

Applaus voor jou!

**Handleiding theaterlezen
voor leesbegeleiders**

Elseline Knuttel



Uitgeverij De Inktvis

Met dank aan Nico en Henk

Waar 'hij' staat kan vanzelfsprekend ook 'zij' worden gelezen. In verband met de leesbaarheid is gekozen om één vorm te hanteren.

Bij het woord 'leesbegeleider' wordt iedereen bedoeld die professionele leesbegeleiding geeft. Dit kunnen onder andere zijn de leerkracht, de remedial teacher, de intern begeleider, de logopedist of de dyslexiebehandelaar.

© 2015, Elseline Knuttel / Uitgeverij de Inktvis

Voorbeeldteksten theaterlezen

© 2015, Annemarie Bon, Elle van Lieshout en Erik van Os, Netty van Kaathoven en Lizzy van Pelt

Tekening omslag: © 2012, Marijke Munnik

Portretfoto omslag: © 2015, Bernetta Harting

Redactie: Redactie bureau De Préfix

Vormgeving: Erik van Wel (Hollands Diep Design)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

www.inktvis.nl

www.theaterlezen.nl voor informatie over theaterlezen en het downloaden van de bijlagen uit dit boek.

www.leesletters.nl/webwinkel/theaterlezen voor het bestellen van boeken met theaterleesteksten.

ISBN 9789075689822

NUR 287 - 191

Inhoud

Voorwoord	7
Inleiding	11
DEEL 1 De theorie	13
Hoofdstuk 1. Theaterlezen en vloeiend lezen	15
1.1. Theaterlezen	15
1.1.1. Definities	15
1.1.2. Kenmerken van theaterlezen als motiverende leesvorm	16
1.2. Vloeiend lezen	17
1.2.1. Definities	17
1.2.2. Vloeiendheid, leesbegrip en -motivatie	19
1.3. Theaterlezen in relatie tot vloeiendheid	21
1.3.1. Bevindingen in Angelsaksisch onderzoek	21
1.3.2. Vloeiendheid meten bij theaterlezen	22
Hoofdstuk 2. Pedagogische en didactische sleutelbegrippen	25
2.1. Voordoen en ondersteund lezen	25
2.2. Herhalen ofwel repeteren	26
2.3. Duidelijke doelen en hoge verwachtingen	27
2.4. Leesplezier	28
2.5. Interactie en samenwerking	28
2.6. Hardop lezen en hardop denken	29
2.7. Thuis oefenen	30
2.8. Veiligheid	31
2.9. Betrokkenheid en metacognitie	31
2.10. Positieve leeshouding en succeservaring	32
DEEL 2 De praktijk	33
Hoofdstuk 3. De instructie	35
3.1. Instructie theaterlezen	35
3.1.1. Introductie theaterlezen	35
3.1.2. Doelen theaterlezen	37
3.1.3. Rol van de leesbegeleider	37
3.1.4. Houding, oogcontact en gezichtsexpressie	38
3.1.5. Jargon	39
3.1.6. Rollen en tekst uitdiepen	40
3.1.7. Gedrag bij het optreden	40

3.2. Instructie vloeiend lezen	40
3.2.1. Introductie vloeiend lezen	40
3.2.2. Rol leesbegeleider	41
3.2.3. Onderdelen van vloeiend lezen	41
Hoofdstuk 4. De 'regie'	43
4.1. Organisatie bij theaterlezen	43
4.2. Oefensessies	43
4.3. Theaterleesteksten	45
4.3.1. Bestaande theaterleesteksten	45
4.3.2. Criteria voor geschikte theaterleesteksten	46
4.3.3. Zelfgeschreven theaterleesteksten	48
4.3.4. Beschikbaarheid theaterleesboeken	48
Hoofdstuk 5. De leesvoorstelling en het applaus	49
5.1. De leesvoorstelling	49
5.2. Film en hoorspel	49
5.3. Na afloop	49
5.3.1. Leesgesprekken	49
5.3.2. Meten van vloeiendheid	50
5.3.3. Leesgedrag	50
5.3.4. Feedback en reflectie	51
Hoofdstuk 6. Theaterlezen als leesinterventie	53
6.1. Connect Vloeiend lezen	53
6.2. RALFI	53
Literatuur	55
Bijlagen	
Bijlage 1 Checklist vloeiendheid	59
Bijlage 2 Tips voor kinderen groep 4/5	60
Bijlage 3 Tips voor kinderen groep 6/7/8	62
Bijlage 4 Tips voor moppen met z'n tweetjes	64
Bijlage 5 Voorbeeldtekst 1 De kok en de kikker (Erik van Os en Elle van Lieshout)	65
Bijlage 6 Voorbeeldtekst 2 De driftkikker (Erik van Os en Elle van Lieshout)	66
Bijlage 7 Voorbeeldtekst 3 De erfenis (Annemarie Bon)	68
Bijlage 8 Voorbeeldtekst 4 Spelfouten (Annemarie Bon)	71

Voorwoord

Kunst van het verleiden

“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 Daniel Pennac (1993) in het boek *In één adem uit* 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 bezield, 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; Vernooy, 2009). Daarmee rust de verantwoordelijke taak op de leesbegeleider – leerkracht, remedial teacher, logopedist of dyslexiebehandelaar – 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 Pennac in het eerste citaat hierboven zo treffend en krachtig

beschrijft. De leesbegeleider moet zwakke lezers daarom uitnodigen en lekker maken. Hij moet de kunst van het verleiden beheersen. Bijvoorbeeld het verleiden tot... theaterlezen als motiverende en bezielende leesvorm.

Onderzoek

Aan deze handleiding ligt mijn eigen onderzoek ten grondslag dat ik in 2012 heb verricht voor de masteropleiding SEN (taal-/dyslexiespecialist).

Mijn praktijkgerichte onderzoek liet zien dat een groep zwakke lezers in groep 6 door middel van theaterlezen in verhouding meer vooruitgang boekte in het vermogen tot vloeiend lezen dan een groep middelmatige lezers. Ik heb niet alleen de mate van vooruitgang in vloeiendheid bij lezen gemeten. De voor mijn onderzoek ontwikkelde *Checklist vloeiendheid* maakte ook duidelijk op welke componenten van vloeiendheid winst is behaald en welke aspecten nog meer aandacht behoeften. Theaterlezen biedt daarmee heel concrete aanknopingspunten voor het geven van een vloeiendheidsinstructie en het geven van gerichte feedback.

Uit het onderzoek kwam bovendien naar voren dat het maken van *Running Records* (zie paragraaf 1.1.1.) grote betrokkenheid van kinderen kan opleveren bij hun eigen ontwikkeling. Kinderen bleken in staat heel precies te benoemen op welke onderdelen ze vloeiender zijn gaan lezen. Daarmee werd duidelijk dat theaterlezen uitnodigt tot metacognitie, ofwel zicht en grip krijgen op de eigen leesontwikkeling.

Om theaterlezen als leesinterventie succesvol te kunnen inzetten is het van belang de kinderen vanuit de juiste pedagogische en didactische sleutelbegrippen te begeleiden. Genoemde begrippen zijn gerelateerd aan evidence based uitgangspunten voor succesvol leesonderwijs, dat wil zeggen: onderzocht en geschikt bevonden op doelmatigheid en doeltreffendheid.

Ook bleek dat theaterlezen zich goed leent voor buiten school verder repeteren, hetgeen automatisch tot extra oefenmomenten en betrokkenheid thuis leidt.

Leesafspraken

In deze handleiding doe ik geen verslag van mijn onderzoek, maar maak ik gebruik van mijn literatuurstudie, onderzoeksresultaten en opgedane ervaringen in het werken met kinderen en theaterlezen.

Tijdens het onderzoek raakte ik zeer onder de indruk van het enthousiasme van de kinderen voor het theaterlezen. De betreffende leerkracht van de leerlingen uit mijn onderzoeksgroepen vertelde mij dat de meest zwakke

lezers opeens na schooltijd 'leesafspraken' met elkaar gingen maken. Iets wat ze vooraf voor onmogelijk had gehouden...

De uitkomsten uit het onderzoek vormen de basis voor deze handleiding: theaterlezen en vloeiend lezen gaan hand in hand en met name zwakke lezers kunnen daar enorm van profiteren. Daarmee leidt theaterlezen tot betere leesresultaten, plezier, succeservaring en trots, hetgeen wordt bezegeld met een 'applaus voor jou'!

Dordrecht, april 2015

Elseline Knuttel

Inleiding

Theaterlezen, ook wel toneellezen genoemd, is een originele en enthousiasmerende samenleesvorm, leuk voor alle kinderen. Maar theaterlezen biedt meer mogelijkheden, met name ook voor zwakke lezers. Deze krachtige leesvorm nodigt uit tot vloeiend lezen, bevordert het leesbegrip en stimuleert het leesplezier. Bovendien leent het zich voor het gebruik als leesinterventie.

Deel 1 van dit boek biedt een theoretisch kader.

In het eerste hoofdstuk komen de begrippen theaterlezen en vloeiend lezen aan de orde, gekoppeld aan literatuuronderzoek.

Het tweede hoofdstuk geeft een overzicht van didactische en pedagogische sleutelbegrippen, die zorgen voor succesvol leesonderwijs in het algemeen, maar die telkens worden gekoppeld aan de specifieke mogelijkheden van theaterlezen.

In deel 2 volgt een praktische uitwerking.

Hoofdstuk 3 gaat in op de instructiemogelijkheden, zowel bij theaterlezen als bij vloeiend lezen.

Hoofdstuk 4 geeft aan hoe theaterlezen kan worden ingezet, in hoeveel sessies je kunt oefenen en hoe deze sessies zijn opgebouwd. Ook geeft dit hoofdstuk informatie over de theaterleesteksten: waar vind je ze en waaraan voldoet een geschikte theaterleestekst?

In het vijfde hoofdstuk komt de leesvoorstelling aan bod. Het geeft ook aan op welke manier er gemeten kan worden hoe de vorderingen zijn met het vloeiend kunnen lezen. Bovendien is er aandacht voor feedback en reflectie, zodat kinderen zoveel mogelijk profijt kunnen hebben van het geleerde. Tot slot behandelt het zesde hoofdstuk de wijze waarop theaterlezen ingezet kan worden als leesinterventie, gekoppeld aan twee bestaande leesinterventies die beide beogen het vloeiend lezen te bevorderen: Connect Vloeiend lezen en RALFI.

deel 1 De theorie

hoofdstuk 1 • Theaterlezen en vloeiend lezen

Geen ei zonder kip en geen kip zonder ei: vloeiend lezen en theaterlezen verhouden zich tot elkaar als de kip tot het ei. Zo is vloeiend lezen nodig om tot succesvol theaterlezen te komen en omgekeerd wordt het vermogen tot vloeiend lezen zeer positief door theaterlezen beïnvloed. Van het een komt dus het ander. Daarom in dit hoofdstuk aandacht voor beide begrippen.

1.1. Theaterlezen

1.1.1. 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 de website 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 rekwisieten. 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 rekwisieten nodig (Smits & Braams, 2006).


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

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.

