als een bemoedigende vorm, waarin succes mogelijk is (Walczyk & Griffith, 2007).

Als vloeiend lezende lezers stillezen, herkennen ze woorden automatisch. Ze zijn in staat om woorden snel te groeperen, waardoor de tekst betekenis krijgt. Ze kunnen ontspannen en met expressie lezen. Terwijl ze lezen klinkt het als gesproken taal (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Ze zijn in staat de kennis en ervaring die ze hebben in gesproken taal over te brengen en toe te passen wanneer ze een tekst lezen (Kuhn & Stahl, 2000).

Vloeiend lezen met expressie verhoogt het begrip van de tekst, aldus Kuhn en Stahl (2003). Ook al is er nog geen bewezen duidelijkheid of prosodie oorzaak voor begrip is of juist een gevolg daarvan, pleiten zij voor het oefenen in prosodie. Van de Mortel (2012b) waarschuwt voor het risico dat lezen met expressie wel eens wordt verward met 'stemmetjes lezen'. Zij noemt belangrijke elementen van expressie:

- 'hapjes lucht' op de juiste plaats;
- het verklanken van (on)zichtbare interpunctie;
- lezen in betekenisvolle woordgroepen;
- toepassen van intonatie;
- klemtoon op de juiste plaats;

kortom: 'Lezen zoals je praat'.

Walczyk en Griffith (2007) geven overigens aan dat vloeiendheid geen absolute voorwaarde is om tot leesbegrip te komen. Sommige zwakke lezers zullen moeilijk of niet leren om vloeiend te lezen. Zij kunnen echter met behulp van compenserende strategieën toch tot begrip komen. Vloeiend kunnen lezen wordt daarmee wel als belangrijk geïdentificeerd, maar niet als 'heilig'.

Vloeiend lezen is en blijft een belangrijk middel om tot begrip te komen, maar is echter geen op zichzelf staand doel. Dat is leesbegrip als uiteindelijk doel van lezen wel.

Bij theaterlezen heeft het vloeiend lezen echter een doel in zichzelf, los van het eigen leesbegrip. Het aspect expressie en betekenisvol lezen helpt het publiek, de luisteraar namelijk tot begrip te komen.

2.3. Theaterlezen en vloeiendheid

Theaterteksten zijn bedoeld om hardop te klinken. Dat maakt deze teksten bij uitstek geschikt voor vloeiendheidstraining (Rasinski, 2004). Corcoran en Dia Davis (2005) tonen met hun onderzoek aan dat theaterlezen een geschikte leesvorm is om in te zetten als volwaardige interventiemethode voor zwakke lezers om het leestempo te verhogen, het begrip tijdens het lezen te vergoten en de vloeiendheid bij het lezen te verbeteren.

Vloeiend lezen met expressie verhoogt het begrip van de tekst (Kuhn & Stahl, 2003). Een vloeiende lezer helpt de luisteraar - ofwel het publiek - de tekst te begrijpen en plezier hebben. Hiermee is de link naar de mogelijkheden van het theaterlezen gelegd.

Lezen vanuit een karakter (Allington, 2005) vergroot bovendien de betrokkenheid van de lezer en lokt uit tot expressie, niet alleen in stemgebruik, maar ook in houding, persoonlijkheid, stemming. Lezen vanuit karakters nodigt uit tot verdieping van die karakters. Martinez, Roser en Strecker (1999) belichten datzelfde aspect, doelend op leesbegrip als gevolg van vloeiend lezen, wanneer ze zeggen dat theaterlezen een interpreterende leesactiviteit is, waarbij de lezers met hun stem de karakters tot leven brengen.

2.3.1. Bevindingen in Angelsaksisch onderzoek

In het Nederlandse taalgebied is theaterlezen nog een relatief onbekend begrip. In Angelsaksische landen daarentegen is er ruime ervaring met dit fenomeen.

Corcoran en Dia Davis (2005) hebben met hun onderzoek aangetoond dat theaterlezen leidt tot toename van vloeiendheid bij lezen. Naast een toename in leesmotivatie en zelfvertrouwen bij het lezen constateren zij namelijk door hun onderzoek een daadwerkelijke toename in het vermogen vloeiend te kunnen lezen.

Uit bovenstaande aangehaalde onderzoeken in het Angelsaksische taalgebied blijkt dat theaterlezen zowel in kwalitatief als kwantitatief opzicht een evidence based krachtig en uitgesproken middel blijkt bij leesontwikkeling van zwakke lezers. Bij kwalitatief gaat het om leesplezier, zelfvertrouwen, betrokkenheid en motivatie, terwijl het in kwantitatief opzicht de toename in aspecten van vloeiendheid betreft, zoals accuratesse, het betekenisvol groeperen van woorden, leessnelheid, moeiteloosheid en prosodie, evenals een toename in leesbegrip.

2.3.2. Vloeiendheid meten bij theaterlezen

Veranderingen bij de vloeiendheid van lezen kunnen gemeten worden met een zogenaamd *Running Record* (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Rasinski, 2004; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Een voorbeeld van zo'n Running Record is de Multidimensional Fluency Scale (Rasinski, 2004), die op vier aspecten meet: Expressie en volume, Frasiering, Soepelheid en Snelheid op een schaal van 1 t/m 4. In Nederland en dus ook op School Vest wordt vloeiend lezen niet specifiek geïnstrueerd en dus ook niet gemeten. Alleen snelheid (AVI) en correctheid (DMT) worden gemeten, maar deze elementen hebben volgens Van de Mortel (2012b) slechts ten dele een relatie tot vloeiend lezen.

Anders dan bij een doorlopende tekst heeft elk afzonderlijk kind bij theaterlezen telkens maar enkele regels tekst. Het is van essentieel belang om te zorgen dat de teksten voldoende lengte bevatten, zowel voor de kinderen om tot vloeiendheid te komen, als voor de onderzoeker om deze vloeiendheid met bovenstaande Running Records te kunnen meten.

Om de resultaten goed te kunnen analyseren is geluidsregistratie onontbeerlijk.

Hoe de lezers hun eigen leesgedrag en leesplezier en dat van hun medelezers beoordelen en hoe hun klasgenoten en eigen leerkracht daar tegen aankijken, kan kwalitatief worden gemeten.

Omdat de leerkrachten op School Vest op zoek zijn naar motiverende leesvormen voor zwakke lezers, zal in dit onderzoek ook aandacht worden besteed aan deze kwalitatieve aspecten als het meten van beleving en motivatie bij de lezers zelf en bij het publiek (zowel klasgenoten als leerkrachten).

2.3.3. Pedagogische en didactische sleutelbegrippen bij theaterlezen in relatie tot vloeiendheid

Tot slot van dit theoretisch kader volgen in deze paragraaf 'begrippen waar alles om draait' ofwel sleutelbegrippen. Deze opsomming heeft tot doel om een aantal evidence based uitgangspunten voor succesvol leesonderwijs in het algemeen te koppelen aan theaterlezen en vloeiend lezen. Daarmee gelden deze begrippen als succesfactoren bij theaterlezen.

Sleutelbegrippen Modeling en Ondersteuning

De rol van de leerkracht is cruciaal bij het vloeiend leren lezen. De instructie begint bij voordoen, *modeling*, het laten horen wat de stem met een tekst kan doen (Ambruster, Lehr & Osborn, 2003; Rasinski, 2004). Smits en Braams (2006) geven het voorbeeld van een leerkracht die het verschil demonstreert tussen niet en wel vloeiend lezen en vervolgens de kinderen uitnodigt hier commentaar op te leveren. Allington (2005) laat zien dat rijk en expressief voorlezen in het algemeen (dus niet alleen als deel van de instructie) een belangrijk aspect is van instructie in vloeiendheid. Door naar een goed voorbeeld te luisteren horen kinderen wat het gebruik van de mogelijkheden van een stem kan bijdragen aan begrip (Martinez, Roser & Strecker, 1999; Van de Mortel, 2012b). De leerkracht doet daarmee niet alleen voor wat vloeiend lezen is, maar ook wat theaterlezen behelst (McKay, 2008).

Voordoen alleen is niet voldoende. Horen hoe vloeiend lezen klinkt is niet hetzelfde als zelf vloeiend lezen. Ondersteund lezen is een belangrijk instructieprincipe bij het vloeiend leren lezen. Rasinski

(2004) geeft hierbij als voorbeeld dat hij de kinderen vraagt om eerst stil in hun hoofd mee te lezen als hij voorleest en vervolgens dat hardop mee te lezen tijdens het voorlezen. Ook laat hij kinderen in tweetallen hardop lezen, soms met een tweetal van hetzelfde niveau, soms een vloeiende en een minder vloeiende lezer.

Bij het samen lezen is het belangrijk de snelheid te behouden. Ook al blijven sommigen achter, toch plaveit dit hun weg naar vloeiend lezen (Young & Rasinski, 2009).

Ondersteund lezen is bewezen effectief, vooral in combinatie met herhaald lezen: voorlezen, samen lezen, alleen lezen (Kuhn & Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Smits & Braams, 2006).

Sleutelbegrip Hoge doelen

Bied leeftijdsadequate teksten aan, rekening houdend met belangstelling. Wanneer zwakke lezers onder begeleiding een tekst oefenen die op een hoger niveau ligt dan wat ze volgens de toets beheersen, dan motiveert dat om verder te gaan met het lezen (Smits & Braams, 2006).

Wat voor het kind geldt, is ook van toepassing op het schoolniveau. Wanneer de leiding van de school hoge doelen stelt aan de leerkracht op het gebied van lezen, zal de leerkracht weer hoge doelen stellen aan de leerling en bereiken deze leerlingen eerder een hoger niveau. Die hoge verwachtingen zijn niet alleen een kritische factor bij het voorkomen van leesproblemen, maar ook voor het bereiken van betere resultaten (Vernooy, 2009).

Sleutelbegrip Herhalen of 'oefenen' dan wel 'repeteren'

Bij theaterlezen heet herhalen 'oefenen' of 'repeteren'. Als kinderen repeteren, veroveren ze de controle over hun eigen leren (McKay, 2008). Herhaling is een belangrijke pijler bij de vloeiendheidsinstructie (Kuhn & Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Smits & Braams, 2006) en daarmee ook bij theaterlezen. Blok, Oostdam en Boendermaker (2011) noemen het herhaald lezen op zichzelf niet boeiend. Maar om een goede leesuitvoering te bereiken is repeteren functioneel. Oefen daarbij geen uren achter elkaar, maar liever 'kort en vaak' (Scheltinga et al, 2011; Smits & Braams, 2006).

Theaterlezen is een geschikte vorm om ook thuis te oefenen. Het leidt immers tot een ontspannen manier van samen lezen, wat juist voor thuis zo belangrijk is (Scheltinga et al, 2011). Thuis oefenen, met dezelfde tekst als waarmee op school wordt geoefend, verhoogt de effectiviteit van 'kort en vaak' lezen (Smits & Braams, 2006), waarbij het is aan te raden de manier van oefenen aan de ouders uit te leggen of voor te doen.

Sleutelbegrip Leesplezier

Leesbegrip en vloeiend lezen horen bij elkaar en roepen elkaar op. Beide begrippen leiden tot leesmotivatie, de basis voor plezier! Theaterlezen is een werkvorm die zowel leesbegrip als leesmotivatie aanwakkert (Corcoran & Dia Davis, 2005). Het plezier dat daaruit voortkomt wordt met elkaar in het theaterleesgroepje en later tijdens de leesuitvoering met de klas gedeeld.

Ook Martinez, Roser en Strecker (1999) benadrukken het plezier in lezen, zowel bij het instuderen als bij het uitvoeren van theaterlezen. Juist die beleving van plezier, gekoppeld aan lezen heeft voor zwakke lezers een enorm positieve impact.

Vertrouwen krijgen in het eigen vermogen zich te kunnen ontwikkelen en plezier krijgen in het oefenen zelf (Blok, Oostdam & Boendermaker, 2011) leiden tot een positieve leeshouding. Als onverwacht 'bijproduct' van theaterlezen pakken zwakke lezers gemakkelijker ander boeken om te lezen (Worthy & Prater, 2002).

Sleutelbegrippen Interactie en samenwerken

Bij het vloeiend leren lezen ligt het accent niet op technische leesvaardigheid, maar op prosodie, inhoud, interpretatie en betrokkenheid. Interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling leidt daarbij tot een dieper niveau van betrokkenheid (Rasinski, 2004). Op dit niveau is het, bijvoorbeeld door voordoen, mogelijk om de kleur van de stem te laten bepalen hoe mysterieus een

passage klinkt.

Het met elkaar spreken over inhoud en karakters, naar elkaar luisteren bij dit spreken en bij het lezen combineert facetten van taalgebruik op een natuurlijke manier en vergroot onderlinge betrokkenheid (Walczyk & Griffith, 2007). Chambers (1995) en Routman (2003) koppelen bovendien leesplezier mede aan interactie.

Zonder samenwerking is taal een zinloze code (Van Elsäcker & Verhoeven, 2005). Samenwerkend leren werkt daarbij als versterkende component. Kinderen leren elkaar te ondersteunen in het oefenen van de rollen (McKay, 2008). Door gedachten over karakters en inhoud samen uit te wisselen leren kinderen tegenover elkaar hun gevoelens en ideeën in taal uit te drukken (McKay, 2008).

Sleutelbegrippen Hardop lezen en hardop denken

Hardop lezen nodigt uit tot prosodie, in tegenstelling tot stillezen. Prosodie helpt bij begrip en dus is het goed voor worstelende lezers (Rasinski, 2004; Walczyk & Griffith, 2007). Het brengt bovendien de tekst tot leven (Martinez, Roser & Strecker, 2002).

Door hardop denkend over de tekst te praten, spreekt de leerkracht zijn 'leesgedachten' uit en oefent hij actief een leesstrategie waar kinderen in hun leesontwikkeling veel baat bij kunnen hebben (Wilhelm, 2008). De leerkracht kan zichzelf en/of de kinderen al lezend vragen stellen over de inhoud en de karakters. Waarom handelt dat karakter zo? Hoe zou jij dat doen?

Hardop denken bij het lezen reikt daarmee een sleutel aan tot de theaterleestekst, de personages en hun motieven tot handelen.

