

## **Leesplezier een miskend deel van het lezen**

Lezen kunnen we definiëren als een bijzonder complex cognitief proces waarbij de kennis van taal (het gesproken woord) en lezen (de visueel gedecodeerde info) zich ent op een mogelijke voorkennis over het onderwerp. Door het lezen verdiept het leesproces zich. Daarenboven ontwikkelt het leesproces zich door te lezen. (Huizenga, 2010) en wordt het gestuurd door leesmotivatie (Stanovich, 1986).

Derhalve verwachten we, wanneer het lezen van teksten niet onderhouden wordt, dat er zich een ernstige achteruitgang zal voordoen in het leesprofiel (Wilmms & Murray, 2007).

Geletterdheid ontwikkelt zich vanaf de geboorte door een voortdurende interactie met de omgeving. Het lezen is een voortvloeisel uit het voorlezen: de luistervaardigheden van de kleuter worden versterkt en hun voorstellingsvermogen wordt geprikkeld. Hun literaire belangstelling wordt aangewakkerd omdat ze geconfronteerd worden met de rijkdom van de geschreven taal (De Sterck, 1997, p. 37). Door het voorleesgedrag ontdekken kinderen nieuwe verhaalsoorten. Nieuwe werelden kunnen geëxploreerd worden en emoties worden ervaren. In dit continuüm brengt de leerkracht door de formele instructie het kind uiteindelijk de fijne kneepjes bij (Snows, Burns en Griffin, 1998). We hebben er de mond van vol “een levenlang leren”... maar een levenlang lezen is even stringent.

Een van dé pijlers van het basisonderwijs is het kind leren lezen . Dit leren lezen is meer dan een zinvol tijdsverdrijf. Het is dé voorwaarden voor een succesvol functioneren in de maatschappij (Parsons & Bynner, 2005). Het is de doorgangspoort tot een volwaardige sociale en economische ontplooiing (Holden, 2004). Het verwerven van leesvaardigheid is inherent aan het Leren an sich en kennisverwerving. Elke dag lezen correleert met betere leesvaardigheid en betere leerprestaties (Gioia, 2007). Lezen ontplooit de creativiteit. (Lyon, 1997)

Wanneer we het curriculum doornemen zien we dat het lezen van teksten zich gradueel opbouwt. Het kind leest immers verschillende soorten teksten doorheen de

eerste jaren van zijn leeservaring. Deze verbreding van het aanvankelijk zuiver decoderen leidt ertoe dat er zich een volwaardig leespatroon kan ontwikkelen. Een niet relevante tekst, waarvoor zelfs geen affiniteit bestaat, wordt toch begrepen. De boodschap is overgebracht.

Onderzoek wees uit dat zwakke lezers hun leesvaardigheid significant zien afnemen door niet te lezen (Wilmms & Murray, 2007; Benseman, J., & Sutton, A. (2011)). Kortom de leesinstructie kan niet beperkt worden tot de basisschool. Iedere richting die het kind inslaat na het basisonderwijs zou zich van deze verantwoordelijkheid bewust moeten zijn.

Er zouden 5 factoren zijn die een invloed hebben op het lezen (Baumann and Duffy (1997, p. 22)),

1° een omgeving waar er aandacht is voor het verhaal, waar ouders de tijd nemen om verhalen voor te lezen, waar er aandacht is voor het voorbereidend lezen en waar ook bibliotheek geen dode letter is.

2° een plaats waar men openstaat voor discussies en dialoog

3° een omgeving die uitnodigend werkt op het verbreden van het interesseveld

4° de omgeving waar het kind ziet dat lezen inherent kan zijn aan vermaak.

5° die omgeving waar de thuissituatie en school in elkaars verlengde liggen.

Wat is het kenmerk van een goede begrijpende lezer?

Vooreerst moet hij vlot kunnen lezen (er mag geen tijd verloren gaan om nog te decoderen). Daarnaast moet hij over een voldoende grote woordenschat beschikken (maar het beschikken van een dgl woordenschat is inherent aan het voldoende lezen (Chall, 1990; Cunningham & Stanovich, 1998)). Als derde element moet hij ook nog een aantal leesstrategieën verworven hebben. Onderzoek heeft aangetoond dat er een sterke correlatie is tussen de kerneigenschappen zijnde woordenschat, vlot lezen en begrijpend lezen. Dit houdt ook in dat als een kind teveel energie moet steken in decodering (boven zijn niveau leest) en een tekortschietende woordenschat heeft, hij slecht zal scoren op begrijpend lezen.