Resumerend wordt in dit boek de volgende definitie gehanteerd:

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

Deze definitie impliceert dat theaterlezen geen drama is. In tegenstelling tot toneelspele worden de teksten namelijk niet uit het hoofd geleerd.



Niet uit
het hoofd

Theaterlezen is en blijft een leesactiviteit. Door de uitvoering sober te houden – geen decor, kostuums, gebaren en rekwisieten – blijft alle aandacht en energie beschikbaar voor de gebruiksmogelijkheden van de stem. Een overeenkomst met drama vormt wel het gebruik van gezichtsmimiek. Deze mimiek ligt heel dicht bij de lezer zelf en kan ondersteunend werken bij het expressief lezen. Zo helpt ‘boos kijken’ bij ‘boos lezen’.

1.1.2. Kenmerken van theaterlezen als motiverende leesvorm

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 ‘belevend’ (Scrapper, 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,



Kans op succes-ervaring

2004). Motiverend is ook dat theaterlezen een probaat middel blijkt te zijn tegen verlegenheid en onzekerheid bij zwakke lezers (Prescott, 2003).

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 vooruitgaat, 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).

In het Nederlandse leesonderwijs wordt veel aandacht besteed aan technisch en begrijpend lezen, maar is vloeiend lezen een verwaarloosde vaardigheid. Vloeiend kunnen lezen is echter een doeltreffend middel om vanuit het technische lezen tot begrip te komen. Niet iedereen maakt zich dat vloeiend lezen vanzelf meester. In Amerika is het begrip fluency echter 'hot' en wordt er veel over gepubliceerd. Als er 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 vloeiend lezen (Rasinski, 2004).

Van de Mortel (2012) laat zien dat snelheid ten koste kan gaan van correctheid en daarmee ook van begrip. Vloeiend 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 vloeiend 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 vloeiend lezen in het algemeen sneller dan hortend en stotend lezen, toch zijn er andere factoren die de mate van vloeiend lezen kunnen bepalen. Deze komen hierna aan bod.

1.2. Vloeiend lezen

1.2.1. Definities

Om zicht te krijgen op het begrip *vloeiendheid* volgen hierna 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 'vloeiend' 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 (2003) van 'vloeiendheid' 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 met minder woorden toe, wanneer ze opmerken dat vloeiend lezen betekent dat er wordt gelezen met een adequate snelheid en accuratesse en prosodie (expressie en frasering). Van de Mortel (2012) beschrijft vloeiend lezen als "de vaardigheid om met begrip, snel en accuraat en met expressie te lezen".

Het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO geeft op de website 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 vloeiende 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."

Prosodie – lezen met natuurlijke intonatie – 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.



Lezen met natuurlijke intonatie

Prosodie
geeft het verhaal
reliëf

Rasinski (2004) laat zien dat prosodie het verhaal reliëf geeft door het verduidelijken van emoties, dubbele lagen, verdieping en spanning. Door hulpmiddelen als wisseling in volume, ritme, versnelling en 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 en prosodisch* kunnen lezen van een tekst. In de beschrijvingen zit tevens een belangrijk doel verscholen namelijk een *betekenisverlenende vaardigheid*. Uiteindelijk is dat het doel van lezen: het begrijpen van een tekst!

1.2.2. Vloeiendheid, leesbegrip en -motivatie

Wie geregeld bij een woord blijft haken, omdat hij het niet in één 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 de 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, 2012).

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 (2003) 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-Ross, 2007).

Theaterlezen kan gezien worden als een bemoedigende vorm, waarin succes mogelijk is

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 (2000). Ook al is er nog geen bewezen duidelijkheid of prosodie oorzaak voor begrip is of juist een gevolg daarvan, zij pleiten voor het oefenen in prosodie. Van de Mortel (2012) waarschuwt voor het risico dat lezen met expressie wel eens wordt verward met '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.


Lezen zoals je praat

Kortom: lezen zoals je praat.

Walczyk en Griffith-Ross (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 geduid, 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.



Vloeiend voorlezen helpt de luisteraar

1.3. Theaterlezen in relatie tot vloeiendheid

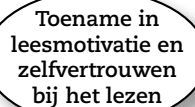
Theaterleesteksten zijn bedoeld om hardop te klinken. Dat maakt deze teksten bij uitstek geschikt voor vloeiendheidstraining (Rasinski, 2004). Vloeiend lezen met expressie verhoogt het begrip van de tekst (Kuhn & Stahl, 2000). Vloeiend voorlezen helpt de luisteraar – ofwel het publiek – de tekst te begrijpen en daar plezier aan te beleven. 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 expressie uit, niet alleen in stemgebruik, maar ook in houding, persoonlijkheid en 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.

1.3.1. 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 in hun onderzoek een daadwerkelijke toename in het vermogen vloeiend te kunnen lezen.




Toename in leesmotivatie en zelfvertrouwen bij het lezen

Op basis van bovenstaand aangehaald onderzoek in het Angelsaksische taalgebied lijkt het erop dat theaterlezen zowel in kwalitatief als kwantitatief opzicht een evidence based krachtig en uitgesproken middel is 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.

1.3.2. 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, Frasering, Soepelheid en Snelheid op een schaal van 1 t/m 4.

In Nederland wordt vloeiend lezen nog niet zo vaak specifiek geïnstrueerd en dus ook niet gemeten. Alleen snelheid (AVI) en correctheid (DMT) worden gemeten, maar deze elementen hebben volgens Van de Mortel (2012) slechts ten dele een relatie tot vloeiend lezen. Leesvaardigheid is meer dan alleen snelheid en correctheid. Als een leerling de tekst begrijpt die hij hardop leest, leest hij met " hoorbaar begrip".



Hardop lezen
met hoorbaar
begrip

Vloeiend kunnen lezen is daarmee een betekenisverlenende vaardigheid. Om juist dat begrip te kunnen meten, is een vloeiendheidsschaal aan te bevelen als meetinstrument (zie bijlage 1).

Anders dan bij een doorlopende tekst heeft elk afzonderlijk kind bij theaterlezen telkens maar enkele regels tekst. Het is daarom raadzaam ervoor te zorgen dat de teksten voldoende lengte bevatten en enigszins gelijkwaardig aan elkaar zijn qua omvang, zowel voor de kinderen om tot vloeiendheid te komen, als voor de leesbegeleider om de 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.

Bij een kwalitatieve meting wordt aandacht besteed aan de beleving en motivatie bij de lezers zelf en bij het publiek (zowel klasgenoten als leerkrachten).



Bril

- Koen** Hoi, wat fijn dat jij naast me zit in de klas.
- Sem** Mm, mm.
- Koen** Vind je ook dat de juf heel klein schrijft?
- Sem** Mmmmm.
- Koen** Als ze iets op het bord schrijft, kan ik het niet lezen.
- Sem** Mm.
- Koen** Ik zie wel dat er iets staat, maar het is wazig.
- Sem** Mmmmmm.
- Koen** Misschien heb ik wel een bril nodig, Kari.
- Sem** Dat weet ik wel zeker! Ik ben Sem!

Uit: Twee kilo vliegen
Moppenboek, Uitgeverij de Inktvis
Illustratie: Lisa Brandenburg

hoofdstuk 2 • Pedagogische en didactische sleutelbegrippen

Iedere ervaren lezer kan zo met theaterlezen aan de slag en zal er veel succes en plezier aan beleven. Voor zwakke lezers ligt dat anders. Voor hen staat of valt het theaterlezen en de gewenste leereffecten daarvan bij de professionele ondersteuning die deze lezer wordt geboden. Dit hoofdstuk behandelt een aantal ‘begrippen waar alles om draait’ ofwel pedagogische en didactische sleutelbegrippen. Behandeling van deze begrippen 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 en maken ze theaterlezen geschikt om in te zetten als leesinterventie.

2.1. Voordoen en ondersteund lezen


‘Goed voorbeeld doet goed volgen.’ Het klinkt zo vanzelfsprekend. En toch is het goed om je dat als leerkracht en leesbegeleider extra te realiseren als het om het leren van vloeiend lezen gaat. Je functie als rolmodel is namelijk cruciaal. De instructie begint bij voordoen, het laten horen wat de stem met een tekst kan doen (Armbruster, 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.

Vraag de kinderen je als voorlezer te observeren en te benoemen welke aspecten maken dat je al dan niet vloeiend leest.

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 de vloeiendheidsinstructie. 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). De leerkracht doet daarmee niet alleen voor wat vloeiend lezen is, maar ook wat theaterlezen behelst (McKay 2008).

Vanuit deze gedachte is het *luisterlezen* (het beluisteren van ingesproken boeken) ook effectief. Al denken sommigen dat kinderen er ‘luie lezers’ van worden, het tegendeel lijkt waar. Het verschaft niet alleen toegang tot leeftijdsadequate teksten en mooie verhalen, maar het geeft ook een voortdurend voorbeeld van wat vloeiend lezen inhoudt.



Voordoen
alleen is niet
voldoende


Voordoen alleen is niet voldoende. Horen hoe vloeiend lezen klinkt is niet hetzelfde als zelf vloeiend lezen (Rasinski, 2004). Ondersteund lezen is een

belangrijk instructieprincipe bij het vloeiend leren lezen. Rasinski (2004) geeft als voorbeeld dat hij de kinderen vraagt om eerst stil in hun hoofd mee te lezen als hij voorleest en vervolgens 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 (Smits & Braams, 2006; Rasinski, 2004; Kuhn & Stahl, 2000).

Ondersteuning bieden bij lezen betekent ook dat je een kind niet aan z'n lot overlaat. Naast het voorlezen behoort bij ondersteuning het faciliteren, ofwel het helpen om het lezen gemakkelijk te maken. Twijfelt een kind over het woord dat het wil gaan lezen, zeg het dan voor, waardoor het kind het tempo van het lezen en de verbinding met de tekst behoudt. Als een zin te weinig vloeiend is gelezen, herhaal dan als begeleider de zin met de juiste intonatie. Ook daarmee ontstaat weer betrokkenheid tussen het kind en de tekst, zodat het gemakkelijker verder kan lezen (Smits & Braams, 2006). Bij het zogenaamde 'voor-koor-door-lezen' leest de leerkracht of leesbegeleider een tekst eerst voor (voor), waarna alle leerlingen de tekst tegelijk voorlezen (koor). Tot slot leest een leerling of een groepje leerlingen dezelfde tekst nogmaals hardop zonder ondersteuning (door). Voor-koor-door-lezen combineert het voordoen met ondersteuning en vervolgens met het zelfstandig lezen.



Voorlezen mag!



Moeilijke woorden makkelijker op te roepen door herhaling

2.2. Herhalen ofwel repeteren

Herhaling bij te lezen teksten is voor zwakke lezers bewezen effectief. Wanneer een tekst herhaald wordt gelezen, zal een kind een voor hem moeilijk woord gemakkelijker gaan oproepen en daardoor sneller een succeservaring gaan beleven bij het lezen (Smits & Braams, 2006).