Sleutelbegrippen Metacognitie en betrokkenheid

Iemand leert het best als hij weet wat de bedoeling is van het geleerde (Rasinski, 2005). Vloeiendheid is een vaag begrip. Uitleggen wat dit behelst helpt en kinderen zich bewust maken van hun eigen rol in dit leerproces helpt bij het oefenen ervan: met je stem laten horen wat de betekenis is van de tekst die je leest. Tempo is dus niet het belangrijkste, maar wel expressie, frasering, spannende pauzes. Door deze metacognitie leert het kind zich verantwoordelijkheid te voelen voor het bereiken van aan zichzelf gestelde doelen (McKay, 2008). Van de Mortel (2012b) spreekt van *deep fluency* wanneer de leerling daarbij in staat is zelfregulerende strategieën toe te passen.

Inleven en beleven leiden tot betrokkenheid (Scraper, 2006). Zelf kiezen hoe je vorm geeft aan je rol, hoort bij theaterlezen. Zelf keuzes maken is een sleutelbegrip voor betrokkenheid (McKay, 2008). Ook de betrokkenheid bij elkaar (elkaars rollen in je hoofd meelesen om te weten wanneer je aan de beurt bent) en betrokkenheid bij de tekst neemt toe.

Sleutelbegrippen Veiligheid en Succeservaring

Veiligheid is belangrijk om te durven leren. Het betekent dat het kind de kans krijgt om uit te proberen, te experimenteren en fouten te maken. Door fouten te maken leren kinderen dat ze vooruitgang kunnen boeken (McKay, 2008).

Wanneer theaterlezen wordt ingezet als interventie voor zwakke lezers, dan worden er hoge eisen aan de professionaliteit van de begeleider gesteld (Routman, 2003). Deze zorgt namelijk voor een veilig klimaat, gerichte feedback en zorgvuldig opgebouwde sessies (Scheltinga et al, 2011; Smits & Braams, 2006).

Theaterlezen biedt ook veiligheid tijdens het optreden: het kind staat niet alleen en voelt zich gesteund door de groep. Bovendien biedt het kunnen lezen uit de tekst die je in handen hebt een veilige houvast.

Het krijgen van applaus en complimenten, het trots kunnen zijn op het eigen leesgedrag: het draagt allemaal bij aan de succeservaring die theaterlezen oplevert. Trots kunnen zijn is een belangrijke drijfveer om verder te willen oefenen met lezen (Routman, 2003).

Theaterlezen geeft een 'boost' voor persoonlijke ontwikkeling, een mogelijkheid om aan zelfvertrouwen te winnen (Scraper, 2006).

Hoofdstuk 3. Het onderzoek

In dit hoofdstuk is te lezen voor welke onderzoeksopzet is gekozen om antwoord te krijgen op de vraag: 'Welke mogelijkheden biedt theaterlezen als nieuwe werkvorm op School Vest bij het bevorderen van vloeiendheid bij zwakke lezers in groep 6?' Het onderzoek wordt beschreven, evenals de instrumenten die antwoord op de onderzoeksvragen moeten geven.

3.1. Opzet en verantwoording

Leerkrachten op School Vest zijn op zoek naar motiverende leesvormen, met name voor zwakke lezers. Omdat theaterlezen evidence based uit de literatuur naar voren komt als een motiverende vorm die vloeiendheid van lezen bij zwakke lezers bevordert, is gekozen voor het onderzoeken van deze leesvorm op effectiviteit in de Nederlandse situatie en specifiek op School Vest. Met de uitkomsten wordt aan de school een effectieve leesvorm aangereikt waarmee zij verder kunnen werken om het vloeiend lezen met zwakke lezers op motiverende wijze te oefenen.

Door de onderzoeksgegevens ten aanzien van de vloeiendheidsontwikkeling bij theaterlezen vanuit drie gezichtspunten te verzamelen, namelijk vanuit de leerkracht en intern begeleider, vanuit de kinderen zelf en vanuit mijzelf als onderzoeker is triangulatie van het onderzoek gewaarborgd (Harinck, 2007).

3.2. Beschrijving van het onderzoek

Om te weten of juist zwakke lezers extra profiteren van theaterlezen in de ontwikkeling van hun vloeiendheid, richt dit onderzoek zich, in de vorm van een meervoudige gevalsstudie, op twee groepjes kinderen uit groep 6. De experimentele groep van vier kinderen is zwak op grond van hun leesprestaties en leesmotivatie. De controlegroep, ook bestaande uit vier kinderen, scoort middelmatig op beide punten. Beide groepjes krijgen - na een introductie met minilessen in vloeiendheid en theaterlezen - een serie van vijf oefenbijeenkomsten aangeboden (bijlage 1). In de bijeenkomsten worden in beide groepen gelijkwaardige theaterleesteksten herhaald en ondersteund geoefend en wordt tot besluit een leesvoorstelling in de klas gehouden. Teksten worden ook meegegeven naar huis, om zoveel mogelijk oefenmomenten te creëren.

In het begin van de oefensessies wordt de mate van vloeiend lezen bij de kinderen afzonderlijk gemeten, evenals aan het einde van de sessies. Aan het einde van het onderzoek is duidelijk of zwakke lezers minder, evenveel of meer baat hebben bij theaterlezen dan middelmatige lezers waar het de ontwikkeling van hun vermogen tot vloeiend lezen en hun leesmotivatie betreft.

3.3. Onderzoeksinstrumenten

Allereerst worden de twee groepen leerlingen geselecteerd door middel van documentanalyse (bijlage 2) en semi-gestructureerde interviews. De documentanalyse moet zicht geven op toetsresultaten, behandelingsplannen en diagnostische gegevens met betrekking tot het leesniveau van de kinderen in groep 6.

Het eerste semi-gestructureerde interview vindt plaats met de leerkracht (met 6 gesloten en 15 open vragen) en intern begeleider en heeft tot doel de meetresultaten te bespreken, hun eigen ervaringen te bevragen aangaande vloeiendheid en motivatie op grond waarvan de onderzoeksgroep en de controlegroep kunnen worden samengesteld (bijlage 3).

Met de kinderen uit de onderzoeksgroep en de controlegroep worden individuele semi-gestructureerde interviews gehouden in de vorm van leesgesprekken, om daarin hun eigen beleving

op vloeiendheid van lezen en leesmotivatie te bespreken (bijlage 4). Het fenomeen 'leesgesprek' is ontleend aan de *Reading Conference* (Routman, 2003), waarin de leerkracht in een informeel gesprek met het kind praat over leesvoorkeur, leesbeleving, leeservaring, leesgedrag, met als doel zichzelf als lezer te leren kennen en een onafhankelijke lezer te worden. In dit onderzoek heeft het als doel aanvullende kwalitatieve informatie te geven over hoe het kind tegen de eigen vloeiendheid van lezen en tegen theaterlezen aankijkt.

Voor dit onderzoek is een eigen Checklist vloeiendheid (bijlage 5) samengesteld, waarin de diverse aspecten van vloeiendheid meetbaar zijn gemaakt. De schaal is gebaseerd op de Multidimensional Fluency Scale (Rasinski, 2004), die op vier aspecten meet: Expressie en volume, Frasiering, Soepelheid en Snelheid op een schaal van 1 t/m 4. Aan de checklist van dit onderzoek zijn andere aspecten van vloeiendheid toegevoegd uit de verschillende definities over het begrip vloeiendheid (zie hoofdstuk 2.2.1), waardoor het een schaal met vijf punten is geworden. Deze schaal wordt als Running Record gehanteerd en kent twee meetmomenten: tijdens de eerste sessie in week 2 (zie bijlage 1) wordt de kinderen uit beide groepjes gevraagd de tekst ten behoeve van het onderzoek onvoorbereid te lezen, waarbij ieder kind zijn eigen rol leest. Het kan voor zwakke lezers onplezierig zijn onvoorbereid teksten te lezen. Daarom wordt extra aandacht besteed aan het pedagogische klimaat waarin dit gebeurt, onder andere door uit te leggen hoe ze zelf kunnen groeien door het verschil te zien tussen een nulmeting en eindmeting. Op deze manier wordt ook benadrukt wat het onderzoek voor hen zelf kan betekenen.

De vloeiendheidsschaal, met vijf schaalpunten per begrip, onderscheidt de verschillende aspecten van vloeiendheid met beschrijvingen en voorbeelden van de verschillende begrippen. Daarmee zijn de begrippen helder en nauwkeurig te meten en is de meting herhaalbaar. Dit onderdeel is de kern van het onderzoek en draagt door de nauwkeurigheid tevens bij aan de validiteit ervan.

Om de verandering in vloeiendheid te kunnen meten wordt in de laatste oefensessie, bij de 'generale repetitie' de tweede meting verricht in beide groepen. Beide metingen worden met het oog op nauwkeurigheid en stabiliteit achteraf aan de hand van geluidsopnamen verricht.

Tijdens de leesvoorstelling wordt het leesgedrag van de kinderen uit beide groepjes geobserveerd, evenals de betrokkenheid van het publiek (bijlage 6). Aangezien de leerkracht de kinderen uit de klas goed kent, wordt haar tevens gevraagd 'het publiek' te observeren aan de hand van deze bijlage.

Na afloop van de leesvoorstelling worden leesgesprekken gevoerd met de kinderen in beide groepjes waarin ze hebben geoefend, door middel van een semi-interview in de vorm van een leesgesprek. In tegenstelling tot de individuele leesgesprekken voorafgaand aan de sessies is hier gekozen voor een groepsgebesprek. De kinderen hebben nu namelijk een gemeenschappelijke ervaring en kunnen deze met elkaar delen. Om deze uitkomst meetbaar te maken, wordt de bijeenkomst afgesloten door een individueel in te vullen vragenlijst met betrekking tot hun ervaringen met theaterlezen, vloeiendheidsontwikkeling en leesmotivatie (bijlage 7). Een zelfde afsluitend gesprek wordt gevoerd met de leerkracht en de intern begeleider (bijlage 8).

Met het oog op kennisdeling worden de uitkomsten allereerst met de betrokken leerkracht en intern begeleider besproken en in een later stadium gepresenteerd in een workshop over theaterlezen aan het team van School Vest. Vervolgens bestaat de intentie te publiceren over theaterlezen in vakbladen en deze workshop in breder verband aan te bieden. Tot slot is het de bedoeling om op basis van de uitkomsten van het onderzoek theaterleesteksten in boekvorm te gaan publiceren vanuit mijn uitgeverij.

3.3.1. Selectie groepjes

Bij de Drie Minuten Toets op woordniveau (DMT) van CITO is het streefdoel bij kinderen in groep 6 dat zij een A-, B- of C-score halen op een schaal van A t/m E. Leerlingen met D en E scoren onvoldoende. Uitgangspunt bij de meting is het totaal van de kaarten 1, 2 en 3.

Voor AVI, het scoren op tekstniveau, geldt in dezelfde periode als streefdoel een beheersingsniveau

van M6. Deze streefdoelen staan geformuleerd in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 5-8 (Scheltinga et al, 2011). Voor het onderzoek geldt een achterstand in AVI op tekstniveau van twee niveaus of meer en een onvoldoende score op woordniveau, beide voortkomend uit de documentanalyse. Bij de selectie wordt ook gebruik gemaakt van beschikbare gegevens uit behandelingsplannen en diagnostische gegevens met betrekking tot lezen. Andere factoren die meespelen bij de selectie zijn de mate van vloeiend kunnen lezen, evenals motivatie voor het lezen. Deze factoren komen naar voren uit de semi-gestructureerde interviews met leerkracht, intern begeleider en de kinderen zelf.

De leerlingen zijn in het onderzoek geanonimiseerd en niet te identificeren. Aangezien het onderzoek zich niet op het individu richt, maar op de ontwikkeling van het vloeiend lezen, volsta ik met het toestemming vragen aan de leerkracht. Omdat de ouders in het onderzoek worden betrokken bij het thuis oefenen, zijn de ouders - in overleg met de leerkracht – wel op de hoogte gebracht van de interventie en het onderzoek.

3.3.2. Selectie teksten

Voor het kennismaken met het fenomeen theaterlezen wordt gebruik gemaakt van een korte speelttekst van Rooyackers, Rooyackers en Mende (2006), zie bijlage 9A. Bij het selecteren van de tekst voor het onderzoek is gekozen voor een oefenniveau dat boven het beheerste AVI-niveau ligt. Dat maakt de tekst rijker en spannender. Er wordt immers ondersteund en herhaald geoefend, hetgeen een trots gevoel oplevert als het lukt (Smits & Braams, 2006). Deze leeftijdsadequate teksten hebben bovendien het voordeel van een rijkere woordenschat, aangeboden in een betekenisvolle context.

In het onderzoek is gekozen voor een korte afgeronde tekst in de vorm van een door mij zelf bewerkte versie van twee verhalen van Meester Jaap door Jacques Vriens (bijlage 9B en 9C). Deze verhalen zijn humoristisch en populair bij de onderzochte leeftijdscategorie. Bij het bewerken is rekening gehouden met langere tekstgedeelten, waardoor vloeiendheid ook echt is te meten en de aanwezigheid van vier verschillende rollen in verband met de grootte van de onderzoeksgroepen. Bij uitsluitend korte tekstfragmenten kan de lezer immers niet of nauwelijks tot vloeiendheid komen. Bovendien is door het zelf bewerken een gelijkwaardige beurtname mogelijk.

3.3.3. Organisatie

De experimentele groep en de controlegroep, beide van vier leerlingen, krijgen gezamenlijk in week 1 een introductie op theaterlezen met twee minilessen over vloeiendheid en theaterlezen, gevolgd door een korte tekst ter introductie. In de week daarop volgt voor beide groepen afzonderlijk een serie van vijf bijeenkomsten op vijf verschillende dagen waarin wordt geoefend op de gekozen oefentekst. De leerlingen krijgen de tekst op een aparte kopie ook mee naar huis om het aantal oefenmomenten te vergroten. Tijdens de bijeenkomsten wordt geoefend en wordt er met elkaar gesproken over de rollen en de inhoud van het verhaal. De oefensessies vinden buiten de klas in een aparte ruimte plaats.

Op de laatste dag wordt de tekst voor de klas uitgevoerd.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit vierde hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de derde onderzoeksvraag: 'Wat is het effect van theaterlezen op de vloeïendheid van een groep zwakke lezers op School Vest?'

Allereerst geeft hoofdstuk 4.1. een beschrijving van het verloop van het onderzoek. Aansluitend beantwoordt hoofdstuk 4.2. de deelvragen van de genoemde onderzoeksvraag in de vorm van de verwerking van de verzamelde data en een analyse daarvan.