Vlot lezen is de brug tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Een kind dat spelt, belast zijn werkgeheugen veel te zwaar en kan zich onmogelijk op het verhaal richten. Efficiënt geautomatiseerd technisch lezen wordt gevolgd door een beter begrijpend lezen.

Een beperkte woordenschat is dramatisch op vele vlakken. Een kind dat start met tekorten in de derde kleuterklas, wordt in het eerste leerjaar opnieuw met deze tekorten geconfronteerd bij de leesontplooiing. Daardoor komt het vlot lezen nauwelijks op gang hegeen opnieuw een implicatie heeft op het begrijpend lezen. Maw. Taal heeft een impact én op lezen én op rekenen (Anderson & Nagy, 1992, Praet & Desoete, 2014).

De receptie-esthetica (Rezeptions-Ästhetik, receptietheorie) focust zich op de actieve rol van de lezer in het bepalen van de betekenis van een literaire tekst. De betekenis zit namelijk niet eenduidig in de tekst vevat, maar is afhankelijk van hoe het gelezene geïnterpreteerd wordt. Dit impliceert dat eenzelfde tekst verschillend kan en zal geïnterpreteerd worden door de verschillende lezers en nauw samenhangt met voorkennis. Het vaak voorkomende idee dat kindlezers de betekenis van de tekst minder goed begrijpen dan volwassenen wordt weerlegd door de receptietheorie. Ze lezen anders, interpreteren anders dan volwassenen, maar daarom niet minder goed (Joosen & Vloeberghs, 2012, pp. 25-26).

Er is een correlatie tussen meer lezen en beter lezen (Cunningham and Stanovich, 1998). Pressley stelt (2000, p. 56), “de frequente aansporing voor kinderen om te ‘Lezen, lezen, lezen’ houdt steek omdat door veel te lezen de fluency, woordenschat en algemene kennis toeneemt (Cunningham and Stanovich, 1998)”. Het gooit een deur open op de wereld waardoor men meer oog heeft voor andere culturen (Meek, 1991); gemeenschapsparticipatie (e.g. Bus, van Ijzendoorn and Pellegrini, 1995); en zelfs een duidelijk impact heeft op het nemen van beslissingen (Bruner, 1996)

De vraag die zich opdringt is, kan je leesplezier activeren. Waarom grijpt het ene kind naar een boek en haalt het andere kind er zijn schouders voor op. Cramer en Castle (1994) suggereerden dat aandacht voor het positieve aspect van het lezen de dreigende aversie ervoor kan helpen bestrijden. Het blijkt inderdaad zo te zijn dat

leesplezier gestoeld is op meer dan het kunnen lezen (met zijn woordherkenning en woord-taalbegrip). Het blijkt echter niet zo te zijn dat 'kunnen lezen' inherent is aan het prettig vinden van lezen'.

De gevolgen van leesplezier zijn velerlei:

- ze hebben een impact op het kennen en kunnen, het actuele en het toekomstig profiel van het kind.
- het lees- en schrijfprofiel dat ze bereiken (OECD, 2000)
- tekstbegrip en grammatica (Cipielewski and Stanovich, 1992; Cox and Guthrie, 2001), dit bleef bestaan zelfs wanneer statistisch gecontroleerd werd op gezondheid, levensstandaard en schoolse factoren (Elley, 1994);
- de amplitude van de woordenschat (Angelos and McGriff, 2002), ook nadat gecontroleerd werd op IQ, en de vaardigheid om de tekst te decoderen (Cunningham and Stanovich, 1998);
- positieve leesattitude (Guthrie and Alvermann, 1999), deze zijn sterk verbonden aan leesniveauverwerving (McKenna and Kear, 1990);
- ze hebben een groter zelfvertrouwen als lezer (Guthrie and Alvermann, 1999);
- ze ervaren plezier in lezen in het latere leven (Aarnoutse and van Leeuwe, 1998).