Bij theaterlezen heet herhalen: *oefenen* of *repeteren*. Het is aan te raden het theaterjargon ook te hanteren, hetgeen het herhalen een ander cachet geeft. Als kinderen repeteren, veroveren ze de controle over hun eigen leren (McKay, 2008). Herhaling is bovendien een belangrijke pijler bij de

vloeiendheidsinstructie (Smits & Braams, 2006; Kuhn & Stahl, 2000; Rasinski, 2004) en daarmee ook bij theaterlezen.


Herhaling is in het algemeen een krachtig didactisch instrument, dat kennis verduurzaamt en die kennis een plek geeft in het langetermijngeheugen (Hollingsworth & Ybarra, 2015).

Herhaald lezen is bij theaterlezen geen doel op zichzelf, maar een middel om tot een goede leesvoorstelling te komen. Oefen daarbij geen uren achter elkaar, maar liever kort en vaak (Scheltinga, Gijssel, Van Druenen & Verhoeven, 2011; Smits & Braams, 2006).

2.3. Duidelijke doelen en hoge verwachtingen

Goede lezers hebben plezier in het lezen, worden daardoor betere lezers. Het omgekeerde is het geval bij zwakke lezers. Zij zullen over het algemeen minder lezen en nog zwakkere lezers worden. Door leesdeskundige Keith Stanovich werd dit in de jaren tachtig van de vorige eeuw het Mattheüseffect genoemd. Door duidelijke doelen te stellen en hoge verwachtingen uit te spreken, kan deze negatieve spiraal bij zwakke lezers worden doorbroken. Het uitspreken van concrete en controleerbare doelen – ‘We gaan een mooie leesvoorstelling geven’ en ‘Tegelijkertijd willen we het vloeiend lezen gaan verbeteren, zodat het leuker en fijner is voor ons publiek om naar ons te luisteren.’ – maakt dat je kinderen betreft bij het te bereiken doel.

Door het stellen van duidelijke doelen weten kinderen precies wat ze gaan leren. Die voorspelbaarheid geeft rust en veiligheid (Hollingsworth & Ybarra, 2015; Rasinski, 2005).



Hoe concreter
hoe beter

Hoe concreter, hoe beter: ‘Bij de repetitie van vandaag letten we vooral op de interpunctie, ofwel het lezen van punten, komma’s, vraagtekens enzovoort.’

Aan het eind van de oefensessie kun je met elkaar nagaan of de doelen zijn bereikt. Misschien is er dan nog een onderdeel dat extra aandacht behoeft, waardoor je dat doel kunt bewaren voor de volgende oefensessie.

Zo is ook vloeiendheid een vaag begrip. Benoemen wat dit begrip behelst helpt enorm 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 en spannende pauzes.

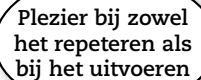
Een hoge verwachting hebben voor zwakke lezers betekent het aanbieden van leeftijdsadequate teksten, rekening houdend met belangstelling. Wan-

neer 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 school hoge doelen stelt, in het algemeen en dus ook bij het lezen, bereiken kinderen eerder een hoger niveau. Die hoge verwachtingen zijn niet alleen een kritische factor bij het voorkomen van problemen, maar ook voor het bereiken van betere resultaten (Vernooy, 2009).

2.4. Leesplezier

Theaterlezen bevordert leesbegrip en vloeiend lezen. Deze begrippen horen bij elkaar en roepen elkaar op en leiden tot leesmotivatie, de basis voor leesplezier! Theaterlezen is een werkvorm die zowel leesbegrip als leesmotivatie aanwakkert (Corcoran & Dia Davis, 2005) en daarmee dus het plezier in lezen.



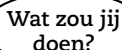
Plezier bij zowel het repeteren als bij het uitvoeren

Dit leesplezier delen de leerlingen niet alleen met elkaar in het theaterleesgroepje, tijdens het repeteren dus, maar later ook tijdens de leesuitvoering met de klas of met ander publiek.

2.5. Interactie en samenwerking

Bij het vloeiend leren lezen ligt het accent niet op technische leesvaardigheid, maar op expressie, inhoud, interpretatie en betrokkenheid. Coaching leidt daarbij tot een dieper niveau van betrokkenheid (Rasinski, 2004). Op dit niveau is het bijvoorbeeld mogelijk om de kleur van de stem te laten bepalen hoe mysterieus een passage klinkt.

Het met elkaar praten over inhoud en karakters, naar elkaar luisteren bij dit spreken en bij het lezen combineert aspecten van taalgebruik op een natuurlijke manier.



Wat zou jij doen?

'Wat denk je van die persoon in die situatie: is hij kwaad of kan het hem juist niks schelen? En hoe zou jij in die situatie reageren? Wat zou jij doen: fluisteren als je bang bent of juist hard schreeuwen?'

Chambers (1995) koppelt 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 de karakters en de inhoud samen uit te wisselen leren kinderen tegenover elkaar hun gevoelens en ideeën in taal uit te drukken (McKay, 2008).

2.6. Hardop lezen en hardop denken

Het in de groep onvoorbereid hardop laten lezen van een tekst is iets wat je een zwakke lezer nooit aan wilt doen. Maar het vóórbereid hardop lezen in een kleinschalige, veilige oefensituatie is juist heel effectief.

Hardop lezen is een belangrijk kenmerk van theaterlezen. Het kind leest zijn eigen rol hardop en luistert naar de hardop gelezen rol van zijn medespelers, totdat hij zelf weer aan de beurt is. Het afwisselend luisteren en lezen vergroot de betrokkenheid. Door te luisteren hoe een ander hardop leest geef je elkaar de gelegenheid om ideeën uit te wisselen over de interpretatie van de gelezen rol.

Hardop lezen nodigt bovendien uit tot prosodie (expressief lezen), in tegenstelling tot stillezen. Prosodie helpt bij begrip en dus is het goed voor worstelende lezers (Walczyk & Griffith-Ross, 2007; Rasinski, 2004). Het brengt bovendien de tekst tot leven (Martinez, Roser & Strecker, 1999) en heeft daarmee een motiverend effect.



Samen hardop lezen vergroot de concentratie

Wanneer leerlingen samen hardop lezen, vergroot je de concentratie. Het bevordert eveneens de woordherkenning en de vloeiendheid (Smits & Braams, 2006). Bovendien vergroot het samen hardop lezen het plezier in lezen. Ook zwakke lezers kunnen immers – zonder hulp van de leerkracht – samen met één of meer medeleerlingen succesvol lezen (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006).

Herhaald lezen is al effectief, hebben we eerder in dit hoofdstuk gezien, maar herhaald hardop lezen is dat helemaal! Kinderen worden niet alleen betere lezers, maar ze zijn hierdoor vooral ook actief betrokken bij het lezen (Hollingsworth & Ybarra, 2015).

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 tekst en de karakters. 'Waarom handelt die persoon zo? Hoe zou ik dat doen?

Had ik dat verwacht? Zelf zou ik...'

Door hardop te denken, in de ik-vorm, laat je je leerlingen horen hoe jij een probleem aanpakt. Je benoemt expliciet dat je hardop denkt, waarbij je jezelf vragen stelt die je vervolgens beantwoordt (Hollingsworth & Ybarra, 2015).

Het 'aarzelend' hardop denken en het stellen van open vragen over een tekst – in tegenstelling tot 'overhoorvragen' – vergroot niet alleen de betrokkenheid, maar biedt tevens de mogelijkheid te associëren. Woorden met rijke associaties zijn vervolgens gemakkelijker oproepbaar tijdens het lezen (Smits & Braams, 2006).

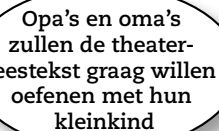
Hardop denken bij het lezen reikt daarmee een sleutel aan tot de theaterleestekst, de personages en hun motieven tot handelen.

2.7. Thuis oefenen

Theaterlezen is een geschikte vorm om thuis te oefenen. Het leidt immers tot een ontspannen manier van samen lezen, wat juist voor thuis zo belangrijk is (Scheltinga, Gijsel, Van Druenen & Verhoeven, 2011).

Ontspannen thuis oefenen, met dezelfde tekst waar op school mee wordt geoefend, levert veel korte extra oefenmomenten op en verhoogt daarmee de effectiviteit van het herhaald lezen (Scheltinga, Gijsel, Van Druenen & Verhoeven, 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 gezins- of familieleden.

Opa's en oma's zullen het graag samen met het kleinkind willen oefenen!



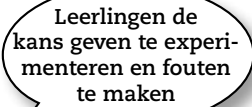
Opa's en oma's
zullen de theater-
leestekst graag willen
oefenen met hun
kleinkind

Het is aan te bevelen ouders te instrueren in het gebruik van faciliterende technieken zoals voor-koor-door-lezen en het voorzeggen bij twijfel, om zo het tempo en het plezier op peil te houden. Ouders zullen zichzelf zekerder voelen in hun begeleiding en dat verhoogt de kwaliteit en de effectiviteit van het thuis lezen.

Bovendien is het meenemen van een theaterleesboek tijdens de vakantie een leuk en probaat middel om met anderen in het gezin het oefenen met lezen te continueren en zo een mogelijke leesdip tijdens vakanties te voorkomen.

2.8. Veiligheid

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 (Smits & Braams, 2006; Scheltinga, Gijsel, Van Druenen & Verhoeven, 2011). 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. Ze leren dat ze door fouten te maken vooruitgang kunnen boeken (McKay, 2008).




Leerlingen de kans geven te experimenteren en fouten te maken

Ook het voorzeggan en ondersteunen geeft een gevoel van veiligheid. De leesbegeleider is verantwoordelijk voor een veilig klimaat tijdens het oefenen, waarin fouten maken niet erg is en waarin het kind altijd steun krijgt als het niet goed gaat.

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

2.9. Betrokkenheid en metacognitie

Door de gestelde doelen met kinderen te delen, maak je kinderen medeverantwoordelijk voor het bereiken van dat doel. Schrijf het doel op het bord en laat de kinderen het doel zelf herhalen, in hun eigen woorden. Deze medeverantwoordelijkheid vergroot enorm de betrokkenheid van de kinderen (Hollingsworth & Ybarra, 2015).



Zelf kiezen hoe je leest en hoe je vorm geeft aan je rol

Ook inleven en beleven bij het lezen van je rol leiden tot betrokkenheid (Scraper, 2006). Zelf kiezen hoe je leest, 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 de betrokkenheid bij de tekst neemt toe. Samen praten over tekst vergroot betrokkenheid (Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Kinderen raken ook betrokken bij hun eigen leesontwikkeling. Wanneer je ze daartoe uitnodigt, blijken ze heel precies te kunnen benoemen op welke onderdelen ze vloeiender zijn gaan lezen. Het laten horen van een geluidsopname is daarvoor heel geschikt. Daarmee wordt duidelijk dat theaterlezen

uitnodigt tot metacognitie, ofwel zicht en grip krijgen op de eigen leesontwikkeling.

2.10. Positieve leeshouding en succeservaring

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 andere boeken om te lezen (Worthy & Prater, 2002).


Het samen lezen van een theatertekst geeft vooraf al een plezierig gevoel, iets waar je zin in hebt, iets waar je naar uit kunt kijken. Plezier en vertrouwen vormen de basis voor een positieve leeshouding.