4.1. Beschrijving van het onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft het verloop van het onderzoek. In de eerste paragraaf wordt aangegeven op basis waarvan de leerlingen voor het onderzoek zijn geselecteerd en wordt een kort beeld geschetst van het leesgedrag van de leerlingen. Daarna worden in de tweede paragraaf de afzonderlijke sessies beschreven. De onderzoeker wordt hierna 'leesbegeleider' genoemd.

4.1.1. Selectie leerlingen

Bij het selecteren van de leerlingen is allereerst uitgegaan van de toetsresultaten met betrekking tot DMT en AVI. DMT meet op correct lezen en AVI op snelheid van lezen. Omdat beide aspecten deel uitmaken van vloeïend lezen is gekozen om deze toetsgegevens te gebruiken bij het selecteren van leerlingen voor het onderzoek. Andere aspecten van vloeïendheid zoals expressie en ritme worden in het algemeen (Mortel, van de, 2012) en ook op School Vest niet gemeten, gevolgd of geobserveerd en gegevens daarover zijn dus ook niet beschikbaar.

Vervolgens zijn de groeidossiers bestudeerd die op School Vest worden gehanteerd, deze dossiers zijn ter beschikking gesteld en toegelicht door de IB-er. De groeidossiers fungeren als hulplan/handelingsplannen en worden bijgehouden door de IB-er.

Aansluitend is een voorlopige selectie gemaakt van zwakke en middelmatige lezers die in aanmerking kwamen voor het samenstellen van twee groepen: een experimentgroep van vier zwakke lezers en een controlegroep van vier middelmatige lezers. Deze voorlopige keuze is doorgesproken met de leerkracht. Aangevuld met haar ervaringen is de definitieve keuze voor beide groepen gemaakt.

Aan de kinderen is niet duidelijk gemaakt op basis waarvan is geselecteerd. Het is bij hen niet bekend dat er een 'zwakke' groep en een 'middelmatige' groep is. Zij weten alleen dat de keuze samen met de leerkracht is gemaakt en de groepjes worden benoemd als het 'eerste groepje' en het 'tweede groepje'.

Om vier zwakke en vier middelmatige lezers uit een groep van 24 leerlingen in groep 6 te kunnen selecteren is in eerste instantie gebruik gemaakt van de beschikbare DMT- en AVI-metingen van 14-2-2012. Op basis van deze gegevens zitten er in deze groep:

- 7 leerlingen in de categorie zwakke lezers
 - DMT kaart 1,2,3: allen E-score
 - AVI-niveau: 2x E-5 instructie 5 x E5
- 8 leerlingen in de categorie middelmatige lezers
 - DMT kaart 1,2,3: 3 x C- en 5 x D-score
 - AVI-niveaus: 3 x E-5 en 5 x M6

Bij drie van de zeven zwakke lezers is er sprake van een complexe problematiek, zoals lage intelligentie en ernstige spraak- en taalmoeilijkheden. Om te voorkomen dat deze factoren het onderzoek zouden beïnvloeden bleven er daarom vier van de zeven zwakke lezers over.

De acht middelmatige lezers zijn gelijkwaardig aan elkaar te noemen wat betreft hun technische leesvaardigheid. Op advies van de leerkracht is uit groepsdynamisch oogpunt een keuze gemaakt

voor vier van de acht leerlingen, waarbij ook een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes een rol heeft gespeeld. Bij de experimentgroep is er eveneens een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes.

Kind	Behandelingsplannen/Diagnostiek	Observatie van de leerkracht
A	Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Leest heel onrustig en moeizaam, haalt adem en pauzeert steeds midden in zinnen. Oefent thuis en is wel een gemotiveerde lezer.
B	Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Gaat niet uit zichzelf lezen, heeft moeite met concentratie. Zit op logopedie. Laag leestempo en ook moeite met stemgebruik.
C	Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Leest heel langzaam, op één toon, toont wel begrip. Leest graag informatief. Kan goed zelfstandig lezen.
D	Heeft een dyslexieverklaring (2010). In het groeidossier staat dat leerkracht de leerling begeleidt bij keuze van het te lezen boek. Leerling heeft vooral extra oefening bij spelling. Mag gebruik maken van daisyspeler.	Leest wel een beetje vloeiend, heeft moeite met lange woorden. Er wordt thuis geoefend en voorgelezen.
E	Heeft geen dyslexieverklaring, maar er is wel een vermoeden van dyslexie. Wordt er nog wel op getest. Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Hij las op laag niveau (AVI M5), er is intensief geoefend (leeskaarten) en hij is gegroeid naar M6. Harry Potter wordt thuis volledig voorgelezen.
F	Er is een vermoeden van dyslexie. Wordt nog op dyslexie getest (broer heeft verklaring) Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Leest veel te snel, gehaast, maakt veel fouten. Ze wordt thuis gestimuleerd en kent haar eigen leesvoorkeur.
G	Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Leest niet graag en niet geconcentreerd (snel afgeleid). Leest thuis niet.
H	Er wordt 4x per week begeleid gelezen (leeskaarten).	Kan zich niet te lang concentreren, zal niet gauw uit zichzelf een boek pakken.

Tabel 1: Aanvullende gegevens bij zwakke en middelmatige lezers in de vorm van handelingsplannen en diagnostiek (onderzoeksgegevens van bv. dyslexieverklaring, interventies, observatiegegevens van de leerkracht). N=8.

In combinatie met diagnostische gegevens en informatie uit de groeidossiers zijn in overleg met de leerkracht twee groepen samengesteld: vier zwakke lezers in de **experimentgroep** en vier middelmatige lezers in de **controlegroep** (zie tabel 1).

Nadat de keuze is gemaakt voor beide groepen, heeft de leerkracht aanvullende informatie verstrekt bij de gekozen leerlingen betreffende hun leesgedrag. Deze zijn in bovenstaande tabel te vinden. Van één zwakke leerling (D) en twee middelmatige leerlingen (E en F) van de geselecteerde leerlingen is een groeidossier beschikbaar. In het bijhouden van de groeidossiers is een achterstand. Ten tijde van het onderzoek zijn alleen deze dossiers beschikbaar.

Semi-gestructureerde interviews leerkracht en IB-er

Voorafgaand aan de sessies heeft de leesbegeleider gesprekken gevoerd met één van de leerkrachten van groep 6 en de IB-er voor de bovenbouw (zie bijlage 3). Groep 6 heeft twee leerkrachten: één op maandag en de andere leerkracht op de overige vier dagen van de week. Deze laatste is voor het onderzoek de contactpersoon en gesprekspartner bij het semi-

gestructureerde interview.

De gegevens uit dit gesprek met betrekking tot de selectie van de leerlingen en aanvullende observatiegegevens bij de geselecteerde leerlingen zijn in bovenstaande paragraaf al verwerkt. Op de vraag of het begrip 'vloeiend lezen' bekend is, geeft de leerkracht aan: "dat je woorden kunt herkennen en deze snel kunt lezen."

Ze besteedt in haar onderwijs niet specifiek aandacht aan vloeiendheidsinstructie. Wel laat ze horen hoe vloeiend lezen klinkt door voor te lezen. Zo leest ze alle teksten van zaakvakken als aardrijkskunde en geschiedenis voor. Zwakke en middelmatige lezers profiteren hiervan. Bij het voorlezen benoemt ze geen aspecten van vloeiendheid. Theaterlezen is voor de leerkracht een onbekend begrip.

Elke dag wordt er een half uur bij aanvang van de ochtend vrij gelezen. De leerkracht ondersteunt zwakke en middelmatige lezers aan haar instructietafel in de klas door tijdens de eerste 20 minuten van het vrije lezen 5 à 10 minuten in kleine groepjes extra begeleid te lezen. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de leeskaarten van Jacques Hoek (methode Strategisch lezen en spellen, Gelling Publishing). De leerkracht is zeer positief over deze interventiemethode en ziet de leerlingen goede vorderingen maken in hun AVI. Sommigen zijn volgens haar hierdoor twee niveaus gegroeid, hetgeen voor haar zeer motiverend werkt. Ze benoemt de variatie in de oefenvorm als prettig, maar kan niet aangeven hoe de leerlingen zelf het oefenen met de leeskaarten beleven.

Als de kaarten 'op' zijn, begeleidt ze de betreffende leerlingen bij het lezen in hun eigen stilleesboek. In de laatste tien minuten van het dagelijkse half uur vrije lezen is het echt helemaal stil.

De IB-er onderschrijft de behoefte van leerkrachten aan motiverende leesvormen als interventie van zwakke lezers, zoals aangegeven in de verlegenheidssituatie van dit onderzoek. Theaterlezen is bij haar wel bekend als fenomeen, maar niet als interventievorm.

4.1.2. Leesgesprekken met de leerlingen

23

De leesbegeleider kent de leerlingen uit groep 6 niet bij aanvang van het onderzoek. Om over en weer kennis te maken en daarmee ook de basis te kunnen leggen voor een vertrouwd oefenklimaat heeft de leesbegeleider aan het begin van het onderzoek in week 1 individuele leesgesprekken gevoerd over leesgedrag en -attitude in de vorm van semi-gestructureerde interviews (zie bijlage 4). Bovendien geven deze gesprekken een beeld over leesbeleving en -motivatie, waar later in het onderzoek op wordt teruggekomen bij de beleving van de leerlingen met betrekking tot theaterlezen.

In beide groepen zijn de boeken van Geronimo Stilton erg populair, omdat de leerlingen ze ervaren als spannend, grappig en uitnodigend door illustraties en vormgeving. Andere geliefde genres zijn strips, spannende boeken (zoals Paul van Loon) en informatieve boeken (Waanzinnig om te weten-serie van Kluitman).

Alle leerlingen van het onderzoek krijgen extra instructie van de leerkracht tijdens het vrije lezen en ervaren dit ook als zinvol. De leerkracht geeft gerichte feedback, zoals "iets sneller lezen", of juist "niet al te snel, zodat de mensen je goed kunnen horen", of "langzamer lezen zodat je geen woordjes overslaat" of "goed naar de woorden kijken zodat je niet gaat raden" en biedt ondersteuning door "met moeilijke woordjes te helpen".

Twee leerlingen uit de experimentgroep en een uit de controlegroep zitten buiten schooltijd 'op logopedie'. In alle gevallen gaan ze daar graag naar toe en vinden ze dat logopedie helpt om beter te gaan lezen.

Lezen is leuk "als je maar het goede boek hebt", zegt één van de leerlingen. Een ander noemt lezen "nou niet direct een favoriete bezigheid". De anderen lezen tijdens het vrije lezen en thuis "om te oefenen", maar niet direct om het lezen zelf. Drie leerlingen worden thuis door ouders ondersteund. Voorafgaand is aan de leerlingen geen informatie gegeven over het begrip vloeiend lezen. In het algemeen wordt vloeiend lezen vaak gezien als 'snel lezen' (zie hoofdstuk 2.2.). Die indruk geldt ook voor de leerlingen zelf. Vijf leerlingen van de acht noemen spontaan "snel", waarvan er een de

combinatie “snel en goed” en een ander “snel en hard genoeg” noemt. Twee leerlingen hebben geen idee. Eén leerling geeft een vrij uitgebreide beschrijving: “Dat je niet blijft hangen op een woord, dat je lekker doorleest. Als je het op verschillende tonen leest, dan wordt het ook grappig”, waarmee hij verschillende deelaspecten van vloeiendheid zoals ritme en expressie duidelijk beschrijft.

Het vrije lezen wordt door alle leerlingen als positief ervaren. Het is rustig en er heerst een echte ‘leessfeer’, met als ‘geruststelling’ dat “we niet altijd rustig zijn, hoor!” Alle leerlingen zijn van mening dat er genoeg wordt gelezen op school en hebben geen behoefte aan meer tijd voor het lezen.

4.1.3. Verloop van de sessies

Vooraf hebben de ouders een brief meegekregen met uitleg over het onderzoek en het verzoek thuis te oefenen met de meegebrachte theaterleesteksten. Na de individuele kennismaking tijdens de hierboven genoemde leesgesprekken is in twee afzonderlijke groepjes gewerkt: de experimentgroep en de controlegroep. De bijeenkomsten duurden ca. 20 minuten per sessie per groep en vonden aaneengesloten plaats op de ochtenden in de maand april 2012, met uitzondering van de maandag, direct om 8.30 uur tijdens het vrije lezen.

Na enkele sessies meldden de leerlingen zich uit zichzelf: “Mag ons groepje dit keer eerst?”, “Zal ik de anderen van ons groepje vast roepen?”, “Zullen we vast beginnen?” Ze waren gretig om te oefenen.

Minilesjes / introductie

Bij de eerste bijeenkomst zijn mini-lesjes ‘vloeiend lezen’ en ‘theaterlezen’ gegeven. Bij het minilesje ‘vloeiend lezen’ las de leesbegeleider een tekst bewust ‘niet-vloeiend’ voor, waarna de leerlingen werden uitgenodigd zelf suggesties te doen om tot vloeiendheid te komen. Hieruit kwamen opmerkingen als:

- je moet wachten bij de punt;
- je moet niet zo saai lezen;
- je moet meer op toon lezen;
- als die persoon boos is moet je het ook boos zeggen.

Aansluitend zijn aspecten van vloeiend lezen toegelicht uit de Checklist vloeiendheid (bijlage 5), zoals expressie, leestekens, pauzes, klemtoon, tempo, gekoppeld aan de gedane suggesties van de leerlingen. Vervolgens is dezelfde voorbeeldtekst nog eens vloeiend voorgelezen.

Ter introductie op het theaterlezen is hierna de korte theatertekst (bijlage 9A) eerst voorgelezen, daarna is de tekst samen gelezen en tot slot in tweetallen geoefend, waarbij de bovenstaande vloeiendheidsaspecten tijdens het oefenen zijn benoemd, zoals expressie (waaronder mimiek), pauzes en leestekens.

De oefensessies

Bij de eerste oefensessie zijn de rollen verdeeld en is gevraagd aan de leerlingen om hun eigen tekst onvoorbereid te lezen. Het is normaal gesproken niet aanbevelenswaardig om zwakke lezers onvoorbereid te laten lezen (Smits & Braams, 2006), maar om een zuivere nul-meting te kunnen verrichten was dit voor het onderzoek noodzakelijk. Met de uitleg dat op deze manier goed te zien zou zijn hoeveel hun vloeiendheid na de oefensessies vooruit was gegaan, leek dit niet bezwaarlijk. Van deze gelezen teksten is een geluidsopname gemaakt, om later met behulp van de Checklist vloeiendheid per leerling te kunnen meten (zie hoofdstuk 4.2.).