Uit het onderzoek van Snow, Burns and Griffin, 1998) blijkt dat kinderen bij wie het lezen niet zo vanzelfsprekend verloopt, het grootste risico lopen op het mislopen van deze voordelen. Als kinderen weinig lezen ervaren zij niet de voordelen van het kunnen lezen en dreigen zij in een Matthew-effect te belanden (Stanovitch, 1998)

Deze kinderen met leesproblemen moeten extra gemotiveerd worden om te lezen willen we hun studiekansen vrijwaren (e.g. Baker, Dreher and Guthrie, 2000). Er ontwikkelt zich een aversie voor lezen. Dit leidt tot een vicieuze cirkel zodat zwakke lezers, zwakke lezers blijven (Juel, 1988).

Welke zijn de determinanten voor leesplezier?

De 3 belangrijkste zijn een gevarieerd boekaanbod, gemotiveerde lezers die het kind aantonen dat lezen best leuk is (Baker and Scher, 2002) en het inbedden van tijd om te lezen (Gottfried, Fleming and Gottfried, 1998). In de leesverwerving moet het leesplezier in leesontplooiing centraal staan. Het patroonmodel zoals het door de ouders wordt vertolkt, blijkt doorslaggevend te zijn. Als ouders graag lezen zal ook dit reeds vroegtijdig doorgegeven worden (Csikszentmihalyi, 1991; Baker, Serpell and Sonnenschein, 1995.). Ook de leerkracht is een belangrijke pijler in het ontwikkelen van een positieve leeshouding. Als de leerkracht zelf niet graag leest, zal de leesbevordering-het ontdekken van leesplezier slechts matig gebeuren (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 79).

Het PISA-onderzoek toont aan dat kinderen beter kunnen lezen wanneer hun ouders zich bezig houden met hun onderwijs en wanneer de ouders waarde hechten aan lezen. In alle landen die deelnamen aan het onderzoek, behalve Litouwen, scoren leerlingen van vijftien jaar beter op lezen wanneer hun ouders hen voorlezen aan het begin van de basisschool (OECD, 2012, pp. 13 & 18).

Uit het PISA –onderzoek (2009) bleek dat België heel zwak scoort op het vlak van leesplezier. Op de basisschool moet de basis gelegd worden voor het leesplezier. Vanuit deze kiemen worden dan de vruchten geplukt in het middelbaar en later.

Hoe kan men een kind stimuleren,

Ouders vertolken hierin de kern. Het voorlezen, het samen lezen kan beschouwd worden als een van de fundamenteën van het ervaren van leesplezier. Door boeken te zien, ermee te spelen en eruit voorgelezen te worden, raken ze ermee vertrouwd (Linders-Nouwens, Luidinga & Vermeer-van der Bruggen, 1986, p. 11). De socio-economische achtergrond van het gezin speelt hier geen significante rol in (OECD, 2012, pp. 52-53)

Ook de leerkracht is een belangrijke pijler in het ontwikkelen van een positieve leeshouding. Als de leerkracht zelf niet graag leest, zal de leesbevordering-het ontdekken van leesplezier slechts matig gebeuren (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 79).

Soms ervaart het kind geen leesplezier want het verveelt zich. Het is immers bezig in een boek dat veel te moeilijk is voor hem. Hij kreeg een boek dat hem nauwelijks interesseert. Creativiteit zal hier een vereiste zijn om dit euvel te overwinnen. Scholen zouden moeten tijd maken voor leesplezier en dit gezien de consequenties op zoveel terreinen.

In de eerste jaren blijven fantasieverhalen bijzonder populair. De hoofdpersonen worden meer geprofileerd en er wordt een fantasiewereld opgeroepen met sprekende dieren. Het prentenboek is het aanspreekpunt voor de kleuter. Aanvankelijk werd het bekeken met de ouders en nadien werd eruit voorgelezen. Nu bekijkt het kind het verhaal en nadien leest het zélf zijn verhaal

Kinderen met leesproblemen hebben alleen maar boekjes die te jong zijn voor hen en hun nieuwsgierigheid niet prikkelt. Spanning en avontuur zijn de hoofdbestanddelen in de meeste boeken voor moeilijke lezers. Boeken moeten moeilijke lezers emotioneel aanspreken.

Het boek heeft een handzaam formaat en is niet te dun of te dik. De titel, de cover moet meteen de aandacht trekken. De tekst is goed leesbaar en de regellengte niet te groot. Tekst en illustraties ondersteunen elkaar; de illustraties zetten aan tot lezen. Het geschrevene nodigt uit tot waarneming op de tekening. De taal is eenvoudig, direct, herkenbaar. De zinnen zijn relatief kort zonder te hervallen in een zeur. De verhalen zijn chronologisch opgebouwd.