Ieder kind – en iedere volwassene net zo goed – wil ergens 'goed' in zijn. Dat te bereiken vergroot het gevoel van zelfvertrouwen. Positieve leeservaring opdoen is een voorwaarde om verder te willen lezen.

Bij theaterlezen hebben kinderen minder gauw de associatie met 'lezen'. Wie een hekel heeft aan lezen is daarom gemakkelijker warm te krijgen voor deze leesvorm.

Eenmaal oefenend ervaart het kind succes te kunnen krijgen met het lezen. Dat succesgevoel bereikt een hoogtepunt wanneer er een applaus volgt na de leesuitvoering. Daarmee wordt het kind bevestigd in het gevoel dat het oefenen (ofwel herhalen) wel degelijk tot resultaat leidt.

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).



Applaus is
een bevestiging dat
oefenen zin heeft

deel 2 De praktijk

hoofdstuk 3 • De instructie

‘Doet de leerling het verkeerd, dan is het hem niet goed geleerd.’ Deze uitspraak – uit mondelinge overlevering – raakt wel heel duidelijk de kern van wat een goede instructie inhoudt. Degene die instructie geeft, zal hierdoor bij zichzelf te rade moeten gaan wanneer een leerling iets niet goed doet. Instrueren vraagt voortdurend om zelfreflectie. Kan ik het duidelijker voordoen? Kan ik het beter uitleggen? Heb ik de doelen duidelijk gesteld, zowel voor mezelf als voor de leerling? Weet de leerling wat de doelen zijn? Heb ik het proces van leren voldoende gevolgd en op tijd bijgestuurd?

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de theaterspecifieke instructie en de instructie met betrekking tot het vloeiend lezen. In dit verband wordt ervan uitgegaan dat de leerling de elementaire leeshandeling zoveel mogelijk beheerst en dat het theaterlezen wordt ingezet in de fase van het voortgezet technisch lezen.

Gekoppeld aan de verschillende oefensessies kunnen minilessen worden gegeven, om te beginnen een miniles ‘introdactie’, gevolgd door achtereenvolgens minilessen in deelonderwerpen, zoals hieronder bij de verschillende instructies is uitgewerkt.

Het is niet nodig en mogelijk om alle instructieonderdelen bij het lezen van een theaterleestekst aan bod te laten komen. Kies er enkele uit en behandel andere onderdelen bij een volgende serie sessies.

In bijlage 3, 4 en 5 zijn tips voor theaterlezen en voor vloeiend lezen op het niveau van kinderen uitgewerkt. Bij instructies kan hierop worden teruggegrepen.

3.1. Instructie theaterlezen

3.1.1. Introdactie theaterlezen

Wanneer theaterlezen als samenleesvorm nog onbekend is, begin je met een introdactie van het fenomeen theaterlezen. Dat gaat het beste met een korte, grappige tekst: een theaterleesmop (zie hierna).

Aan de orde komen de verschillen tussen toneelspelen en theaterlezen.

Overeenkomsten tussen toneelspelen én theaterlezen

- Je hebt allemaal een eigen rol.
- Je oefent met elkaar.
- Je werkt toe naar een optreden voor publiek.

Verschillen tussen

toneelspelen en theaterlezen

- | | | |
|--|---|---|
| Tekst uit je hoofd leren | > | Tekst niet uit je hoofd leren, het blijft lezen |
| Gebruik van verkleedkleden, decor en rekwisieten | > | Alleen je boek en je stem nodig |

Kinderen zullen zich graag willen verkleden of zich willen schminken, een decor en rekwisieten willen gebruiken. Het is sterk aan te bevelen dit niet te doen. De kracht van het theaterlezen ligt helemaal bij het gebruik van de stem, het is in feite stemtheater. Al het andere kan daarvan afleiden.

Als kennismaking met het theaterlezen oefen je met het lezen van een theaterleesmop.

Schaar

Dokter Dag mevrouw, hoe voelt u zich na de operatie?

Mevrouw Dag dokter, het valt me niet tegen. Ik ben niet zo duf als ik had gedacht.

Dokter Enne... heeft u pijn? Of heeft ergens last van?

Mevrouw Nee dokter, dat kan ik niet zeggen.

Dokter Oh, gelukkig, dat is een pak van mijn hart.

Mevrouw Maar dokter, mag ik u ook iets vragen?

Dokter Natuurlijk mevrouw, gaat uw gang.

Mevrouw U kijkt zo bezorgd. Is er iets misgegaan?

Dokter Tsjja, wat heet misgegaan. Ik zal u helaas opnieuw moeten opereren.

Mevrouw Opnieuw opereren? Maar wat is dan het probleem?

Dokter Het spijt me mevrouw, maar we hebben een schaar in uw buik laten zitten...

Mevrouw Een schaar? Is dat alles? Hier heeft u twintig euro. Dan kunt u een nieuwe kopen.

Kijk voor meer theaterleesmoppen op www.theaterlezen.nl, daarop wordt elke maand een gratis theaterleesmop geplaatst (ook via Facebook te volgen)

- Lees de mop eerst voor.
- Lees de mop in z'n geheel vervolgens in koor met de hele groep.
- Verdeel de groep in tweeën en lees in koor in twee groepjes.
- Laat vervolgens de mop in tweetallen voorlezen, waarbij de rest van het groepje als publiek fungeert.

Door de mop op deze manier te lezen, merken de kinderen direct:

- wat het betekent vanuit verschillende rollen te lezen;
- wat het effect van herhaald lezen is en dat de tekst daarmee vloeiender en 'leuker' gaat klinken.

3.1.2. Doelen theaterlezen

Bespreek bij zo'n eerste oefensessie de doelen die je met theaterlezen voor ogen hebt:

- Op een leuke manier samen lezen (leesmotivatie).
- Leren vloeiend te lezen, zodat je beter snapt wat je leest (leesbegrip) en het mooi en leuk klinkt.
- En dan... (tromgeroffel): optreden voor publiek! (resultaat van het herhaald lezen).

Meer dan 'een leuke activiteit'

Het formuleren van doelen zorgt er volgens Hollingsworth en Ybarra (2015) voor dat:

1. je eigen optreden als leesbegeleider eerder doelgericht is dan activiteitgericht. Theaterlezen is meer dan 'een leuke activiteit'; je wilt de leesmotivatie en het vloeiend lezen ontwikkelen;
2. alle kinderen succesvol mee kunnen doen, in dit geval ook de meest zwakke lezers;
3. je achteraf kunt controleren of je alle kinderen hebt bereikt, ook de zwakste lezers;
4. je achteraf kunt controleren wat je wilde bereiken (is de leesmotivatie verbeterd en zijn de kinderen vloeiender gaan lezen? Is er een leesvoorstelling geweest?);
5. je achteraf kunt controleren of de kinderen een hoger niveau hebben bereikt dan ze hadden, doordat ze bijvoorbeeld een moeilijker tekst hebben gelezen dan het niveau dat ze normaal gesproken beheersen.

3.1.3. Rol van de leesbegeleider

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

3.1.4. *Houding, oogcontact en gezichtsexpressie*

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

Bij het repeteren kunnen de kinderen met elkaar aan een tafel zitten. Dat geeft een rustige en comfortabele positie om te lezen en met elkaar over de rollen en het verhaal te praten.


Aan het einde van een repetitie kun je de tekst ook een keer staand lezen, waarbij er alvast aandacht is voor de *houding* die straks bij het optreden ook belangrijk is:

- Zorg dat je stevig staat, heel bewust, met beide voeten op de grond. Maak voor je gevoel contact met de vloer waarop je staat.
- Sta rechtop.
- Houd het boek (of de tekst op papier) zodanig voor je, dat het publiek je gezicht kan zien.

Oogcontact: probeer af en toe (niet te vaak) ook los te zijn van de tekst, door zo nu en dan op te kijken, straks naar het publiek en af en toe naar elkaar. Dit aspect komt pas bij de latere repetities aan bod.

Mimiek is belangrijk en heel ondersteunend bij het inleven in je rol en het oproepen van het juiste stemgebruik. Als je boos kijkt, klinkt je stem ook bozer. En dat geldt net zo goed voor blij kijken, angstig kijken enzovoort. Verwar stemgebruik niet met zogenaamd 'lezen met stemmetjes'! Een stem die boos klinkt komt voort uit een ingeleefde emotie. Dat is wat anders dan een brom- of piepstem. Lezen met stemmetjes is sterk af te raden. Het leidt af, vermindert de concentratie (moest ik nu juist brommen of piepen), het vraagt om overdreven 'gek doen', het is moeilijk vol te houden en je krijgt er maar een zere keel van.

Lezen uit een emotie is veel natuurlijker en komt rechtstreeks voort uit de tekst, de situatie en het karakter van waaruit je leest. Wanneer je je echt in je rol en je tekst hebt ingeleefd, gaat dat eigenlijk vanzelf.



Afwisselend stemgebruik is iets anders dan 'lezen met stemmetjes'

Als oefening voor dynamisch lezen kun je eenzelfde zin met verschillende gezichtsuitdrukkingen en verschillend stemgebruik laten klinken.

Neem bijvoorbeeld de volgende zin:

Ik ga naar de bakker als ik zin heb in een lekker broodje.

Maak een keer als afwisseling gebruik van een dobbelsteen om beurtelings te oefenen met volume en/of dynamiek. Deze oefening kun je met elke willekeurige zin in een theaterleestekst toepassen.



Lees de tekst met een harde stem!



Lees de tekst met een zachte stem!



Lees de tekst heel blij!



Lees de tekst erg verdrietig!



Lees de tekst met een boze stem!



Lees de tekst saai!

Idee en tekst: © Terry van Beek 2014, www.dyadon.nl

3.1.5. Jargon

Gebruik het zogenaamde theaterjargon. Daarmee benadruk je dat er voor 'echt publiek' wordt gerepeteerd en dat theaterlezen echt iets anders is dan 'gewoon' lezen (Martinez, Roser & Strecker, 1999).

Voorbeelden van theater(lees)jargon:

- repeteren of oefenen (i.p.v. herhalen);
- script (i.p.v. tekst);
- rol, karakter of personage;
- toneel (plaats waar wordt opgetreden);
- cast (de verschillende deelnemers);
- generale repetitie (laatste repetitie voorafgaand aan een optreden);
- doorloop (wat je doet bij een generale repetitie: alles uitvoeren zoals bij

Toi-toi-toi

- het optreden, in volle concentratie, zonder onderbreking);
- het elkaar succes wensen voorafgaand aan het optreden met de wens uit de toneelwereld: 'toi-toi-toi'.

3.1.6. Rollen en tekst uitdiepen

In de loop van de repetities besteed je als leesbegeleider aandacht aan de personages. Wat is die bakker voor iemand? Altijd blij of juist sikkeneurig? Wat zou jij in die situatie doen?

Het praten over de rollen en het uitdiepen van de tekst geeft reliëf aan het lezen. Het helpt enorm bij intonatie en dynamiek.