De gelezen teksten zijn bewerkte Meester Jaap-verhalen van Jacques Vriens (zie bijlage 9A en 9B). De leesbegeleider heeft deze bestaande verhalen geheel tot dialogen herschreven voor vier personen, waarbij is gezorgd voor een gelijke beurtname en voldoende lengte van de passages om tot vloeiendheid te komen.

Na de onvoorbereide lezing is de tekst éénmaal vloeiend voorgelezen en vervolgens in koor gelezen en in duo’s gelezen. In de achtereenvolgende sessies (zie bijlage 1) is aandacht besteed aan het verhaal, de personages en hun motieven en de rol van houding en gezichtsuitdrukking. Tijdens de bijeenkomsten heeft de leesbegeleider feedback gegeven en zijn de leerlingen ook uitgenodigd

Applaus voor jou! Elseline Knuttel, S 1017274 Praktijkgericht onderzoek Master SEN, mei 2012

elkaar feedback te geven. Hiervan werd gebruik gemaakt met opmerkingen als: “dat moet je meer verbaasd zeggen”, “ik denk dat die zuster tuttiger praat”, en “dat kun je harder zeggen”.

De leerlingen hebben een extra tekst mee naar huis gekregen, om zo ook thuis te kunnen oefenen met familieleden.

Bij de generale repetitie zijn aspecten van het optreden geoefend, zoals het opkomen, de introductie van het verhaal en het voorstellen van de rollen, ‘in je rol’ blijven en applaus in ontvangst nemen.

Tijdens de doorloop bij de generale repetitie is ten slotte de eindmeting verricht.

De dag na de leesuitvoering is het succes per groepje besproken en gevierd. De vorderingen op het gebied van vloeiendheid zijn door de leesbegeleider gericht als volgt benoemd:

“Allemaal: knap! Hard gewerkt, goed geoefend en met resultaat. Jullie stonden er prachtig bij en hebben met zichtbaar plezier gelezen. Jullie hebben echt laten horen wat ‘vloeiend lezen’ is. Goede acteurs, maar... ook goede lezers!

A: Mooi van expressie, goed op toon. Veel betere pauzes (leestekens!), sneller gaan lezen.

B: Jouw ‘sorry’ zal ik nooit vergeten! Wat een mooie meester Jaap! Je maakt goed duidelijk dat je begrijpt wat je leest.

C: Eerst vrij vlak. Nu veel mooier, met expressie gelezen, echt opvallend. En zo duidelijk en goed verstaanbaar!

D: Veel minder fouten! Veel vloeiender, minder haperingen en onderbrekingen. Mooi geacteerd.

E: Mooi duidelijk. Je mag nog iets sterker met expressie lezen, zoals ‘gatverdarrige’. Heel erg knap dat je er later in bent gekomen [leerling heeft door ziekte een bijeenkomst gemist] en het zo goed hebt opgepakt!

F: Veel nauwkeuriger gaan lezen, minder fouten (bv het woord ‘brief’ in plaats van ‘briefje’...)! Echt bijzonder. Met expressie. Nog wel iets gehaast, maar zoveel beter dan de eerste keer! Je maakt goed duidelijk dat je begrijpt wat je leest.

G: Wat een mooie meester Jaap! Rustig, duidelijk, met expressie. Veel minder haperingen dan in het begin. Knap gedaan!

H: Nauwkeuriger, beter ritme (minder onderbrekingen), betere pauzemomenten, prachtig van expressie, mooi toneel dus!”

Ook is elke leerling uitgenodigd om iets over de eigen beleving te zeggen, waarna gezamenlijk de vragenlijst over betrokkenheid en motivatie met betrekking tot vloeiend lezen en theaterlezen is ingevuld (zie hoofdstuk 4.2.3.).

De leesuitvoering

Tijdens de leesuitvoering heeft de leesbegeleider het leesgedrag in beide groepen geobserveerd (zie bijlage 6 en tabel 2 en 3).

Leesgedrag	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Kijkt publiek aan	G	V	V	G
Is ontspannen, losjes	V	V	V	V
Blijft in de rol	G	V	V	G
Is geconcentreerd	G	G	G	G
Toont plezier, is geanimeerd	G	G	G	G
Ontvangt applaus	G	G	G	G

M = matig (0x), V = voldoende (8x), G = goed (16x)

Tabel 2: Leesgedrag van de leerlingen uit de experimentgroep (A t/m D) tijdens de leesuitvoering. N=4.

Applaus voor jou! Elseline Knuttel, S 1017274 Praktijkgericht onderzoek Master SEN, mei 2012

In voorgaande tabel 2 is te zien er bij alle leerlingen uit de experimentgroep een zekere spanning was, waardoor niemand een 'goed' scoorde op 'ontspannen en losjes' voor de klas staan. Het getoonde plezier is in deze groep echter unaniem goed te noemen. Alle vier stonden glunderend en stralend te lezen. Die unanimiteit geldt ook voor de concentratie en de bewuste en trotse manier waarop er werd gebogen en gelachen bij het in ontvangst nemen van het applaus. Leerling B en C hielden soms het papier te veel voor het gezicht en hadden daardoor iets minder contact met het publiek. Deze zelfde kinderen hadden er soms ook iets meer moeite mee om in hun rol te blijven.

Leesgedrag	Leerling E	Leerling F	Leerling G	Leerling H
Kijkt publiek aan	V	V	V	G
Is ontspannen, losjes	V	M	G	V
Blijft in de rol	V	M	G	G
Is geconcentreerd	V	V	G	G
Toont plezier, is geanimeerd	V	V	G	G
Ontvangt applaus	G	G	G	G

M = matig (2x), V = voldoende (10x), G = goed (12x)

Tabel 3: Leesgedrag van de leerlingen uit de controlegroep (E t/m H) tijdens de leesuitvoering. N=4.

Bij de controlegroep wordt minder gescoord dan bij de experimentgroep. Hoewel er in deze groep vloeiender wordt gelezen dan de experimentgroep (zie hoofdstuk 4.2.), wordt er minder vaak in het publiek gekeken. Leerling F is onrustig. Zij moet na haar tekst als 'verteller' het langst wachten tot ze weer aan de beurt is ('zuster' in tekst van bijlage 9C). Tijdens de repetities las ze heel snel en radend, maar tijdens de uitvoering las ze preciezer en rustiger. In beide groepjes scoren er twee leerlingen vier van de vijf keer 'goed' (A, D, G en H) op items met betrekking op leesgedrag.

Tijdens de uitvoering heeft de leerkracht de houding van het publiek geobserveerd (zie bijlage 6 en tabel 4).

Houding publiek	25%	50%	75%	100%
Zijn geconcentreerd				X X
Luisteren actief				X X
Tonen plezier			X	X
Applaudiseren				X X

Rood = experimentgroep, blauw = controlegroep

Tabel 4: Houding publiek tijdens de leesuitvoering. N=20.

De leerkracht geeft aan dat de betrokkenheid van de klasgenoten zonder meer erg groot genoemd mag worden. Ook al lazen de kinderen uit de controlegroep vloeiender, toch werd er minder gelachen. De leerkracht verklaarde dit verschil doordat de tekst van de experimentgroep iets meer grappige passages zou bevatten dan de tekst uit de controlegroep. Het publiek lachte bij de eerste groep precies op het goede moment, hetgeen volgens de leerkracht betekent dat ze de gelezen tekst goed hebben kunnen verstaan, volgen en begrijpen. Er werd royaal geapplaudiseerd, waarbij de leerkracht opmerkte dat het applaus ook spontaan ontstond. Bij de tweede keer wist het publiek dat

het er bij hoorde, maar bij de eerste keer gebeurde dat uit de leerlingen zelf.

4.2. Het effect van theaterlezen op de vloeïendheid

Om aan te kunnen geven of zwakke lezers minder, even veel of meer vorderingen maken in de ontwikkeling van hun vloeïend lezen door middel van theaterlezen, zijn de resultaten uit de vloeïendheidsmeting (bijlage 5) van beide groepen in dit hoofdstuk naast elkaar gezet. Door de winst bij vloeïend lezen van de zwakke en middelmatige lezers met elkaar te vergelijken, wordt antwoord gegeven op de centrale vraag van dit onderzoek: 'Wat is het effect van theaterlezen op de vloeïendheid van een groep zwakke lezers op School Vest?'

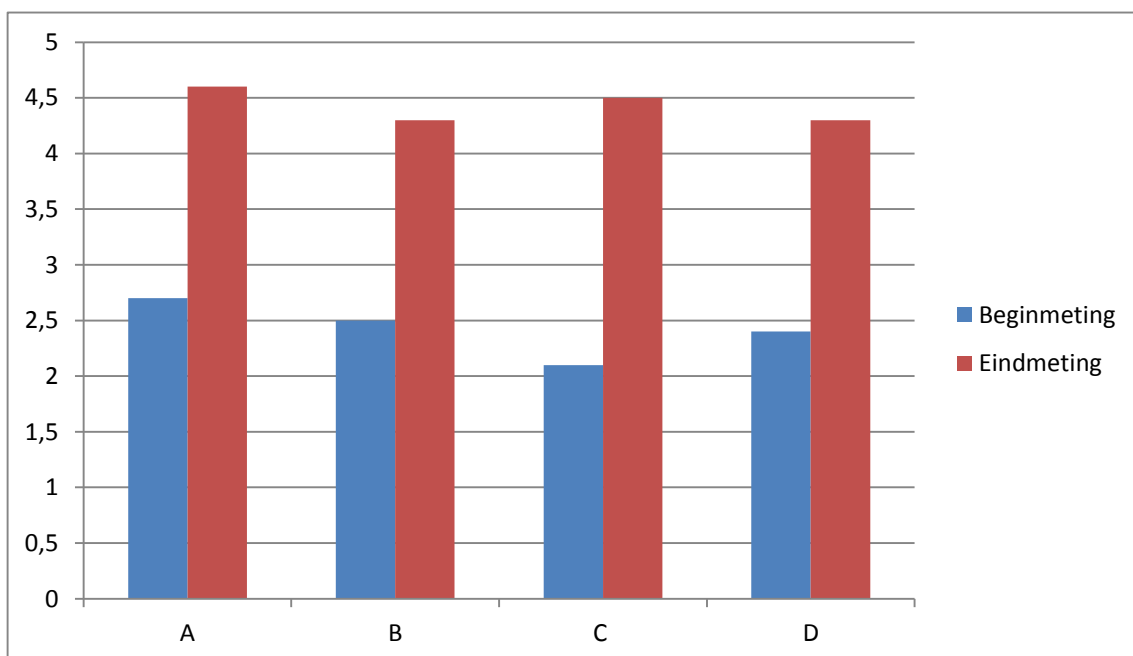
Naast de metingen (hoofdstukken 4.2.1. en 4.2.2.) volgt een weergave van de beleving van theaterlezen door de leerkracht (4.2.3.) en door de leerlingen zelf (4.2.4).

4.2.1. Zwakke lezers

In onderstaande figuur (figuur 1) is te zien hoe de leerlingen uit de experimentgroep hebben gescoord bij de Checklist vloeïendheid (zie bijlage 5). De beginmeting heeft plaats gevonden tijdens het onvoorbereid lezen van de tekst tijdens de eerste sessie van week 2. De eindmeting werd verricht tijdens de doorloop van de generale repetitie. Bij de vergelijking van de begin- en eindmeting is het laatste item met betrekking tot 'leesbegrip' niet betrokken omdat dit moeilijk bij begin en eind te meten viel. Bij de nabespreking met betrekking tot tekstbegrip is dit aspect alleen bij de eerste sessie apart aan de orde gekomen, niet bij de generale repetitie. De twee andere items bij 'tekstbegrip' zijn wel twee keer gescoord bij begin en eind.

Met het wegvallen van dit item zijn er tien items overgebleven waarop gescoord kon worden van 1 (laagste score) t/m 5 (hoogste score).

In totaal zijn er per leerling minimaal 10 en maximaal 50 punten te scoren.



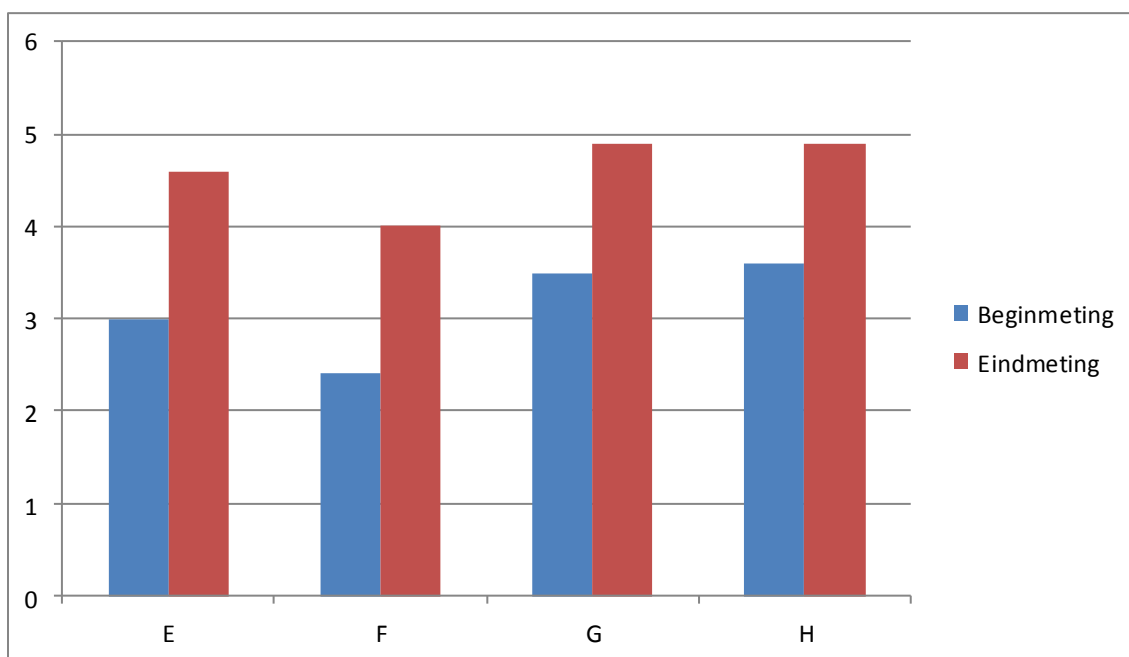
Figuur 1: Meting vloeïendheid experimentgroep tijdens onvoorbereid lezen (beginmeting) en tijdens generale repetitie (eindmeting). Links het aantal te behalen punten in vloeïendheid (minimaal 10, maximaal 50). A, B, C en D zijn de leerlingen uit de experimentgroep. N=4.