We moeten streven naar een cultuur waarin alle leerlingen gestimuleerd worden om geënthousiasmeerde lezers te worden. Dat dit niet eenvoudig is spreekt vanzelf. Klassikaal worden leerkrachten geconfronteerd met een verschil in interesse, verschil in leeservaring. Het Ofsted rapport (2004) wees reeds op deze discrepantie in lezen, interesseveld en niveau van het kind. Zij wezen er ook op dat het aanknopingspunt

met de thuissituatie ontbreekt om het interesseveld verder te verbreden (tekort aan boeken). Het onderzoek uitgevoerd door Hurd et al (2006) wees op het belang van boeken reeds van bij de aanvang van het basisonderwijs. Investeren in boeken impliceert een ondersteuning van het onafhankelijk lezen en leren hetgeen op zijn beurt gereflecteerd wordt in het schools presteren zelfs wanneer met andere kernfactoren rekening wordt gehouden.

### Referenties

- Aarnoutse, C. and van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166.
- Anderson, r. c., & nagy, W. E. (1992, Winter). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 14–18, 45–47. (Eric Document reproduction Service no. ED 354 489)
- Angelos, S. and McGriff, N. (2002). Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 44-46.
- Baker, L., Dreher, M.J. and Guthrie, J.T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Publishing.
- Baker, L., Serpell, R. and Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in homes of urban preschoolers. In L. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities* 236-52. Newark, DE: International Reading Association.
- Baker, L. and Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Baumann, J.F. and Duffy, A.M. (1997). *Engaged reading for pleasure and learning: A report from the National Reading Research Center*. Athens, GA: NRRC.
- Benseman, J., & Sutton, A. (2011)? Understanding the needs of adult literacy, language and numeracy learners with very low skills: Insights from the research. *Journal of Adult Learning in Aotearoa New Zealand*, 39(1), 7-18.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A.G., van Ijzendor, M.H., and Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

- Castle, M. (1994). Helping children choose books. In E. Cramer and M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 145–168). Newark, DE: International Reading Association.
- Cipielewski, J., and Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Chall, J.S. e.a. (1990). *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Cox, K.E. and Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Cramer, E.H. and Castle, M. (1994). Developing lifelong readers. In E.H. Cramer and M. Castle (Eds.), *Fostering a love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 3-12). Newark: DE: International Reading Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1and2), 8-15.
- Gioia, D. (2007) in: national Endowment for the arts (November 2007): *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Washington: national Endowment for the arts.
- Guthrie, J.T. and Alvermann, D. E. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Holden, J. (2004). *Creative Reading*. London: Demos.
- Huizenga, Henk. *Aanvankelijk en technisch lezen* Noordhoff 2010
- Elley, W. (Ed.). (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford: Pergamon.
- Gottfried, Fleming and Gottfried, 1998
- Joosen, V. & Vloeberghs, K. (2012). *Uitgelezen jeugdliteratuur. Een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven: LannooCampus.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Linders-Nouwens, J., Luidinga, G. & Vermeer-van der Bruggen, E. (1986). *Over kinderboeken: voor ouders met kinderen tussen 5 en 12 jaar*. Utrecht: Teleac.
- Lyon, R. (1997). Statement before the Committee on Education and Workforce. U.S. House of Representatives. Accessed online on 03.02.2005 at <http://mirror.apa.org/ppo-OLD/lyon.html>.



- Meek, M. (1991). *On Being Literate*, London: Bodley Head
- OECD, (2000): PISA Programme for International Student Assessment. okSnow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA: OECD Publishing. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] [www.oecd.org](http://www.oecd.org) [07/03/2013].
- Ofsted. (2004). *Reading for Purpose and Pleasure: an evaluation of the teaching of reading in Primary Schools*. London. HMI 2393.
- Parsons & Bynner (2005) *Does numeracy matter more?*. London National and Research and Development Centre of Literacy and Numeracy, Insitute of Education, University of London
- Pressley, M., (2000) What should comprehension instruction be the instruction of? *Handbook of Reading Research*, Vol. III, 545-559.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. and Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In K.A. ROskos and J.F. Christie (Eds), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 125-137). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Willms, J., D& Murray, T. Scott (2007). *Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse*. Ottawa: minister of industry.