3.1.7. Gedrag bij het optreden

Voor de uitvoering gelden enkele extra instructies. Deze worden bij de generale repetitie geoefend:

- Leer op te komen (achter elkaar, boek in de hand, met je vinger tussen de bladzijden van de tekst die gelezen gaat worden).
- Een van de spelers is 'verteller'. Diegene:
 - leidt het stuk in ('We lezen het verhaal dat heet: *De erfenis*, we zijn bij de notaris voor de afwikkeling van de erfenis van Jan-Willem de Gaai', zie bijlage 7); en
 - stelt de personages aan het publiek voor ('Piet speelt Daniël, de buurjongen van de overledene, Ahmed speelt W.A., de zoon van de overledene, Joost speelt de notaris en ik speel Gerrie, de dochter van de overledene.').
- Het boek niet voor het gezicht houden, zodat het publiek je gezichtsuitdrukking kan zien.
- Gemaakte fouten niet benadrukken maar gewoon doorgaan, je doet alsof er niks aan de hand is.
- In je rol blijven: tijdens je optreden ben je niet jezelf, maar je bent het personage. Houd dat vol tijdens de hele voorstelling.
- Als het klaar is: boek dicht, naar het publiek kijken en... het applaus met een buiging in ontvangst te nemen!

Applaus voor jou!

3.2. Instructie vloeiend lezen

3.2.1. Introductie vloeiend lezen

Bij de miniles 'vloeiend lezen' leest de leesbegeleider een tekst bewust 'niet-vloeiend' voor, waarna de leerlingen worden uitgenodigd zelf sug-

gesties te doen om tot vloeiendheid te komen. Hieruit zijn opmerkingen te verwachten 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.


Daarmee benoemen kinderen uit zichzelf wat het lezen vloeiend maakt.

3.2.2. Rol leesbegeleider

Bij vloeiend lezen speelt voordoen een heel grote rol (zie ook paragraaf 2.1.). Dan gaat het niet alleen om het voorlezen van de te lezen theaterleestekst, maar om voorlezen in het algemeen. Door veel voor te lezen met intonatie, met betekenisvol fraseren en met dynamiek (hoog/laag, hard/zacht, snel/langzaam) laat je als leesbegeleider (leerkracht, ouder, logopedist of dyslexiebehandelaar) steeds horen wat vloeiend lezen is. En als je dit dan ook nog doet met zoveel mogelijk tekstsoorten – informatief, verhalend, gedichten – dan krijgt het kind deze manier van lezen als vloeiende pap ingegoten.

Ook luisterboeken kunnen hierin een motiverende en instruerende rol spelen!

Herhaald lezen is het geheim om vloeiend te leren lezen (zie ook paragraaf 2.2.). Ben je bij de eerste ronde nog bezig met woordherkenning, bij elke herhaling komt er telkens een verdiepend laagje bij, zeker als je tussentijds hardop denkt en praat over de tekst (zie ook paragraaf 2.6.).



Hoe vaker je oefent, hoe leuker het klinkt

Kinderen ervaren aan den lijve dat de tekst steeds leuker gaat klinken, naarmate je vaker oefent. Wanneer ze zich bewust zijn van dit resultaat door het herhaald oefenen, dan is er sprake van metacognitie en raken ze gemotiveerd voor 'herhaald lezen'.

Het krachtige van theaterlezen is dat je niet herhaald oefent omdat je een zwakke lezer bent, maar omdat je een leesvoorstelling voor publiek voorbereidt!

3.2.3. Onderdelen van vloeiend lezen

Bij vloeiend lezen zijn de volgende onderdelen te onderscheiden:

- woordherkenning (dit neemt toe naarmate er meer geoefend is. Bovendien komen kinderen eerder tot woordherkenning als er over de tekst en de rol-

len is gesproken. Wanneer woorden – door de interactie over de tekst – rijke associaties opleveren, worden ze ook gemakkelijker opgeroepen (Smits & Braams, 2006));

- tempo (beslist niet te verwarren met snelheid. Niet te langzaam, want dan haakt het publiek af en niet te snel, want dan is het niet te volgen);
- accuratesse
- expressie
 - leestekens;
 - frasering en pauzes;
 - stembuigingen;
 - klemtoon;
 - dynamiek (hoog/laag, langzaam/snel, hard/zacht).
- ritme (zijn er onlogische haperingen of onderbrekingen, of verloopt het gelezene in een natuurlijk ritme?);
- tekstbegrip (worden delen van de zin betekenisvol gegroepeerd? Kan een kind achteraf in eigen woorden navertellen wat het heeft gelezen?).

Deze onderdelen zijn opgenomen in de Checklist vloeiendheid, bijlage 1.

hoofdstuk 4 • De ‘regie’

Theaterlezen kan op verschillende manieren worden ingezet: klassikaal, in kleine groepjes of in nog kleiner verband, tijdens oefensessies bij bijvoorbeeld logopedist of leesbehandelaar.

4.1. Organisatie bij theaterlezen

De verschillende oefenfasen in paragraaf 4.2. gelden zowel voor kleine groepjes, als voor individuele oefensessies en het oefenen 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 met stift te accentueren (Griffith & Rasinski, 2004; Martinez, Roser & Strecker, 1999).

Wanneer een theaterleestekst in boekvorm bestaat, verdient het lezen uit een boek de voorkeur. Met een boek in de hand lees je gemakkelijker voor dan met een stapel kopietjes. Bovendien geeft de positieve leeservaring met het theaterlezen een positieve associatie met het fenomeen ‘boek’. En dat is mooi meegenomen!

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 of exemplaren te werken: een school- en een thuisexemplaar (Martinez, Roser & Strecker, 1999).

4.2. Oefensessies

Analoog aan Connect- en RALFI-lezen (Smits & Braams, 2006), interventievormen 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 (1999), Young en Rasinski (2009), Routman (2003) en McKay (2008) globaal als volgt onder te verdelen:



Het lezen uit een heus boek (en niet van een kopietje) versterkt de leeservaring

Sessie 1

- Kennismaking met het verhaal.
- Het voorlezen ervan en hardop denkend erover.
- Minilessen over theaterlezen en vloeiendheid (zie hoofdstuk 3).
- Het verdelen van de rollen.
- Samen het hele script lezen (ondersteund in het geheel en per rol).

Sessie 2

- Voor het eerst leest ieder alleen z'n eigen rol.
- Herhaald lezen.
- Praten over verhaal en karakters.
- Feedback en vloeiendheidsinstructie.
- Minilessen over nog meer aspecten van theaterlezen en vloeiendheid (zie hoofdstuk 3).
- Dagelijks script thuis laten lezen.

Sessie 3

- Oefenen, oefenen, oefenen!
- Feedback op elkaar.
- Voorbereiden op de leesuitvoering.
- Doorloop: zonder onderbreking de tekst doorlezen, staand uitvoeren.
Pas na afloop van de doorloop benoemen wat er goed ging en wat nog beter kan.

Sessie 4

- Nog een keer 'droog' oefenen: de hele tekst of een enkele passage.
- Generale repetitie: de gehele tekst repeteren, met opkomst, inleiden, voorstellen, lezen en buigen.

Sessie 5

- Het 'toi-toi-toi-moment': de leesbegeleider spreekt vertrouwen uit en wenst de lezers veel succes en... plezier!
- Uitvoeren.
- Nabespreken: vieren van het succes en reflecteren.

Elke sessie duurt twintig minuten, het liefst zo dicht mogelijk bij elkaar, bijvoorbeeld verdeeld over een week, hooguit anderhalve week. Trek voor de vierde sessie, waarin de generale repetitie plaatsvindt, een half uur uit.

Wanneer het lukt thuis minimaal drie keer dezelfde tekst in die oefenperiode te laten lezen, verhoog je het aantal herhalingen en daarmee de kans op een beter resultaat.

De vijfde sessie bestaat dan uit de leesuitvoering en de nabespreking daarvan ofwel het 'vieren en reflecteren'. Dit moment is om twee redenen belangrijk: het trotse gevoel wordt benadrukt en kinderen leren te benoemen wat er goed ging en waarom het goed ging. Dat helpt weer bij het ontwikkelen van de megacognitieve vaardigheden.

4.3. Theaterleesteksten

4.3.1. Bestaande theaterleesteksten

In Amerika bestaan veel websites en uitgaves met uitgewerkte theaterleesteksten. In Nederland hebben zich tot nu toe op dit gebied actief getoond: ThiemeMeulenhoff, Zwijsen, BruinsBoeken, collectief Jules Plus, De Stiep Educatief en Uitgeverij de Inktvis.

'En... Actie!' is een serie van uitgeverij **ThiemeMeulenhoff**, geschreven door Arend van Dam en Mirjam Oldenhave, en 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 methode is niet meer leverbaar, maar is nog wel op een aantal scholen aanwezig.

De serie 'Toneellezen' van **Zwijsen** biedt delen aan op AVI-niveau per leerjaar voor groep 3 t/m 8. Bekende auteurs als Tamara Bos, Anke Kranendonk en Bies van Ede werken er aan mee. De serie is aantrekkelijk in kleur geïllustreerd. De verhalen zijn doorlopend per deel, waardoor bij een optreden de context van het boek uitgelegd zou moeten worden. De boeken zijn niet methodisch en geschikt om thuis te oefenen.

De door Alieke Bruins geschreven en in eigen beheer (**BruinsBoeken**) uitgegeven theaterleesboeken *Waddengoud* en *Huis gekaapt* bevatten eveneens doorlopende verhalen per boek.

Het collectief **Jules Plus** geeft theaterleesboeken uit die door een grotere groep gelezen kunnen worden, zoals *De Krokomingo en andere verhalen*, geschikt voor groep 5 t/m 7. Het boek bevat tien los van elkaar te lezen verhalen.

De Stiep Educatief gaf de bundel *Op reis! En dan...* uit. De bundel bevat vijf toegankelijke los van elkaar te lezen teksten, geschikt voor jongeren en voor laaggeletterde volwassenen.

Uitgeverij de Inktvis geeft theaterleesboeken uit met los van elkaar te lezen teksten: *Kikker, kikkers en nog meer kikkers* door Erik van Os en Elle van Lieshout (groep 4/5, zie voorbeeldteksten in bijlage 5 en 6) en *Verkeerd verbonden* door Annemarie Bon (groep 6/7/8, zie voorbeeldteksten in bijlage 7 en 8).

De boeken bevatten verschillende tekstgenres: moppen, gedichten, verhalen en informatieve teksten, met afwisselend twee, drie of vier rollen. Omdat de teksten los van elkaar zijn te lezen, zijn ze heel geschikt voor afzonderlijke oefensituaties en dito optredens, thuis, in de klas of in de logopedie- of dyslexiepraktijk. Datzelfde geldt voor het moppenboek *Twee kilo vliegen* van dezelfde uitgeverij, waarin een twintigtal theaterleesmoppen staan, verzameld en verzonnen door Netty van Kaathoven en Lizzy van Pelt.

Op www.theaterlezen.nl is steeds een actueel overzicht te vinden leverbare boeken met theaterleesteksten.

4.3.2. *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).



Verliefd

Koen Kari, wat is er met jou aan de hand?