Uit de Checklist vloeiendheid komt een duidelijk beeld naar voren hoe er op de verschillende aspecten van vloeiendheid wordt gepresteerd en dus ook op welk onderdeel wel of geen vorderingen worden geboekt:

- Leerling A behaalt vooral winst bij haar snelheid, accuratesse en ritme;
 - De winst bij leerling B is gelijkmatiger, hij wint op alle aspecten 1 of twee punten.
- De belangrijkste winst bij leerling C ligt bij het aspect expressie, hij wint in het totaal met bijna 30 punten het meeste in dit groepje;
- Leerling D wint niets op snelheid, maar boekt juist de meeste vooruitgang bij accuratesse en ritme.
- Bij alle leerlingen is het meest gewonnen op de zwakste items. Dat betekent dat de eindscore bij ieder vrij gelijkmatig is verdeeld, iedereen scoort op 4 of 5 op alle items bij de eindmeting.

4.2.2. Verhouding zwakke lezers en middelmatige lezers

In onderstaande figuur (figuur 2) is te zien hoe de leerlingen van de controlegroep scoorden bij de Checklist vloeiendheid. De momenten van meting zijn identiek aan de experimentgroep (zie 4.2.1.), evenals de te scoren punten.



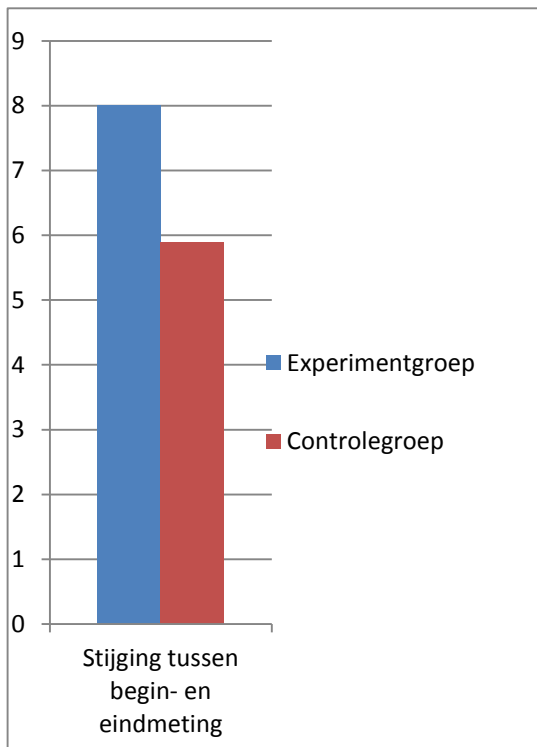
Figuur 2: Meting vloeiendheid controlegroep tijdens onvoorbereid lezen (beginmeting) en tijdens generale repetitie (eindmeting). Links het aantal te behalen punten in vloeiendheid (minimaal 10, maximaal 50). E, F, G en H zijn de leerlingen uit de experimentgroep. N=4.

In deze groep zijn de verschillen tussen begin- en eindmeting minder groot dan bij de experimentgroep. Op verschillende aspecten van vloeiendheid wordt meer of minder winst geboekt:

- Leerling E scoort vrij gelijkmatig over alle aspecten, maar wint het meeste bij expressie, met name het gebruik van de leestekens;
- Leerling F wint het minste op snelheid, in haar geval blijft ze bij beide metingen te snel lezen, maar op haar accuratesse boekt ze de meeste vooruitgang. Ook haar begrip gaat sterk vooruit, omdat ze natuurlijker is gaan lezen waaruit begrip blijkt;
- Leerlingen G en H hebben het minste winst behaald, omdat beiden bij aanvang al vrij hoog scoorden. In beide gevallen is de winst vrij gelijkmatig verdeeld over de te scoren items.

In figuur 3 is het verschil zichtbaar gemaakt tussen de stijging van begin- naar eindmeting van de experimentgroep en de controlegroep. Het aantal mogelijk te behalen winstpunten in vloeiendheid bedraagt 160 (minimale score van de leerlingen bij elkaar per groepje is 40, de maximale score is 200).

Onderstaande figuur moet antwoord geven op de centrale vraag van dit onderzoek: 'wat is het effect van theaterlezen op de vloeiendheid van een groep zwakke lezers op School Vest?'



Figuur 3: Vergelijking van de stijging in punten van te scoren vloeiendheid tussen experimentgroep en controlegroep. N=8.

De totale eindscore ontloopt elkaar met 7 punten nauwelijks: de experimentgroep behaalt 177 punten van de 200 en de controlegroep 184 punten van de 200.

In figuur 3 is te zien dat de experimentgroep met de vier zwakke lezers bij elkaar 80 punten wint in vloeiendheid. De controlegroep van vier middelmatige lezers eindigt weliswaar gemiddeld iets hoger dan de zwakke lezers, maar boekt relatief minder vooruitgang, namelijk 59 punten.

4.2.3. Beleving leerkracht en IB-er

Uit het semi-gestructureerde interview met de leerkracht na afloop van beide voorstellingen brengt de leerkracht als eerste naar voren dat ze aan de kinderen heeft gemerkt dat het met elkaar oefenen als zeer positief wordt beleefd. Het oefenen benoemt ze als zeer motiverend en dat geldt wat haar betreft voor alle leerlingen: "Ik ben laaiend enthousiast, omdat ik zie hoe geweldig de kinderen het vinden."

Over de hele linie beoordeelt ze de vooruitgang in vloeiendheid bij alle leerlingen als positief. Het meest opmerkelijk vond ze de vooruitgang van leerling A, die normaal gesproken onrustig ademt tijdens het lezen, hortend leest en moeite heeft met fraseren. Deze leerling heeft volgens de leerkracht de grootste vooruitgang geboekt. Leerling F, die normaal veel te snel en onrustig leest, met veel fouten, heeft ze nu relatief heel ontspannen horen lezen.

De leerkracht signaleert dat theaterlezen duidelijk tot begrip leidt. Begrip acht ze nodig om de rol

met overtuiging te kunnen lezen. Daarin ziet ze een groot verschil tot willekeurige andere leesteksten, waarbij het soms tot het 'klakkeloos oplepelen' van de tekst leidt, waarbij begrip niet altijd merkbaar is.

Van enkele ouders kreeg ze spontaan uitgesproken positieve reacties over theaterlezen als leesvorm, het oefenen thuis, alsmede over het enthousiasme van hun kinderen, zoals het maken van 'leesafspraken' buiten schooltijd met andere kinderen.




Of het theaterlezen in haar groep organisatorisch haalbaar is, wil ze onderzoeken. Ze voorziet problemen om het in de klas te gaan oefenen. Door het theatrale aspect van deze leesvorm, is het moeilijk om het onopvallend in een hoekje van de klas te oefenen. Het leidt te veel af voor de anderen en bovendien is het verrassingseffect voor de uitvoering dan verloren.

De leerkracht wil hoe dan ook met haar klas gaan theaterlezen, niet alleen als motiverende interventievorm, maar als leesvorm ook voor iedereen, omdat ze veel succes en plezier bij lezers én publiek ervaart.

De intern begeleider reageerde eveneens zeer enthousiast en wil intern onderzoeken welke organisatievormen hiervoor op School Vest nodig en mogelijk zijn. Ze geeft aan dat ze professionele begeleiding bij het oefenen noodzakelijk acht voor het welslagen van theaterlezen als interventievorm.

4.2.4. Beleving leerlingen

Om een indruk te krijgen van de beleving bij de leerlingen van het vloeiend lezen en het theaterlezen is per groepje een gesprek gevoerd in de vorm van een semi-gestructureerd interview en aansluitend is de onderstaande vragenlijst ingevuld (zie bijlage 8 en onderstaande tabel 5).

Naam A, B, C en D E, F, G en H			
Theaterlezen is	0% 0%	0% 12,5%*	100% 87,5%*
Vijf dagen oefenen is	0% 0%	25% 25%	75% 75%
Vloeiend kunnen lezen is	0% 0%	50% 25%	50% 75%
Theaterlezen helpt bij vloeiend lezen	0% 0%	0% 25%	100% 75%
Theaterlezen helpt bij het begrijpen van tekst	0% 0%	100% 25%	0% 75%
Theaterlezen maakt lezen leuk	0% 0%	25% 37,5%*	75% 62,5%*
Thuis extra oefenen is	0% 0%	25% 50%	75% 50%
Het publiek reageerde	0% 0%	25% 0%	75% 100%
Ik wil vaker theaterlezen	0% 0%	0% 0%	100% 100%

Rood = experimentgroep, blauw = controlegroep

Tabel 5: Beleving leerlingen van vloeiend lezen en theaterlezen. N=8.

Beide groepen zijn unaniem zeer enthousiast over theaterlezen. Uit bovenstaande tabel blijkt dat iedereen vaker wil theaterlezen. Een leerling uit de controlegroep vond het soms moeilijk om een antwoord te kiezen en plaatste twee keer haar antwoord op de streep tussen twee mogelijke antwoorden (* bij de percentages).

Wat opvalt is dat de relatie tussen vloeiend lezen en theaterlezen niet door iedereen wordt beleefd.

Applaus voor jou! Elseline Knuttel, S 1017274 Praktijkgericht onderzoek Master SEN, mei 2012

Bij de experimentgroep wordt de relatie tussen leesbegrip en theaterlezen unaniem als 'neutraal' beleefd. Door vragen die leerlingen tijdens het invullen stelden, bleek dat ze het moeilijk vonden om de items over de relatie theaterlezen en vloeiend lezen en theaterlezen en leesbegrip te begrijpen en in te vullen. Geen enkele leerling heeft een vraag negatief geantwoord.

Leerlingen uit beide groepen die bij 'thuis extra oefenen' neutraal hebben ingevuld, zijn ook de leerlingen die thuis alleen hebben geoefend, dus zonder hulp van ouders/broer/zus. Sommige ouders reageerden juist heel enthousiast en oefenden samen met de leerling. Verschillende malen is geantwoord dat een ouder twee rollen op zich nam en het kind twee andere rollen (waaronder de 'eigen' rol).

Uit het gesprek met beide groepjes kwam naar voren dat een tweetal uit de experimentgroep (de zwakke lezers dus) zo enthousiast was, dat ze na schooltijd met elkaar 'leesafspraken' maakten: "Kom je vanmiddag lezen?"

Leerling G vindt theaterlezen leuk "omdat je een eigen rol hebt en omdat je het voor de klas kunt doen. Dat je het zelf kunt zeggen als Meester Jaap en dat je niet óver Meester Jaap leest." Het oefenen werd als positief ervaren omdat de tekst grappig was en het leuk was om samen te doen. "Het is echt heel erg leuk. Je leert lezen hoe het echt hoort"(leerling H). Leerling C die ook de grootste vooruitgang van allemaal heeft geboekt in de vloeiendheidsmeting bij het aspect 'expressie' zegt van zichzelf: "Eerst las ik saai, alles hetzelfde. Maar nu niet meer."

Hoofdstuk 5. Conclusies, aanbevelingen, discussie en kennisdeling

In het afsluitende hoofdstuk worden allereerst conclusies getrokken uit dit praktijkgerichte onderzoek. Aansluitend worden enerzijds aanbevelingen gedaan voor het werken met theaterlezen op School Vest en anderzijds aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Vervolgens wordt in de discussie kritisch gereflecteerd op dit onderzoek. Tot slot wordt een beeld geschetst over hoe kennis met betrekking tot theaterlezen tot nu toe is gedeeld en welke verdere concrete plannen hiervoor bestaan.

5.1. Conclusies

De centrale vraagstelling van dit praktijkgerichte onderzoek luidt:

‘Welke mogelijkheden biedt theaterlezen als nieuwe werkvorm op School Vest bij het bevorderen van vloeiendheid bij zwakke lezers in groep 6?’

Als antwoord op deze vraag komen uit het onderzoek de volgende conclusies voort:

- ***Theaterlezen is een sterk motiverende vorm van lezen in het algemeen, maar zeker voor zwakke lezers in het bijzonder.***

Uit de literatuur blijkt dat theaterlezen een authentieke reden biedt om te oefenen, namelijk het toewerken naar een uitvoering (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Smits & Braams, 2006; Worthy & Prater, 2002). Hierdoor nodigt deze leesvorm uit tot herhaald lezen van dezelfde tekst. Het is bovendien een leesvorm die grote betrokkenheid met zich meebrengt, doordat kinderen zich kunnen inleven in het personage van de gelezen rol. Uit dit onderzoek is gebleken dat kinderen het met elkaar oefenen als zeer plezierig ervaren. Leerlingen, leerkracht en intern begeleider hebben aangegeven het optreden als een succeservaring aan te merken, hetgeen juist zwakke lezers sterk motiveert. Alle leerlingen uit het onderzoek maken kenbaar graag vaker te willen theaterlezen.

- ***Theaterlezen is geschikt als leesinterventievorm voor zwakke lezers, omdat er pedagogische en didactische sleutelbegrippen aan ten grondslag gelegd kunnen worden die algemeen gelden als evidence based voor succesvol leesonderwijs.***

Om theaterlezen als leesinterventie tot een succes te maken is het voorwaarde om daar door Smits en Braams (2006) genoemde evidence based pedagogische en didactische sleutelbegrippen voor goed leesonderwijs aan te koppelen. Het theaterlezen zonder die uitgangspunten, kan wel een aantrekkelijke activiteit lijken, maar is daarmee niet geschikt als leesinterventie.

In het kort gaat het om deze succesfactoren: modeling, ondersteuning, gerichte feedback, hoge doelen, herhaald lezen, leesplezier, interactie en samenwerken, hardop lezen en hardop denken, metacognitie en betrokkenheid, veiligheid en succeservaring (zie hoofdstuk 2.3.3.). Genoemde succesfactoren zijn in dit onderzoek toegepast en effectief bevonden.

- ***Theaterlezen biedt mogelijkheden om vloeiendheidsinstructie te geven.***

Theaterlezen is bij uitstek geschikt voor het geven van gerichte vloeiendheidsinstructie met betrekking tot aspecten als ritme, klemtoon, expressie en het verklanken van (on)zichtbare interpunctie (Allington, 2005; Van de Mortel, 2012a en 2012b). Genoemde elementen van vloeiendheid zijn tijdens dit onderzoek telkens zeer geschikt gebleken bij het geven van mini-lesjes, modeling en bij het geven van gerichte en ondersteunende feedback op vloeiendheid tijdens het theaterlezen.

- ***Door het meten van de vloeïendheid ontstaat zicht op de vloeïendheidsontwikkeling, hetgeen de begeleider handvatten biedt voor het geven van gerichte instructie en feedback en de leerlingen de kans geeft om tot zelfreflectie en onderlinge feedback te komen.***

Het maken van Running Records maakt naast de ontwikkeling in snelheid en accuratesse ook de andere vloeïendheidsaspecten meetbaar, zoals als expressie, ritme en betekenisvol fraseren (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Rasinski, 2004; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Het voor dit onderzoek ontwikkelde meetinstrument, onder andere gebaseerd op de Multidimensional Fluency Scale van Rasinski (2004) biedt de mogelijkheid gerichte feedback op vloeïendheid te geven en de instructie aan te passen bij de behoefte van die leerling. Tevens is gebleken dat dit instrument bruikbaar is om de kinderen de gelegenheid te geven daarom hun eigen vloeïendheidsontwikkeling te volgen en te benoemen (“Ik lees nu minder saai”). Bovendien bleken de kinderen verrassend gemakkelijk uit te nodigen tot zelfreflectie en het geven van onderlinge feedback.

- ***Theaterlezen nodigt uit om thuis te oefenen***

Thuis oefenen, op een ontspannen manier, met de zelfde tekst waar op school mee wordt geoefend, levert veel korte extra oefenmomenten op en verhoogt daarmee de effectiviteit van het herhaald lezen (Scheltinga et al, 2011; Smits & Braams, 2006). Theaterlezen als leesvorm levert door het thuis lezen extra mogelijkheden op voor herhaald oefenen en leidt tevens tot betrokkenheid van ouders en andere gezinsleden. In dit onderzoek is gebleken dat een aantal ouders zelf spontaan (ongevraagd) positief reageerde op het theaterlezen. Alle kinderen hebben thuis geoefend, waarvan sommige lezers (uit de zwakke oefengroep) op eigen initiatief buiten schooltijd ‘leesafspraken’ met elkaar maakten.

- ***Zwakke lezers profiteren in sterke mate van theaterlezen bij de ontwikkeling in hun vloeïendheid, zelfs meer dan middelmatige lezers.***

Naast motivatie en leesbegrip winnen leerlingen door middel van theaterlezen in hun vaardigheid om teksten vloeïend te lezen (Griffith & Rasinski, 2004). Metingen in dit onderzoek hebben uitgewezen dat zwakke lezers zelfs meer winnen in hun vloeïendheid, omdat er ook meer te winnen valt. Bij aanvang scoren zij namelijk lager bij de beginmeting dan de middelmatige lezers. In dit onderzoek blijkt uit de metingen bovendien dat de winst bij elke leerling weer op een ander aspect van vloeïendheid ligt. Sommigen winnen bijvoorbeeld meer in frasering, anderen weer bij expressie.

5.2. Aanbevelingen

Na de aanbevelingen voor School Vest volgt in dit hoofdstuk een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.2.1. Aanbevelingen voor School Vest

- ***Introductie van theaterlezen als leesondersteuning zwakke lezers***

In groep 6 bestaat de extra leesondersteuning voor zwakke lezers nu alleen uit het lezen van de leeskaarten van Jacques Hoek. Deze interventie wordt door de leerkracht en de school als effectieve vorm beschouwd, omdat het AVI-niveau waarop leerlingen lezen, verbetert. Het is echter aan te bevelen om daarnaast ook gevarieerde motiverende vormen te kiezen waarin andere aspecten van leesvaardigheden worden ontwikkeld, zoals het vloeïend leren lezen. Uit dit onderzoek blijkt dat theaterlezen daarvoor - evidence based - zeer geschikt is.

- ***Leerkrachtvaardigheden voor theaterlezen en vloeïendheidsinstructie***

Uit dit onderzoek komt naar voren dat vloeïendheid bij leerkrachten op School Vest geen bekend begrip is en dat zij vloeïendheid ook niet bewust hanteren bij leesinstructie. Dat geldt niet alleen op

School Vest, maar voor leerkrachten in het Nederlandse onderwijs in het algemeen (Van de Mortel, 2012a en 2012b). Omdat vloeiendheid zo'n cruciaal beginsel is voor leesbegrip en leesmotivatie (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Smits & Braams, 2006) zouden leerkrachten getraind moeten worden in het geven van vloeiendheidsinstructie, onder andere in te zetten bij theaterlezen. Onderdelen van deze instructie zijn: modeling, minilesjes geven in vloeiendheid, gerichte feedback en ondersteuning geven op vloeiendheidskenmerken, het activeren van metacognitie bij de leerlingen om daarmee de betrokkenheid bij de eigen ontwikkeling in vloeiend lezen te vergroten, het praten en hardop denken over de tekst en de personages om de tekst tot leven te brengen en houvast te bieden voor het lezen met expressie, het gezamenlijk toewerken naar een succeservaring (de leesuitvoering) en het vieren daarvan.

● **Organisatie**

De leesondersteuning van zwakke lezers vindt nu plaats tijdens het vrije lezen. Dat betekent dat deze leerlingen dagelijks vrije leestijd missen, terwijl juist zij leestijd en daarmee gepaard gaande leeskilometers zo hard nodig hebben. Extra instructie zou dus buiten het vrije lezen moeten plaatsvinden. Het oefenen zou niet in de klas moeten gebeuren, maar buiten het lokaal: het oefenen van bijvoorbeeld lezen met expressie is namelijk moeilijk onopvallend te organiseren. Daarbij is dan het verrassingseffect bij het optreden verloren.

Het verdient voorkeur de leerkracht deze leesinterventie zelf te laten ondersteunen omdat deze pedagogische en didactische sleutelbegrippen (zie hoofdstuk 2.3.3.) het beste kan toepassen en de vloeiendheidsontwikkeling tegelijkertijd kan monitoren. Hier komt klassenmanagement om de hoek kijken, hetgeen Vernooij (2009) een belangrijke voorwaarde noemt voor effectief leesonderwijs.

● **Metten**

Het meten van vloeiendheid aan de hand van een checklist als Running Record is een vaardigheid die leerkrachten moeten aanleren (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Nu wordt er alleen op AVI en DMT gemeten. Een Running Record maakt gerichte feedback op vloeiendheid mogelijk en kan kinderen laten zien welke vorderingen zij hebben gemaakt en welke ze nog kunnen maken. Het instrument maakt bovendien zichtbaar aan welke componenten van vloeiendheid nog meer aandacht besteed kan worden, zoals frasering, interpunctie of expressie. Het meetinstrument dat voor dit onderzoek is ontwikkeld (bijlage 5) is geschikt gebleken voor deze doelen.

● **Ouders**

Theaterlezen leent zich voor het thuis oefenen, omdat uit dit onderzoek is gebleken dat het een uitnodigende en motiverende leesvorm is om samen met ouders en/of andere huisgenoten op een ontspannen manier te oefenen. Alleen maar adviseren om thuis samen te lezen is vaak onvoldoende, het is zinvol om een oefensessie uit te leggen of voor te doen (Smits & Braams, 2006). Vooral bij zwakke lezers is het aan te bevelen om vanuit de school de ouders een training aan te bieden in de vorm van workshops hoe zij hun kind op een positieve manier bij het lezen thuis kunnen ondersteunen. Theaterlezen is daarbij een goed voorbeeld.

● **Collectie school- en klassenbibliotheek**

In de schoolbibliotheek en/of klassenbibliotheek behoren voldoende exemplaren van geschikte theaterleesboeken te staan, zodat er in groepjes geoefend kan worden, binnen school, maar ook thuis.

5.2.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het onderzoek heeft nieuwsgierig gemaakt. Theaterlezen staat in dit onderzoek centraal als middel, met als doel om uiteindelijk tot vloeiend lezen te komen. Tijdens het praktijkgerichte onderzoek hebben zich situaties voorgedaan en zijn vragen opgeroepen die zich lenen voor vervolgonderzoek.

Hieronder volgen enkele suggesties voor mogelijk verder onderzoek.

Vloeiendheidsinstructie lijkt niet hoog te staan op de Nederlandse onderwijsagenda. Vloeiend lezen en het belang ervan is nog steeds een relatief onbekend begrip, terwijl het in Amerika 'hot' is. Onbewust wordt er in de huidige onderwijspraktijk soms aandacht aan vloeiendheid besteed bijvoorbeeld door teksten vloeiend voor te lezen, maar van gerichte vloeiendheidsinstructie, gerichte feedback op vloeiendheid en het meten van vloeiendheid is nog weinig sprake. Het hoogste doel lijkt vaak 'snel en vlot' kunnen lezen. Dit wordt door AVI en DMT gemeten. Maar beide aspecten hoeven daarmee nog niet tot begrip te leiden, het werkelijke doel van lezen.

Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn: hoe kan vloeiendheidsinstructie als doorgaande lijn in het leesonderwijs worden geïntegreerd?

Van de Mortel (2012a en 2012b) pleit voor het oefenen van vloeiendheid bij informatieve teksten. Het betekenisvol kunnen fraseren bij informatieve teksten, evenals een juiste frasering helpen daar bij betrokkenheid en leesbegrip. Als er al aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen, dan gebeurt dit meestal met fictie.

Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn: welke vloeiendheidsinstructie past bij het lezen van non-fictieteksten?

Van de Mortel (2012b) spreekt van *deep fluency*, ofwel het ultieme vloeiende lezen. Het betekent dat deze lezer in staat is tot zelfreflectie en zich bewust is van vloeiendheidscomponenten als expressie en ritme. Hierdoor is de lezer ook in staat om zelf-regulerende strategieën toe te passen om tot leesbegrip te komen. Het was tijdens het onderzoek verrassend en verbazingwekkend hoe gemakkelijk kinderen uit te nodigen zijn tot deze vorm van metacognitie. In dit praktijkgerichte onderzoek vormde dit onderwerp metacognitie een klein deelonderwerp.

Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn: welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om bij (zwakke) lezers *deep fluency* te ontwikkelen?

De voor dit onderzoek gebruikte theaterleesteksten zijn speciaal door de begeleider/onderzoeker bewerkte Meester Jaap-verhalen van Jacques Vriens, met aandacht voor gelijkwaardige beurtname en voldoende lengte in de passages om tot vloeiendheid te komen (zie bijlage 9A en 9B). Allington (2006) en Prescott (2003) geven aan dat het zelf schrijven van theaterleesteksten door leerlingen een nog grotere betrokkenheid oplevert en tot verrassende scripts leidt. Zij geven evenwel aan dat dit een vraag is voor ervaren theaterlezers in bovenbouw of VO.

Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn: op welke manier kunnen kinderen leren hun eigen theaterleesteksten te schrijven? Welke vaardigheden zijn hiervoor nodig? Wat is de meerwaarde boven kant-en-klare teksten? Waaruit bestaat de meerwaarde van het zelf schrijven van teksten?

5.3. Discussie en terugblik

In dit hoofdstuk wordt kritisch teruggekeken op het onderzoek. Het proces voorafgaand aan het feitelijke onderzoek - het bedenken van alle te zetten stappen en de theoretische achtergrond - heb ik als de grootste puzzel ervaren. Toen dat bouwwerk eenmaal stond, hoefde het 'alleen nog maar' uitgevoerd te worden. De duidelijk opgezette structuur in tijd en inhoud was daarin zeer behulpzaam.

Het 'kerninstrument' van het onderzoek, de Checklist vloeiendheid (bijlage 5) fungeert als een Running Record, een manier om tijdens het lezen door middel van observatie op onderdelen de ontwikkeling te kunnen volgen. Routman (2003) pleit voor het dagelijks verzamelen en analyseren van observatiegegevens tijdens het lesgeven, waardoor ze haar lessen 'de belangstelling en behoeften van de leerlingen laat ontmoeten'. De verzamelde gegevens kunnen aanleiding zijn haar

plannen te verlaten en tot heel andere instructies en aanpak te komen dan voorgenomen. In dit onderzoek is de checklist gebruikt om een begin- en eindmeting te verrichten. In de dagelijkse praktijk zou ik er - in de voetsporen van Routman (2003) - voor willen pleiten dat leerkrachten dit instrument geregeld hanteren, er aantekeningen bij (leren) maken, samen met de leerling de resultaten te 'lezen' en daar gezamenlijk actie op te ondernemen. Een Running Record neemt daarmee een informele plaats in ten opzichte van formele toetsen als AVI en DMT. Een ander informeel instrument is bijvoorbeeld het leesgesprek, zoals in dit onderzoek bij aanvang en ter afsluiting is ingezet (zie bijlagen 4 en 8). Routman (2003) raadt aan een balans te zoeken tussen de formele en informele toetsinstrumenten, terwijl in de praktijk op School Vest het accent op de formele toetsen ligt als informatiebron voor leesresultaten.

Met de leerkrachten van School Vest en de IB-ers en/of een collega-onderzoeker zou ik graag in discussie gaan over de verhouding formele en informele toetsen.

Mij heeft verrast en verbaasd hoe gretig kinderen waren om de voor het onderzoek gemaakte geluidsopnames te beluisteren. In de geplande onderzoeksopzet was daar qua tijd geen tijd voor ingeruimd. Een klein stukje terugluisteren leverde evenwel grote betrokkenheid op en dit had goede aanknopingspunten kunnen geven voor nog meer zelfreflectie en onderlinge feedback.

Bij het invullen van de vragenlijst ter afsluiting van het onderzoek (bijlage 8) werd duidelijk dat de leerlingen moeite hadden met de vragen in hoeverre het theaterlezen had geholpen bij vloeiend lezen en het begrijpen van de tekst. Ze vonden het lastig om deze vragen te begrijpen en te beantwoorden. Deze vragen hadden zodanig toegelicht moeten worden, dat leerlingen werden uitgedaagd om metacognitief naar hun vloeiendheid respectievelijk leesbegrip te kijken in relatie tot theaterlezen. Het bleken achteraf vragen 'van een andere orde' te zijn, waarbij ik metacognitie van de leerlingen verwachtte, die ik onvoldoende had behandeld en geoefend.

Wel waren de leerlingen in staat om concrete voorbeelden te noemen waarin ze vooruitgang hadden geboekt, zonder dit te duiden als 'vloeiendheid' of 'leesbegrip'.