Kari Dat zeg ik lekker niet!

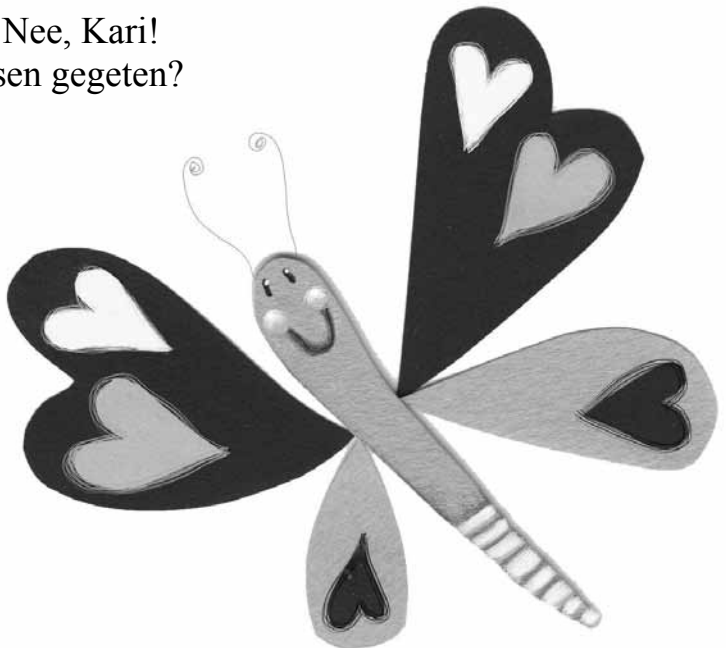
Koen Maar je bent zo vrolijk en je lacht de hele tijd.

Kari Dat klopt, want ik heb vlinders in mijn buik.

Koen Vlinders in je buik?
Hoe komen die daar?

Kari Denk zelf eens even na, Koen!

Koen Huh? Bah! Nee, Kari!
Heb jij rupsen gegeten?



Uit: Twee kilo vliegen
Moppenboek, Uitgeverij de Inktvis
Illustratie: Lisa Brandenburg

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.

Tot slot is het belangrijk dat kortere stukjes tekst afgewisseld worden met langere tekstgedeelten. Een enkel woord of heel korte zinnen bieden geen gelegenheid om tot vloeiend lezen te komen.

4.3.3. *Zelfgeschreven 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 Routman (2003). 'Alleen het beste is goed genoeg' is haar uitgangspunt bij het selecteren van geschikte oefenteksten.

Bij zelfgeschreven 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, 2005; Martinez, Roser & Strecker, 1999; Worthy & Prater, 2002), zoals de teksten van de *Meester Jaap*-boeken van Jacques Vriens of de *Mees Kees*-boeken van Mirjam Oldenhove in het Nederlandse taalgebied. Allington (2005) pleit voor zelfgeschreven 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 boek worden gelaten.

4.3.4. *Beschikbaarheid theaterleesboeken*

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.

hoofdstuk 5 • De leesvoorstelling en het applaus


En dan is het bijna zover! Er is goed geoefend, de lezers zijn zich aardig zeker gaan voelen in hun rol. Tijd voor de leesvoorstelling!

5.1. Leesvoorstelling

Het publiek kan bestaan uit klasgenoten, kinderen uit een andere klas, ouders, maar het publiek kan ook buiten de schoolsetting worden gezocht: op de camping, bij een verjaardagsfeestje of in verenigingsverband.

Maak de voorstelling extra feestelijk door affiches te ontwerpen of publiek gericht uit te nodigen.

Hoe of waar de voorstelling ook plaatsvindt: het lezen krijgt een speciaal en feestelijk karakter.



Lezen krijgt
feestelijk karakter

5.2. Film en hoorspel

Filmen of het maken van een geluidsopname als 'hoorspel' behoort tot de motiverende mogelijkheden in de oefenfase, 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.

Kinderen uit een andere groep, of een ouder of stagiaire, kunnen de film- of hoorspelopname verzorgen.

5.3. Na afloop

5.3.1. Leesgesprekken

In zogenaamde leesgesprekken kun je hun eigen beleving op vloeiendheid van lezen en leesmotivatie met kinderen bespreken. Het fenomeen *leesgesprek* is ontleend aan de *Reading Conference* (Routman, 2003), waarin de leerkracht in een informeel gesprek met het kind praat over leesvoordeur, leesbeleving, leeservaring, leesgedrag, met als doel zichzelf als lezer te leren kennen en een onafhankelijke lezer te worden.

Een leesgesprek hoeft niet formeel georganiseerd te worden, het gaat erom dat je het kind leert zijn metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen, door zo nu en dan, informeel en tussen de bedrijven door aandacht aan genoemde onderwerpen te besteden, in dit geval aan het theaterlezen.

5.3.2. Meten van vloeiendheid

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). Vaak wordt er alleen op AVI en DMT gemeten en is er onvoldoende aandacht voor vloeiendheid van lezen. 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 wélke componenten van vloeiendheid nog meer aandacht besteed kan worden, zoals frasering, interpunctie of expressie. Knuttel (2012) ontwikkelde een *Checklist vloeiendheid* die geschikt is gebleken voor het meten van dit aspect van leesvaardigheid (zie bijlage 1).

In de checklist zijn diverse facetten van vloeiendheid meetbaar gemaakt. De schaal is gebaseerd op de *Multidimensional Fluency Scale* (Rasinski, 2004), die op vier aspecten meet: Expressie en volume, Frasering, Soepelheid en Snelheid op een schaal van 1 t/m 4. Aan de checklist bij dit boek zijn andere aspecten van vloeiendheid toegevoegd uit de verschillende definities over het begrip vloeiendheid (zie paragraaf 1.2.), waardoor het een schaal met vijf punten is geworden. Deze schaal kan als *Running Record* worden gehanteerd en kent twee meetmomenten: tijdens de tweede sessie, wanneer elk kind voor het eerst de eigen rol alleen leest en bij de generale repetitie, wanneer al enkele malen is geoefend.

5.3.3. Leesgedrag

Tijdens de leesuitvoering kan de leesbegeleider het leesgedrag in het optredende groepje observeren en per leerling met O (onvoldoende), V (voldoende) of G (goed) waarderen. Een fictief ingevuld voorbeeld ziet er als volgt uit:

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

De uitkomsten kunnen met de leerlingen worden gedeeld op het moment dat de leesbegeleider individuele feedback geeft (zie paragraaf 5.3.4.).

5.3.4. Feedback en reflectie

Theaterlezen biedt veel gelegenheid tot metacognitie ofwel het kind zicht te laten krijgen op het eigen leerproces, waarmee het leert de ontwikkelde vaardigheden en strategieën opnieuw in andere situaties in te zetten. Zo kan een kind zelf weten en benoemen op welke manier hij het beste leert en voortgang kan boeken.



Tips en tops

Tijdens het oefenen, maar ook na afloop, kun je kinderen ook heel goed uitnodigen om elkaar van 'tips en tops' te voorzien. Zo leren ze kritisch te luisteren naar elkaar en coöperatief te leren.

Feedback van de leesbegeleider

Enig moment na de leesuitvoering kan het succes per theaterleesgroepje worden besproken en gevierd. De vorderingen op het gebied van vloeiendheid kunnen door de leesbegeleider gericht worden benoemd. Hoe gerichter het compliment, hoe beter het kind weet wat voor hem zinvol en leerzaam is geweest. Hieronder volgt een aantal mogelijkheden van gerichte complimenten, te beginnen met een opmerking voor het gehele groepje, gevolgd door een aantal mogelijke individuele opmerkingen.

Feedback voor de hele groep

Allemaal: knap! Hard gewerkt, goed geoefend en met resultaat. Jullie stonden er stevig en prachtig bij en hebben met zichtbaar plezier gelezen. Jullie hebben echt laten horen wat 'vloeiend lezen' is. Jullie zijn niet alleen goede acteurs, maar... ook goede lezers!

Individuele feedback

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

B: Jouw 'sorry' zal ik nooit vergeten! Wat een mooie rol zette je neer! Je maakt goed duidelijk dat je begrijpt wat je leest.

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

D: Je las veel minder fouten! Veel vloeiender, er waren minder haperingen en onderbrekingen. Mooi geacteerd.

E: Mooi duidelijk. Je sprak alle woorden zo duidelijk en luid uit! Je mag nog iets sterker met expressie lezen, zoals die keer dat je las 'an-me-nooit-niet!'

F: Je bent veel nauwkeuriger gaan lezen, je maakte veel minder fouten. Echt bijzonder. En je las 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 'oom Piet' zette jij neer! Je las zo rustig, duidelijk, met expressie. Ook waren er veel minder haperingen dan in het begin. Knap gedaan!

H: Jij las veel nauwkeuriger, er zat echt een mooi ritme in, met minder onderbrekingen en betere pauzemomenten, prachtig van expressie, mooi toneel dus!

Zelfreflectie

Theaterlezen leent zich goed voor zelfreflectie door de kinderen. Wanneer je als leesbegeleider zo nu en dan tijdens het oefenen aandacht besteedt aan de uitkomsten van de vloeiendheidsmetingen, gaan kinderen zelf ervaren waarin ze vooruit zijn gegaan en waarin nog winst valt te behalen. Ook het beluisteren van geluidsopnamen, bijvoorbeeld bij het hoorspel, nodigt kinderen uit te reflecteren op hun eigen vorderingen.

Gehoorde uitingen van kinderen tijdens oefensessies of na afloop van een leesvoorstelling zijn: 'Het is echt heel erg leuk. Ik heb geleerd te lezen hoe het in het echt hoort te klinken' of 'Eerst las ik saai, alles klonk hetzelfde. Maar nu niet meer.'



'Eerst las ik saai, maar nu niet meer.'


Onderlinge feedback

Allereerst is het goed om – waar dat nog niet is gebeurd tijdens het oefenproces – aandacht te geven hoe kinderen elkaar onderlinge feedback kunnen geven en wat het doel ervan is. Het doel is immers vooruitgang te boeken. Laat de kinderen ervaren dat feedback beter werkt als je eerst benoemt wat er goed ging, gevolgd door het geven van tips voor wat voor verbetering vatbaar is. Ofwel het principe van 'eerst de tops en dan de tips'. Ieder kind begrijpt dit, omdat het overeenkomt met ieders eigen behoefte om gerichte complimenten te ontvangen, waarna het zich comfortabel genoeg voelt voor het ontvangen van kritische kanttekeningen, verpakt als 'tip', in een positief jasje dus.

hoofdstuk 6 • Theaterlezen als leesinterventie

Theaterlezen is geschikt om in te zetten wanneer het vloeiend lezen en daarmee ook het lezen met begrip stagneert. Sommige kinderen komen maar niet tot vloeiend lezen. Ze blijven spellen en komen maar niet tot woordherkenning, laat staan tot vloeiend lezen ofwel lezen met begrip. En als het lezen zo traag blijft gaan, krijgt de tekst geen betekenis en ontstaat er ook geen leesplezier. 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 vergroten en de vloeiendheid bij het lezen te verbeteren.

Om tot vloeiend lezen te komen maken leerkrachten en andere leesbegeleiders geregeld gebruik van twee leesinterventies: Connect Vloeiend lezen en de RALFI-aanpak. Beide aanpakken zijn ontwikkeld door Anneke Smits (Smits & Braams, 2006).



Zorgvuldig en frequent

6.1. Connect Vloeiend lezen

Het Connect-programma bestaat uit drie onderdelen (1. Connect Klanken en Letters, 2. Connect Woordherkenning en 3. Connect Vloeiend lezen), waarbij in alle gevallen de uitgangspunten zijn: een zorgvuldige opbouw, frequente toepassing en facilitatie en feedback door de leesbegeleider. In dit verband van de combinatie theaterlezen en vloeiend lezen betreft het de derde variant: Connect Vloeiend lezen is afgestemd op twee interventieperiodes: de derde interventieperiode in groep 3 (eind groep 3 dus) en de drie interventieperiodes in groep 4 (met andere woorden: gedurende de hele periode in groep 4). Het is van belang een zwakke lezer gedurende deze periode zeer zorgvuldig te diagnosticeren om te kijken of deze Connect-variant de meest ge-eigende aanpak is. Wanneer dit het geval is kunnen korte theaterleesteksten worden gebruikt, waarbij alle rollen door alle kinderen worden geoefend volgens Connect Vloeiend lezen, waarbij de sessie kan worden afgesloten met het lezen van de afzonderlijke rollen.

Zie Smits en Braams (2006) voor de volledige werkwijze van Connect Vloeiend lezen.

6.2. RALFI

RALFI is bedoeld voor zeer zwakke lezers van groep 4 t/m 8 en het welslagen ervan staat of valt bij het zorgvuldige didactische en pedagogische klimaat waarin het wordt aangeboden, de nauwkeurigheid waarmee het

wordt gehanteerd en de aantrekkelijkheid van de te lezen teksten. In de RALFI-aanpak zijn verschillende pedagogische en didactische principes te herkennen (zie hoofdstuk 2), die evidence based horen bij succesvol leesonderwijs. RALFI staat voor de beginletters van de interventieprincipes:


R = Repeated (herhaald lezen met tussenpozen)

A = Assisted (ondersteund door voorlezen, voorzeggen en bijwijzen)

L = Level (inzetten met teksten op een hoog, leeftijdsadequaat niveau)

F = Feedback (directe neutrale feedback bij fouten, maar ook positieve, toegespitste feedback)

I = Interactie (enthousiaste interactie over de inhoud)



Theaterlezen in
combinatie met
RALFI-aanpak

Deze vijf kenmerken zijn moeiteloos over theaterlezen te schuiven. Goede lezers gaan zo met theaterlezen aan de slag, maar bij zwakke lezers is theaterlezen in combinatie met de RALFI-aanpak zeer geschikt gebleken als leesinterventie.

Hanneke Stapel-Vleems (2010) deed praktijkonderzoek naar de mogelijkheid van theaterlezen als leesinterventie, waarbij ze de RALFI-aanpak bij het theaterlezen integreerde.

Zij concludeerde dat:

- het technische leesniveau verbeterde, zowel op woordniveau als op tekstniveau;
- het vloeiend lezen verbeterde, waarbij wordt opgemerkt dat het geleerde (bijvoorbeeld de verbetering in het gebruik van interpunctie en het op toon lezen) ook bij het lezen van andere teksten werd toegepast;
- de leesmotivatie toenam, het lezen werd meer als ontspanning ervaren. Het hierdoor toegenomen zelfvertrouwen had ook invloed op andere situaties, zoals het houden van een spreekbeurt.

Daarmee kan worden gezegd dat theaterlezen, gecombineerd met de didactische principes van RALFI, positieve effecten heeft op het technische leesniveau, het vloeiend lezen en de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen (Smidstra & Middel, 2014).

Zie Smits en Braams (2006) voor de volledige werkwijze van RALFI.

Literatuur

- Allington, R. (2005). *What Really Matters For Struggling Readers, Designing Research-based Programs*. Boston: Pearson.
- Armbruster, 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). *Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs* (3e druk). 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.
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2015). *Expliciete Directe Instructie: Tips en technieken voor een goede les*. Huizen/Sint-Niklaas: Pica/Abimo.
- 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.
- Knuttel, E. (2012). *Applaus voor jou! De invloed van theaterlezen op het vloeiend lezen bij zwakke lezers*. Praktijkgericht onderzoek Hogeschool Windesheim, master SEN (taal-/dyslexiespecialist).
- 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 (2012). *Lezen zoals je praat*. Amersfoort: CPS. Ge-

vonden 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/readers-theater.htm>
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2005). The Role of the Teacher in Effective Fluency Instruction. *The NERA Journal*, 41(1), 9-12.
- 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: International Reading Association.
- Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Smidstra, A., & Middel, A. (2014). Hooggeëerd publiek! *MeerTaal*, 2(1), 28-29.
- 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.
- Stapel-Vleems, H. (2010). *Mag ik meedoen? Theaterlezen voor leerlingen met leesproblemen*. Praktijkgericht onderzoek Hogeschool Windesheim, master SEN (taal-/dyslexiespecialist).
- 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. *Jeugd in School en Wereld* (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.

www.theaterlezen.nl voor onder andere een instructiefilmpje theaterlezen (3,5 minuten), achtergrondinformatie, gratis downloads, de gratis theaterleesmop van de maand, leverbare en bestelbare theaterleesboeken en nieuwtjes op het gebied van theaterlezen.

bijlage 1 • 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>		

Kijk ook bij 'gratis downloads' op www.theaterlezen.nl

Tips voor theaterlezen

door Eiseline Knuttel

Hoer meer je oefent,
hoe makkelijker het gaat,
hoe leuker het klinkt.

Ben je klaar met oefenen?

Geef een LEES-VOORSTELLING.

Dat kan in de klas of thuis voor je familie.

Het kan ook op de camping of op een feestje.

Speel je toneel, dan leer je de tekst uit je hoofd.

Bij dit boek is dat niet nodig.

Je leest de tekst, met elkaar, voor aan het publiek.

Allemaal heb je een boek in je hand.

Je hebt dus genceeg aan je stem en het boek.

Lekker makkelijk!

Boos of blij

Lees de tekst eerst een keer rustig door.

Of laat iemand de tekst voorlezen,

dan hoef jij alleen maar lekker te luisteren.

Wie is de grappas in het verhaal?

Wie is er boos?

Wie doet er dom?

Wie is de wijsneus?

Verdeel samen de rollen.

Je hoeft niet met een gek stemmetje te lezen.
Dat hou je niet vol.

Je krijgt er alleen maar keelpijn van.

Lees wel met gevoel voor.

Je kunt iets boos of blij of bang laten klinken.

Als je boos kijkt,

klinkt je stem meteen een stuk bozer.

Als je blij kijkt,

klinkt je stem ook blij.



Lees de tekst rustig.

Praat dus niet te snel.

Neem pauzes.

Nog wat uitieg

Dit kan ook helpen.

Kijk goed naar deze tekens.

Die noem je leestekens.

Ze helpen je om de zin goed voor te lezen.

Bij een komma haal je even adem.

Wat? Dit is een vraag. Je stem gaat op het einde van een vraag omhoog.

Watt! Dit noem je een uitroep. Je leest dus wat harder voor.

... Even pauze nemen, een moment waarop je 'nadenkt'.

: Je wacht even. Je somt daarna iets op of je legt iets uit.

hé Op de e staat een streepje. Dan is dat een belangrijk woord. Dat lees je wat harder voor.

HOI Dit woord slaat in HOOFDLETTERS, dan lees je lekker HARD!

Geacht publiek

Tips voor een leuk optreden:

Wie stelt jullie voor aan het publiek?

Spreek dat af.

Vertel hoe het verhaal heet.

Stel de rollen voor, bijvoorbeeld 'de kok' en 'de kikker'.

Soms vertel je kort waar het verhaal zich afspeelt.

Als dat nodig is, staat het met schuine letters bij de tekst.

Dan lezen jullie de tekst.

Ieder kind heeft het boek in de hand.

Hou je vinger tussen de bladzijden waar jij begint te lezen.

Zorg dat je stevig staat.

Allebei je voeten op de grond.

Houd het boek niet voor je gezicht.

Het publiek moet jouw gezicht kunnen zien.

Lees niet te snel.

Als het publiek lacht, wacht dan even.

Als je een foutje maakt, doe je net of het zo hoort.

Ga gewoon verder.

Als het klaar is, maak je een buiging.



Veel plezier en... applaus voor jou!

bijlage 3 • Tips voor kinderen groep 6/7/8

Tips voor theaterlezen

door *Eiseline Kruttsel*

Boos en blij

Lees de tekst eerst een keer rustig door. Of laat je de tekst eerst voorlezen. Praat daarna met elkaar over de tekst en over de personen uit de tekst. Bij het theater noem je dat personages. Wat gebeurt er in het verhaal? Vertel het eens na in je eigen woorden. Wat voor karakter heeft jouw personage? Is hij of zij een op-schepper, een pestkop of juist heel verlegen?

Je hoeft niet met 'stemmetjes' te lezen. Dit is vaak moeilijk vol te houden. Wel is het belangrijk om met gevoel te lezen. Dat betekent dat je iets boos, blij, verlegen of angstig kunt lezen. Probeer je dus te verplaatsen in je rol: hoe voelt jouw personage zich?

Als je boos kijkt, dan klinkt je stem gelijk een stuk bozer. Je gezichtsuitdrukking kan je helpen om je tekst beter te laten klinken. Verbaasd kijken klinkt verbaasd. Bang kijken klinkt bang, enzovoort.

Lees de tekst rustig, praat dus niet te snel, neem pauzes en spreek de woorden luid en duidelijk uit.

Gebruik je stem om het spannend te maken. Probeer maar eens wat er gebeurt als je *zachter*, *harder*, *hoger*, *sneller* of *langzamer* gaat lezen. Zachteres praten klinkt bijvoorbeeld geheimzinnig. En sneller en hoger praten klinkt zenuwachtig.

Puntje, puntje, puntje

Leestekens kunnen je ook helpen bij het lezen:



- Bij een komma maak je een pauze in een zin.
- Bij een punt stop je even.
- Bij een vraagteken gaat het einde van de zin vaak omhoog.
- Bij een uitroepteken spreek je wat luider.
- ... betekent een pauze of een moment waarop je even 'nadenkt': Puntjes kunnen ook betekenen:
 - 'Je snapt zeker wel wat ik bedoel.'
 - Na een dubbele punt wacht je even; je somt dan iets op of je legt iets uit.
 - Heeft een woord een accent – een streepje naar rechts – dan geef je dat woord extra nadruk.
 - Staat een woord helemaal in hoofdletters, dan mag het lekker HARD!