5.4. Kennisdeling

In de stageschool is een concrete afspraak gemaakt waarin ik - voor de zomervakantie - aan de leerkrachten tijdens een studiedag een workshop aanbied over theaterlezen en de mogelijkheden hiervan als leesinterventie bij zwakke lezers. Daarmee kan ik de vraag van de school naar motiverende leesvormen voor zwakke lezers - tevens de aanleiding voor dit onderzoek - beantwoorden. Voor mij is die gelegenheid tevens een pilot om deze workshop na de zomer ook in mijn eigen winkel en daarbuiten te kunnen aanbieden.

Vanuit mijn gespecialiseerde winkel leesLETTERS verkoop ik bestaande theaterleesboeken. Klanten in mijn winkel zijn onder andere ouders, leerkrachten, remedial teachers, intern begeleiders, logopedisten en andere dyslexiebehandelaars. Allen zijn zoek naar motiverende boeken voor zwakke lezers. In deze individuele gesprekken bied ik onder andere deze boeken aan, waarbij ik gerichte en concrete suggesties kan doen voor het oefenen met theaterleesteksten.

Deze klanten komen individueel, maar ook in groepsverband in mijn winkel. In het afgelopen half jaar heb ik tijdens workshops voor logopedisten, leerkrachten, maar ook ouders in de winkel aandacht kunnen besteden aan de mogelijkheden van theaterlezen.

In mijn makkelijk-lezen uitgeverij De Inktvis ligt een concreet plan klaar waarin theaterleesboeken worden ontwikkeld op basis van de bevindingen in dit praktijkgerichte onderzoek met voldoende afwisseling in genre (moppen, poëzie, informatieve en verhalende teksten), gelijkwaardige beurtname en passages die lang genoeg zijn om tot vloeiendheid te komen. Kinderboekenauteurs zijn reeds benaderd voor het schrijven van geschikte theaterleesteksten in die verschillende genres. Reeds bestaande theaterleesboeken bestaan uit allemaal doorlopende verhalen. Deze nieuw te

ontwikkelen boeken sluiten aan bij de behoefte om te kunnen oefenen met kortere, afgeronde theaterleesteksten, waardoor het herhaald lezen van tekst niet als stagnerend worden ervaren. Bij deze boeken wordt een handleiding geschreven waarin de pedagogische en didactische sleutelbegrippen (hoofdstuk 2.3.3.) uitgangspunt zijn om het theaterlezen als succesvolle leesinterventie in te kunnen zetten.

Tot slot

De vakliteratuur over de mogelijkheden van theaterlezen had mij enorm nieuwsgierig gemaakt. Zou dat bij mijn onderzoek ook gebeuren? Waren mijn verwachtingen niet te hoog gespannen...? Door dit praktijkgerichte onderzoek heb ik het grote plezier en de trots bij de kinderen beleefd én heb ik kunnen aantonen dat zwakke lezers daadwerkelijk vooruitgang boeken bij het vloeiend lezen. Deze resultaten zal ik graag gebruiken om anderen te inspireren!

Literatuur

- Allington, R. (2005). *What Really Matters For Struggling Readers. Designing Research-based Programs*. Boston: Pearson.
- Ambruster, B, Lehr, F., & Osborne J. (2003). *Put reading first*. US department of Education, CIERA. National Reading Panel.
- Bashir, A.S., & Hook, P.F. (2009). Fluency: A Key Between Word Identification and Comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2011). Begeleid hardop lezen; effectieve interventie voor achterblijvende lezers. *Jeugd in School en Wereld*, (3), 32-35.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.
- Corcoran, C.A., & Dia Davis, A. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. Gevonden op: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6516/is_2_42/ai_n29195670/
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2005) 3e dr. *Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend leesen schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Griffith, L., & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- Kuhn. M.R., & Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices* (CIERA-Report 2-008). Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- McKay, M. (2008). Readers Theatre – Take Another Look – It's More Than Fluency Instruction. *Learning Landscapes*, 2(1), 131-144.
- Martinez, M., Roser, N.L., & Strecker, S. (1999). 'I never thought I could be a star': A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 97-105.
- Mortel, K. van de (2012a). Beter begrip door vloeiend lezen. *JSW* (6), 6-9.
- Mortel, K. van de (2012b). Lezen zoals je praat. Amersfoort: CPS. Gevonden op: http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal_lezen/Lezen_zoals_je_praat_-_notitie_Karin_van_de_Mortel.pdf
- Nieman, E. (2009). Uitdagend en motiverend taalleesonderwijs met het organisatiemodel taal/lezen. *Taal Lezen primair*, (2), 14-15.
- Osborn, J., Lehr, F. & Hiebert, E.H. (2003). *A Focus on Fluency*. Gevonden op: http://www.prel.org/products/re_/fluency-1.htm
- Pennac, D. (1993). *In één adem uit... Het geheim van het lezen*. Amsterdam: Ploegsma.
- Prescott, J.O. (2003). *The Power of Reader's Theater. An easy way to make dramatic changes in kids' fluency, writing, listening and social skills*. Gevonden op: <http://teacher.scholastic.com/products/instructor/readerstheater.htm>
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 46-51.
- Rasinski, T. (2005). The Role of the Teacher in Effective Fluency Instruction. *The NERA Journal*, 41(1), 9-12.
- Rooyackers, P., Rooyackers, B., & Mende, L. (2006). *100 speeltteksten voor kinderen. Nieuwe speeltteksten voor iedereen vanaf 8 jaar*. Katwijk: Panta Rhei.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth: Heinemann.
- Scaper, K. (2006). *What a character! Bringing out the best in your students through Readers' Theater*. Chicago: InternationalReading Association.

- Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Smits, A.E.H., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2006). *Readers' Theatre: A Viable Reading Strategy?* Gevonden op: <http://cehs.unl.edu/artslinc/researchandevaluation/files/publications/ReadersTheatre.pdf>
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Walczyk, J.J. & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension. *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Walta, J. (2011). Toneellezen. *JSW*, (5), 16-17.
- Wilhelm, J.D. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Wolf, S.A. (1993). What's in a name? Labels and literacy in Readers Theatre. *The Reading Teacher*, 46(7), 540-545.
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). 'I thought about it all night': Readers Theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56(3), 294-297.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theater as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

Bijlage 1

Planning sessies

Week 1

Dag 1

- Leesgesprekken met de kinderen individueel volgens bijlage 4 (per gesprek ca. 8 minuten).

Dag 2 Introductiebijeenkomsten voor beide groepen (per bijeenkomst ca. 35 minuten)

- Miniles over vloeiendheid (stukje niet-vloeiend wel vloeiend), aspecten van vloeiendheid
- Miniles over theaterlezen en uitleg bij het script
- Proeftekstje theaterlezen (zie bijlage 9A)

Week 2 (per bijeenkomst ca. 25 minuten)

Dag 1

- Scripts uitdelen, rollen verdelen, onvoorbereid laten lezen (beginmeting)
- Script voorlezen, vragen om in je hoofd mee te lezen
- Samen script lezen, alle rollen
- Praten over de rollen/karakters en het verhaal

Dag 2

- Ieder leest eigen rol, samen met de leerkracht
- Ieder leest eigen rol zonder ondersteuning
- Praten over rollen, verhaal
- Feedback op fluency

Dag 3

- Elkaars rollen lezen
- Wat valt op?
- Eigen rol lezen
- Regie gesprek m.b.t. lichaamshouding, gezichtsuitdrukking als ondersteuning
- Tekst mee naar huis, eigen rol oefenen

Dag 4

- Uitvoering voorbereiden
- Wie vertelt iets over het stuk
- Hoe komen we op? Buigen aan het eind
- Generale repetitie (eindmeting)
- Tekst mee naar huis

Dag 5

- Optreden in de klas

Dag 6

- Vieren en reflecteren (bijlage 8)

Bijlage 2 Documentanalyse

Over de hele klas kijken naar de DMT op woordniveau en AVI op tekstniveau volgens de laatst gemeten gegevens.

Kind	DMT	AVI
a		
b		
c		
d		
e		

41

Aanvullende gegevens bij zwakke en middelmatige lezers in de vorm van behandelingsplannen en diagnostiek (onderzoeksgegevens van bv. dyslexieverklaring, interventies, observatiegegevens).

Kind	Behandelingsplannen/Diagnostiek	Observaties van de leerkracht
d		
f		
m		
q		

Bijlage 3

Semi-gestructureerd interview leerkracht en intern begeleider

Bij deze interviews vormen onderstaande vragen het uitgangspunt. Er is ruimte in het gesprek voor extra onderwerpen. De geïnterviewde kan zelf aspecten aandragen die hij/zij van belang acht voor het onderwerp van het interview. De gesprekken worden op band opgenomen en later uitgewerkt.

Vragen aan de leerkracht in het algemeen

Ben je bekend met 'fluency' of het begrip vloeiend lezen? Hoe zou je het omschrijven?

Besteed je specifiek aandacht aan vloeiendheidsinstructie?

Zo ja, op welke manier?

Ben je bekend met 'theaterlezen'?

Zo ja, werk je met deze leesvorm?

Op welke manier besteed je aandacht aan zwakke lezers?

Hoe zie je je eigen rol in het begeleiden van zwakke lezers?

Voor welke vorm van begeleiding ben je gemotiveerd en waarom die vorm?

Vragen aan de leerkracht over de samen te stellen groepen (4 kinderen in de experimentgroep = zwak, 4 kinderen in de controlegroep = middelmatig)

Komt de selectie uit de documentanalyse overeen met je eigen observatie/ervaring?

Of heb je reden om hiervan af te wijken?

Zo ja, op grond waarvan?

Vragen aan de leerkracht per kind

Hoe kijk je aan tegen het vloeiend kunnen lezen van de leerling?

Wat valt je op tijdens het vrij lezen? Hoe is het leesgedrag?

Heeft het kind een kijk op zijn/haar eigen leesvaardigheid?

Hoe beschrijf je de leesvoorkeur van het kind?

Welke leesinstructie geef je deze leerling?

Wordt er extra geoefend en zo ja in welke vorm?

Hoe merk je dat de leerling leesbegrip heeft?

Hoe beoordeel je de leesmotivatie?

Vraag aan de intern begeleider in een apart gesprek

Met de leerkracht is een selectie gemaakt op basis van toetsgegevens en bevindingen van de leerkracht voor een groep van vier zwakke lezers en vier middelmatige lezers.

Welke diagnostische gegevens zijn bekend van deze kinderen?

Heb je zelf aanvullende ervaringen met deze kinderen m.b.t. hun lezen?

Bijlage 4

Semi-structureerd interview – leesgesprek leerlingen

Gesprekje met de individuele kinderen, ter informatie, maar ook ter kennismaking

Voorafgaand aan het leesgesprek wordt de kinderen gevraagd het boek mee te nemen dat ze op dat moment lezen bij het stillezen op de ochtenden. Dat boek biedt tevens het eerste aanknopingspunt voor het gesprek.

Hoe ver ben je met het boek?
Vertel er eens iets over?

Zou je het boek kunnen aanraden aan je beste vriend of vriendin?
(Waarom wel of niet).

Welk lievelingsboek kun je je herinneren (zelf gelezen of aan je voorgelezen)?
Kun je vertellen waarom je dat boek zo mooi vond?

Kun je omschrijven wat voor soort boeken je graag leest? Ik noem er een paar: spannend, informatief, grappig, over dieren, stripboeken, gedichten, fantasie, echt gebeurd.

Wat vind je van lezen?

Hoe oefen je wel eens extra met lezen?

Oefen je thuis ook wel eens extra met lezen?
Zo ja, op welke manier? (Alleen, met ouders, luisterboek, meeleesboek?)

Krijg je op een andere manier hulp bij het lezen?
Zo ja, hoe? (Logopedie, RT)

Vind je dat je genoeg tijd op school krijgt om te lezen?

Hoe kan je meester of juf jou bij het lezen helpen?

Welke tips heb je wel eens van je meester of juf gehad, waardoor je je geholpen voelde beter te lezen?

Hoe denk je over het vrije lezen elke ochtend in de klas?

Heb je een idee wat 'vloeiend lezen' is?
Zo ja, hoe omschrijf je dat?

Hoe kijk je aan tegen jouw eigen vloeiend lezen?
(Als het begrip niet bekend is wordt het begrip kort toegelicht - lezen zoals je praat - en wordt eventueel een voorbeeld gegeven door een zin uit het meegenomen boek niet-vloeiend en wel-vloeiend aan het kind voor te lezen).

Bijlage 5

Checklist vloeiendheid

Datum:	Naam leerling:	
Woordherkenning		
Leest woorden in één keer	5 4 3 2 1	Radende of spellende lezer
<i>Opmerking:</i>		
Snelheid		
Leest vlot door, vergelijkbaar met gesproken taal	5 4 3 2 1	Leest erg traag
<i>Opmerking:</i>		
Accuratesse		
Leest foutloos	5 4 3 2 1	Leest met veel fouten
<i>Opmerking:</i>		
Expressie		
Maakt gebruik van de leestekens	5 4 3 2 1	Maakt geen gebruik van de leestekens
Last pauzes in op de juiste plaatsen	5 4 3 2 1	Leest achter elkaar door
Leest met expressie en stembuigingen	5 4 3 2 1	Leest monotoon
Legt de klemtoon op de juiste plaats	5 4 3 2 1	Legt geen klemtoon
<i>Opmerking:</i>		
Ritme		
Vloeiend, zonder onderbrekingen	5 4 3 2 1	Veel lange onderbrekingen, aarzelingen, haperingen, meerdere onderbrekingen
<i>Opmerking:</i>		
Tekstbegrip		
Het lezen klinkt dusdanig dat begrip mag worden verwacht	5 4 3 2 1	Op grond van de manier natuurlijk, van lezen is niet duidelijk of er sprake is van tekstbegrip
Verdeelt de tekst vloeiend in woordgroepen, waaruit inzicht in de tekst blijkt	5 4 3 2 1	Leest alles achter elkaar door
Bij de nabespreking:		
Koppelt het gelezene aan eigen ervaringen	5 4 3 2 1	Kan het gelezene niet navertellen
<i>Opmerking:</i>		

Bijlage 6

Observatie tijdens leesuitvoering

Leesuitvoering experimentgroep

De aspecten van leesgedrag uit deze observatielijst zijn in de sessies aan de orde geweest. De kinderen wordt verteld dat hierop wordt geobserveerd.