Geacht publiek

Tips voor een leuk optreden:

- Kom achter elkaar lopend op, in de volgorde waarin je voor je publiek wilt gaan staan.
- Ieder heeft het boek in de hand met een vinger tussen de bladzijde waar je begint te lezen.
- Spreek van tevoren af wie jullie voorstelt aan het publiek. Diegene vertelt:
 - hoe het verhaal heet,
 - waar het verhaal zich afspeelt,
 - en hoe jullie theaternamen en -rollen zijn.
- Dan lezen jullie de tekst
 - Zorg dat je stevig op je voeten staat.
 - Houd het boek zo vast dat het publiek je gezicht goed kan zien.
 - Neem de tijd! Gun je publiek rust om zelf even na te denken, het

110

109

zich voor te stellen, te lachen. Lees dus niet te snel en durf een pauze te nemen!

- Kijk af en toe naar de zaal, niet te vaak, anders raak je de tekst kwijt!
- Als je een foutje maakt, doe je net of het zo hoort. Je gaat dan gewoon verder alsof er niets is gebeurd.

-Als het klaar is, maak je tijdens het applaus tegelijk een buiging.



Veel plezier en... applaus voor jou!

Uit: Verkeerd verbonden door Annemarie Bon.
Illustraties Eric Heuvel. Uitgeverij de Inktvis.
Kijk voor een gratis download in kleur op
www.theaterlezen.nl onder 'over theaterlezen'

Duomoppen

Extra tips voor moppen met z'n tweetjes

- 1 Hoe meer je oefent, hoe leuker het klinkt.
- 2 Kennen jullie de mop goed? Lees deze dan voor aan publiek: je ouders, je vriendjes, in de klas, op straat...
- 3 Hoe begin je?
 - De ene vertelt hoe de mop heet.
 - De ander stelt jullie voor. Bijvoorbeeld: 'Ik ben Kari en hij is Koen.'
 - En dan: tappen maar, die mop!
- 4 Lees de mop duidelijk en vooral niet te snel.
- 5 Wacht even voor je de laatste zin leest. Dat maakt het spannend. Zo wordt je mop nog leuker.

Veel plezier voor jezelf én je publiek!



Uit: Twee kilo vliegen; moppenboek, verzameld en verzonden door Netty van Kaathoven en Lizzy van Pelt.
Illustraties: Lisa Brandenburg. Uitgeverij de Inktvis.

De kok en de kikker



kok



kikker

kok
Dag kikker, kom erin.
Wat fijn dat je er bent.
Je ziet er prachtig uit.
Je glanst zo lekker groen.

kikker
Dag kok, hier ben ik dan.
Ik kom je helpen koken.
Geef me maar een pan
en zeg wat ik moet doen.

kok
Een uitje fruiten.
Een knoflookteen.
Een beetje peper erdoorheen.
Een korreltje zout.

kikker
Dat gaat niet slecht.
Dat ruikt niet fout.
Moet er nog meer in de pan?
Je zegt het maar.
O nee, wat doe je nou?
Dat mes van jou!
Wat ben je daar toch mee van plan?

31

kok
Ha, ha, ha, kom eens hier,
jij lekker dier!
Ga maar liggen op mijn plank.
Dan kan ik je villen!
Ik eet vanavond kikkerbilen!!!

kikker
Mooi niet.
Ik denk dat ik bedank.
Dahaag! Ik ben ervandoor!
Je eet maar lekker een frietje, hoor!




kok
Ik wil geen friet!
Ik wil jouw bilien.
Iets anders hoef ik niet.

kikker
Dat zou je wel willen.
Nog in geen 100 jaar!
Je bakt je eigen bilien maar!

32

bijlage 6 • Voorbeeldtekst 2 Driftkikker (Erik van Os en Elle van Lieshout)

Driftkikker

Kai en Korhan zijn vrienden.
Korhan komt bij Kai thuis spelen.
De vader van Kai is er ook.

Kai Hoi pap, Korhan komt hier spelen.
Hebben wij trouwens een woordenboek?

vader Natuurlijk.
Ik pak het wel even uit de kast.

Kai Staat het woord driftkikker er in?
Zoek jij dat even op?

vader Doe ik.
Hier staat het al: een driftkikker is een driftkop.

Korhan Een driftkop?
Dat is toch als je heel boos bent?

vader Klopt.
Niet zomaar boos, maar heel kwaad, woest.
Iemand die ontploft van kwaadheid om iets kleins.

Bijvoorbeeld omdat hij geen snoepje krijgt.
Dan zeg je: 'Wat ben jij een driftkop, zeg!'

Kai Of: 'Wat ben jij een driftkikker.'

vader En weet je ook wat een kale kikker is?

Kai Uh..., een kikker die net naar de kapper is geweest?

Korhan Of een kikker die net verveld is?
Zijn huid is eraf gevallen.
Dat kan hoor.

vader Mis.
Een kale kikker is iemand die heel arm is.

Kai Waarom is dat dan een kikker?

vader Tja, zo zeg je dat.
Ik zeg ook vaak: 'Wat ben jij een engeltje.'
Dat heeft ook niks met een engeltje te maken.
Dan vind ik jou gewoon lief.

Korhan Staan er nog meer kikkerwoorden in?

vader Giftkikker.

Kai Die ken ik.

Kai Een aardbeikkikker is een gifkikker.
Er zijn heel veel soorten gifkikkers.

vader

Dat klopt.
Maar soms noem je een mens een gifkikker.
Daar kun je maar beter uit de buurt blijven.
Dat is net zoiets als een drifkikker.
Maar een gifkikker roept heel gemene dingen, als hij
boos is.
De woorden uit zijn mond zijn net vergif.

Kai Staan er nog meer van die dingen over kikkers in?

vader

Wat is een opgeblazen kikker?

Korhan

Dat weet ik.
Dat deden ze vroeger.
Kinderen stopten een netje in een kikker zijn gat.
En dan bliezen ze hem op.
Dat was een spelletje.

Kai

Wat gemeen.
Dat doe je toch niet.

vader

Dat heb ik ook wel eens gehoord van mijn opa.
Maar met een opgeblazen kikker bedoel je ook een
mens. Dat is iemand die heel verwaand is.
Die vindt zichzelf heel goed en heel belangrijk.

Kai Nou heb ik wel genoeg van kikkers gehoord, pap.
Ga je mee buiten spelen, Korhan?

Korhan Dat wil ik wel, maar het regent.

vader

We wonen niet voor niks in een kikkerlandje.

Kai

Hoezo, een kikkerlandje?
Wat is dat nou weer?

vader

Dat zeg ik niet, Kai.
Ik mocht toch niets meer over kikkers zeggen!



bijlage 7 • Voorbeeldtekst 3 De erfenis (Annemarie Bon)

De erfenis



Daniël,
buurjongen van
overledene



W.A.,
zoon van
overledene



Notaris



Gerrie,
dichter van
overledene

Zoon W.A. en dochter Gerrie zijn samen met buurjongen Daniël bij de notaris voor de afwikkeling van de erfenis van Jan-Willem de Gaai.
Moge hij rusten in vrede.

Notaris Wij zijn hier allen bijeen om kennis te nemen van de laatste wil van Jan-Willem de Gaai, vastgelegd in zijn testament, en vervolgens de erfenis af te wikkelen.

Daniël Snif, ik mis opa zo!

Gerrie Mijn vader was jouw opa helemaal niet!

Daniël Ik noemde hem altijd opa en hij mij kleinzoon, omdat er... nou ja, omdat er verder niemand op bezoek kwam.

W.A. Laten we maar snel beginnen. Mijn vader was een rijk man, maar zuinig dat hij altijd was. Sjonge, als er iemand op zijn centen zat. Kan hij eindelijk eens goed doen.



Gerrit Ik ben blij dat we hier bij een notaris zijn. Als jij de erfenis had moeten verdelen, was er voor mij weinig overgebleven, vrees ik. Als er iemand hebbertig is in deze familie, ben jij het wel.

W.A. Als jij niet hebbertig bent, kunnen we hier ook meteen regelen dat jij afziet van jouw deel en dat aan mij schenkt. Geen enkel probleem, hoor.

Gerrit Zie je wel. Ik zie de dollartekens in je ogen.

Notaris Het testament van uw vader is vrij eenvoudig. Aangezien uw moeder reeds vele jaren geleden is overleden, kan de erfenis tussen de beide kinderen worden verdeeld.

Daniël Opa miste oma nog altijd. Maar als we samen schaaften of een wandeling door de tuin maakten, vergat hij haar even.

Notaris De verdeling is voor elk vijftig procent.

W.A. Dat is mooi. Nog mooier was geweest als ik 95 procent had gekregen en mijn zuster vijf procent, maar hier kan ik mee akkoord gaan.

Gerrit Je lukt gewoon een ruzie uit, hè?

Notaris U kunt de erfenis zuiver aanvaarden. U kunt ook onder voorbehoud aanvaarden. Wanneer de schulden groter blijken te zijn dan het vermogen, kunt u alsnog van de erfenis afzien.

Ik moet dan wel een extra akte maken. Dat kost u minimaal 1000 euro.

W.A. Laat me niet lachen. Schulden! Weet u wel hoe rijk mijn vader was en hoe groot het landgoed is?

Daniël Ik weet wel hoe groot het landgoed is. We deden ongeveer drie kwartier over een rondje om de tuin. Nu liep opa op het laatz niet meer zo snel en we stonden af en toe natuurlijk stil om te genieten. Ik denk dat de omtrek iets van twee kilometer is.

W.A. Wat doet deze buurjongen hier eigenlijk? Wat heeft die met de erfenis te maken?

Notaris Uw vader heeft voor hem ook iets nagelaten.

W.A. Dat kan nooit veel zijn, als wij al elk de helft van het vermogen erven.


Gerrit Wat mag dat dan wel zijn?

Notaris De vissenkom met de goudvis. Uw vader schrijft in zijn testament: 'Voor Daniël laat ik mijn goudvis in zijn kom na. Dan weet ik zeker dat hij in goede handen is. Mijn eigen zoon en dochter zouden hem rustig door de wc spoelen.'

W.A. **Gerrit** Snap je waarom ik nooit op bezoek kwam?

bijlage 8 • Voorbeeldtekst 4 Spelfouten (Annemarie Bon)

Spelfouten



Stijn Meester

Meester Zeg, Stijn, je hebt twintig spelfouten in je dictee.

Stijn Oeps, dat is best veel, meester.

Meester Maar weet je wat het gekke is?

Stijn Nee, meester.

Meester Je hebt precies dezelfde spelfouten als je buurvrouw.

Stijn Dat is ook toevallig.

Meester Ik denk niet dat het toeval is. Waar zou dit door komen, denk je?

Stijn Het enige dat ik kan bedenken is... dat we dezelfde meester hebben.

107

Uit: Verkeerd verbonden door Annemarie Bon.
Illustraties: Eric Heuvel. Uitgeverij de Inktvis.
Kijk voor een gratis download in kleur op
www.theaterlezen.nl onder 'gratis downloads'

Bij Uitgeverij de Inktvis verschenen de volgende theaterleesboeken:



Kikkers, kikkers en nog meer kikkers
groep 4/5



Verkeerd verbonden
groep 6/7/8



Twee kilo vliegen
deels moppen om alleen te lezen, deels theaterleesmoppen,
makkelijk te lezen, vanaf 9 jaar