Leesgedrag	N1 (M-V-G)	N2 (M-V-G)	N3 (M-V-G)	N4 (M-V-G)
Kijkt publiek aan				
Is ontspannen, losjes				
Blijft in de rol				
Is geconcentreerd				
Toont plezier, is geanimeerd				
Ontvangt applaus				

M = matig, V = voldoende, G = goed

Houding publiek	25%	50%	75%	100%
Zijn geconcentreerd				
Luisteren actief				
Tonen plezier				
Applaudiseren				

Verdere opmerkingen:

45

Leesuitvoering controlegroep

De aspecten van leesgedrag uit deze observatielijst zijn in de sessies aan de orde geweest. De kinderen wordt verteld dat hierop wordt geobserveerd.

Leesgedrag	N1 (M-V-G)	N2 (M-V-G)	N3 (M-V-G)	N4 (M-V-G)
Kijkt publiek aan				
Is ontspannen, losjes				
Blijft in de rol				
Is geconcentreerd				
Toont plezier, is geanimeerd				
Ontvangt applaus				

M = matig, V = voldoende, G = goed

Houding publiek	25%	50%	75%	100%
Zijn geconcentreerd				
Luisteren actief				
Tonen plezier				
Applaudiseren				

Verdere opmerkingen:

Bijlage 7

Semi-gestructureerd interview leerkracht en intern begeleider na afloop van de uitvoering

Vragen aan de leerkracht

Wat vond je van de uitvoering?

Hoe beoordeel je de ontwikkeling in vloeiendheid van de leerlingen uit de experimentgroep?
En hetzelfde uit de controlegroep?

Hoe kijk je aan tegen de leesmotivatie van de leerlingen in beide groepen?

Hoe kijk je aan tegen het leesbegrip in deze leesvorm?

Kun je je voorstellen dat je met theaterlezen wilt gaan oefenen?

- in het algemeen
- als leesinterventie

Wat zou jij nodig hebben om op deze manier te gaan oefenen?

- organisatorisch
- leerkrachtvaardigheden
- materialen

Zou je je gemotiveerd kunnen voelen voor deze leesvorm theaterlezen? Zou het je plezier kunnen opleveren?

46

Vragen aan de intern begeleider

Wat vond je van de uitvoering?

Kun je je voorstellen dat theaterlezen een werkbare vorm is als leesinterventie voor zwakke lezers op jullie school?

Welke voorwaarden zijn er voor nodig om op deze manier te gaan oefenen?

- organisatorisch
- leerkrachtvaardigheden
- materialen

Bijlage 8

Semi-gestructureerd interview – leesgesprek leerlingen na de uitvoering in gezamenlijke groepjes

Vragenlijst voor gesprek in de groepjes

Hoe kijk je aan tegen theaterlezen?

Wat heb je geleerd?

Hoe zou je vloeiend lezen nu omschrijven?

Vind je dat je vooruit bent gegaan? Zo ja, hoe heb je dat gemerkt?

Vind je dat theaterlezen helpt bij het begrijpen van de tekst? Zo ja, hoe heb je dat gemerkt?

Is het gelukt om thuis te oefenen?




Zou je vaker willen theaterlezen? Waarom?

Hoe vond je het om samen te lezen (i.p.v. alleen)? Wat heb je van elkaar geleerd?

Vragenlijst om per kind in te vullen in aansluiting op het groepsgesprek

(Toelichting: er is niks goed of fout, het gaat om jouw mening).

47

Naam			
Theaterlezen is			
Vijf dagen oefenen is			
Vloeiend kunnen lezen is			
Theaterlezen helpt bij vloeiend lezen			
Theaterlezen helpt bij het begrijpen van tekst			
Theaterlezen maakt lezen leuk			
Thuis extra oefenen is			
Het publiek reageerde			
Ik wil vaker theaterlezen			

Bijlage 9A Theatertekst voor introductie

Bekend

ABEL Meneer (mevrouw), kijkt u mij eens aan?
Kent u mij ergens van?

DRIES Nee.

ABEL Niet van tv?

DRIES Ik ken u niet.

ABEL U kent mij niet van tv?

DRIES Ik ken u niet van tv.

48

ABEL Weet u dat helemaal zeker?

DRIES Honderd procent.

ABEL Dat kan kloppen.
Ik ben nog nooit op tv geweest.

Uit: *100 speeltteksten voor kinderen ; Nieuwe speeltteksten voor iedereen vanaf 8 jaar.*
Paul Rooyackers, Bor Rooyackers en Liesbeth Mende. Panta Rhei Uitgeverij.

Bijlage 9B Theaterleestekst experimentgroep

Meester Jaap bakt pannenkoeken

Naar een verhaal van Jacques Vriens, bewerkt als theaterleestekst.

Verteller

's Morgens lezen de kinderen uit groep 6 altijd eerst in hun bibliotheekboek. Meestal leest Meester Jaap ook, maar nu rommelt hij door de klas. Hij probeert zachtjes te doen, maar dat lukt niet. Eerst kletteren er messen op de grond en dan een bord.

Joris

Wat een herrie! Mees, wat doe je allemaal? Waar ben je mee bezig? Ik zit midden in een erg spannend boek. Zo kan ik me niet concentreren.

Meester Jaap

Ga jij nou maar je eigen gang, dan doe ik het ook. Je doet maar net of ik er niet ben. Ik zet gewoon wat spullen klaar.

Joris:

Ja, dat je spullen klaar zet hoeft je niet uit te leggen. Dat horen we zo ook wel!!!

49

...Even later...

Meester Jaap

Jaaaaa! Heb ik contact? Ruim je bibliotheekboek maar op. Boek dicht, mond dicht: we gaan rekenen.

Steffie

Rekenen? Ben je in de war, Mees? Ik zie een hoop spullen, maar nergens een rekenboek of een rekenschrift! Meester Jaap weer 's in de bocht!

Vera

Nee, ik ook niet. Je kent onze Mees... Hij is wel vaker in de war... En altijd heeft hij gekke plannetjes... Wat ik trouwens wel zie is een gasstelletje en een pan...

Meester Jaap

Rustig maar, jullie zijn altijd zo ongeduldig! Vertrouw je eigen meester nou maar. Ik ga jullie de breuken uitleggen.

Joris

Breuken uitleggen...? Is dat wat nieuws of zo? Mees heeft altijd wat anders dan anders... Heb je daar tegenwoordig een pan voor nodig...?

Meester Jaap

Ja, ik ga pannenkoeken bakken. En dan kan ik met die pannenkoeken laten zien wat ‘een hele’ is en ‘een halve’ en ‘een kwart’.

Vera en Joris

Mmmmm, dat klinkt lekker!

Steffie

Maar meester..., niet om het een of ander, hoor... Ik weet echt dat je heel veel kunt! Maar pannenkoeken bakken, dat is een vak apart. Kan je dat eigenlijk wel...?

Meester Jaap

Natuurlijk Steffie, ik ben een geëmancipeerde man.

Steffie

Wat...? Wat zeg je nou voor moeilijk woord? Een gemankeerde man..? Wat is dat?!?

Joris

Een geëmancipeerde man is een man die ook vrouwendingen kan. Zo’n man is niet alleen maar stoer en sterk, maar zo’n man kan ook lekker koken, gezellig kletsen en zo.

Meester Jaap

Precies Joris, jij weet hoe het zit! Ik ben zo’n man en daarom kan ik ook pannenkoeken bakken. Kijk, let goed op, ik gooi nu wat boter in de pan.

50

Vera

Ja hoor, moet je zien, onze Mees weet waar hij het over heeft. Dat ziet er goed uit. De boter sist als de beste...

Meester Jaap

Zo..., even wachten tot de boter warm genoeg is.... Nooit te snel het beslag in de pan. Nog even wachten... Ja en nu het beslag erin.

Vera

Nou Mees, dat ziet er niet gek uit. Alsof je dit elke dag doet!

Steffie

En wat ruikt dat lekker! Ik lust zo wel een hele pannenkoek. Laat dat gedoe met die breuken maar zitten! Dit is nog ’s een leuke instructie!

Meester Jaap

Let op: kijk allemaal goed hoe ik dat doe. Ik hussel een beetje met de pan, nu draai ik de pannenkoek om. Kijk, dat gaat met een zwiep: Een..., twee..., hopla!

Vera

Aaaaaaaaaah!

Steffie Kijk nou toch wat je doet! Die pannenkoek moest weer in de pan terechtkomen, Meester, niet op het hoofd van Vera!

Joris Mees: dat is nog 's vakwerk. Mijn complimenten!

Steffie Meester is echt gemankeerd!

Vera M'n haar, m'n kleren... En... het ergste is: die pannenkoek is nog niet eens gaar! Bah, moet je zien, ik zit onder het beslag!

Meester Jaap Sorry...

Steffie Zal ik dan maar gaan bakken, Mees? Dat wordt niks zo! Ik mag thuis ook altijd pannenkoeken bakken, voor de hele familie, bij verjaardagen en feestjes. Het is gewoon een kwestie van oefenen en vaak doen!

Meester Jaap Pfff. Ja, doe jij het maar...

...

51

Joris Moet je kijken, wat knap! Zie je wat Steffie doet? Ze husselt een beetje met die pan en dan met een zwiep gooit ze de pannenkoek in de lucht en vangt hem ook weer op. In de pan dus! Omgekeerd en wel! Niet te geloven...!

Vera Tsjonge, dat doet ze niet voor het eerst! Je kunt wel zien dat Steffie het vaker heeft gedaan. Daar kan onze Mees nog wat van leren... Mees, let je goed op...?

...

Meester Jaap Ho maar, geweldig! Stop maar even met bakken. Er zijn er zeven klaar. Dat is voorlopig genoeg. Elk groepje van vier krijgt een pannenkoek, met een mes er bij.

Vera Mogen we nu eindelijk beginnen...? We hebben al zo lang gewacht. Ik heb zo'n trek!

Meester Jaap Wacht even, de les gaat nu pas beginnen. Eet allemaal 'een vierde' op.

Joris, Vera en Steffie Mmmmmmmm.

Joris Lekker, zo'n gemankeerde meester!

Meester Jaap en de luizen

Naar een verhaal van Jacques Vriens, bewerkt als theaterleestekst.

Verteller

De pauze tussen de middag is afgelopen. De kinderen komen de klas weer binnen en zoeken hun plaats op. Iedereen pakt z'n geschiedenisboek en –schrift. De meester wil net het verhaal van een nieuwe les over de Romeinen gaan voorlezen.

Eva

Mees, er is nog een lege stoel. Waar is Lieke? Vanmorgen was ze er nog. En de pauze is al lang afgelopen.

Meester Jaap

Ja, dat weet ik. Maar Lieke blijft vanmiddag thuis. Zij moet haar haren wassen.

Rolf

Oh..., dan denk ik dat ik maar opstap... Goed plan. Ik ga ook mijn haren wassen.

53

Meester Jaap

Ho ho...! Wacht, ik zal het uitleggen. Lieke heeft luizen. Daarom moet ze haar haar heel goed wassen, met een speciaal spul.

Rolf

Gatverdarrrie!

Meester Jaap

Niks gatverdarrrie. Iedereen kan last hebben van luizen, dat geldt ook voor jou en mij.
Ik zal jullie een lesje over luizen geven.

Rolf

Mees, hou maar op, ik heb nu al overal jeuk! Het praten over luizen geeft mij al de kriebels! Ik wil het niet weten! En ik moet er gewoon niet aan denken!

Eva

Ik heb gehoord dat je het zomaar kan krijgen, ook als je elke dag onder de douche staat en je je haren goed verzorgt. Zo'n luis kan op de kraag van je jas zitten en zo naar een andere kraag verhuizen en dan weer in de haren van een ander gaan zitten.

Rolf

Ik wil er niks meer over horen. Ik vind luizen vies en eng en stom! Hou op! Ik hang nooit meer een jas aan de kapstok en ik wil naast niemand meer zitten. Ieieiek!

Eva

Stel je niet zo aan, joh!

Meester Jaap

Luizen zijn gewoon lieve kleine zwarte beestjes, die af en toe een slokje van je bloed nemen. Kijk, ik zal een luis op het bord tekenen... Maar in het echt zijn ze heeeeeeel klein. En leggen ze nog veel kleinere eitjes, in je haar. Dat noemen ze 'neten'.

Eva

Ja, mijn nichtje had het ook. Zij kreeg het op de sportclub. En daar zitten ook allemaal schone kinderen.

Rolf

En waarom moet Lieke dan zo nodig naar huis?

Eva

Omdat ze haar haren moet wassen. Mijn nichtje moest ook steeds haar haren wassen. Met heel speciale shampoo. En dat kun je maar beter zo snel mogelijk doen.

54

KLOP KLOP KLOP

Zuster

Dag jongens en meisjes! Ik ben zuster Gerda en ik kom kijken wie hier luizen heeft in de klas. Blijf allemaal maar rustig zitten op je stoel.

Rolf

Jakkie, ik hoef niet hoor...! Ik wil niets met die luizen te maken hebben. Sla mij maar gewoon over. Ik heb nu al de kriebels, daar heb ik geen luizen voor nodig!

Zuster

Jawel, jullie komen allemaal aan de beurt. Als je luizen hebt, is het maar beter dat je het weet. Dan kun je er tenminste iets aan doen! Kijk, hier heb ik er eentje gevonden. Hier heb je een flesje shampoo en een brief voor thuis.

... Een poosje later

Meester Jaap

Nou zuster, hartelijk dank voor het onderzoeken! De kinderen met luizen mogen naar huis en gaan met de shampoo aan de slag. Dank u wel en tot de volgende keer!

Zuster

Ho, meester Jaap, ik wil uw hoofd ook nog even zien...

...

's Kijken. En rustig blijven zitten... Ja....! Hebbes! De meester heeft ook een luis op zijn hoofd...!

Meester Jaap

Mmmmm, tsja...., uhhhh...

Rolf

Hee Mees, je zei toch: 'die lieve kleine beestjes'? Vind je ze nou nog steeds zo lief? Jongens kijk uit: zorg dat je niet bij Mees in de buurt komt. Straks springt er zo'n lief beestje over naar jouw hoofd...

Meester Jaap

Hou maar op!

Eva

Meester, je hoeft je niet te schamen hoor: ook bij de schoonste mensen komt het voor. Dat zei je zelf. Dus waarom niet op het hoofd van de meester!

Zuster

Ja, dat klopt. Hier is een flesje shampoo en voor de zekerheid geef ik u ook maar een brief. Dan kunt u thuis precies nalezen hoe u er weer vanaf komt.

55

Meester Jaap

Tsja... Dan ga ik maar naar huis. Net als Lieke, om mijn haren te wassen. Nou, eh... vooruit: dan gaan we allemaal maar naar huis.

Eva en Rolf

Joepie, lang leve Meester Jaap en... lang leve de luizen!