

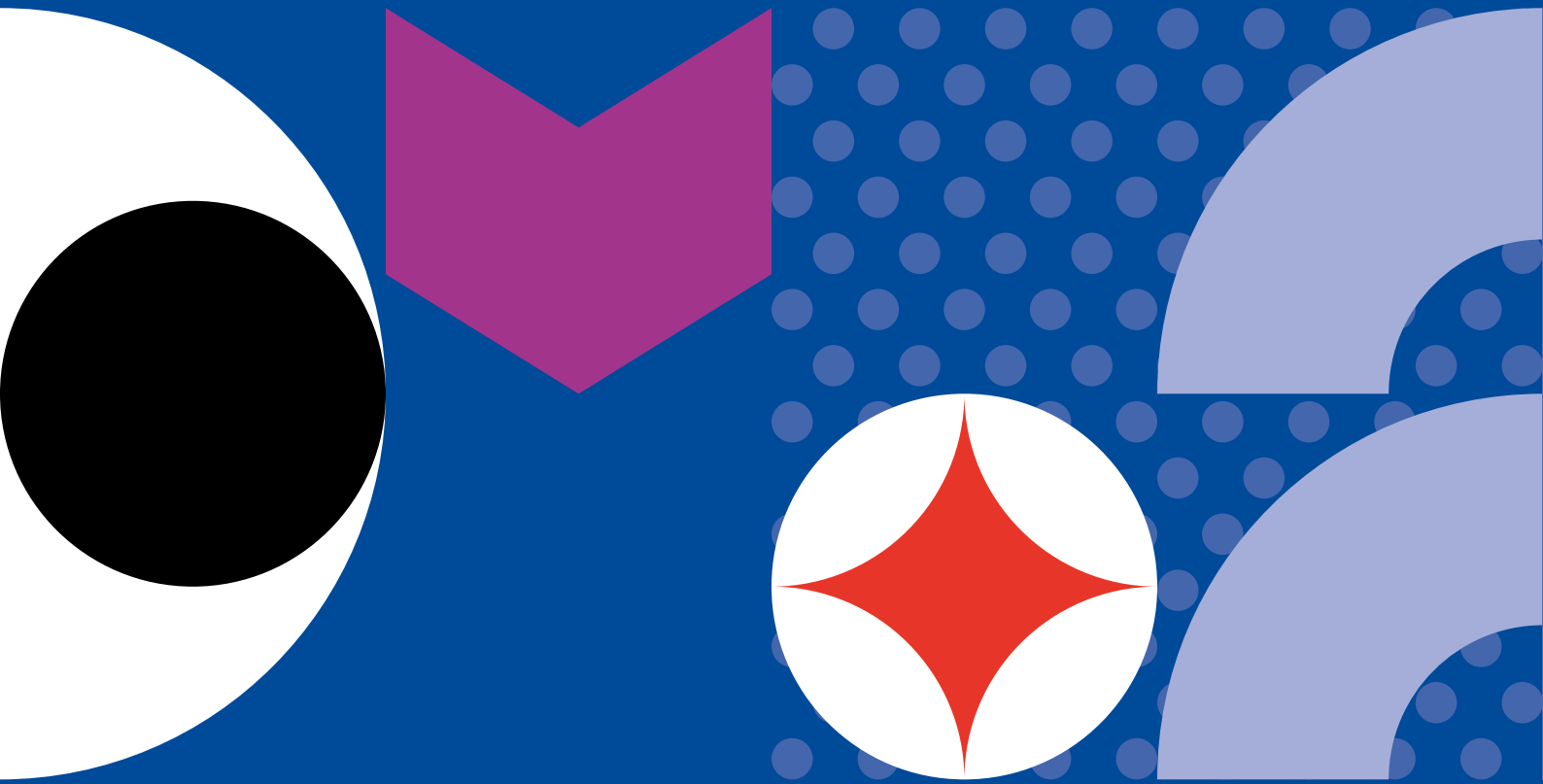
LEESBEVORDERING EN BELEID

Meer lezen, beter in taal – po

Effecten van lezen
op taalontwikkeling

Kees Broekhof

JANUARI 2025



Inhoud

Een krachtig team	3
1 Taalontwikkeling op school	7
2 Effecten van lezen	11
3 Effecten van voorlezen	19
4 Werken aan leesplezier	23
5 De opbrengst van de schoolbibliotheek	29
6 Het belang van een leven lang lezen	33
Toelichting BoekStart en de Bibliotheek <i>op school</i>	36
Bronnen	38



Een krachtig team

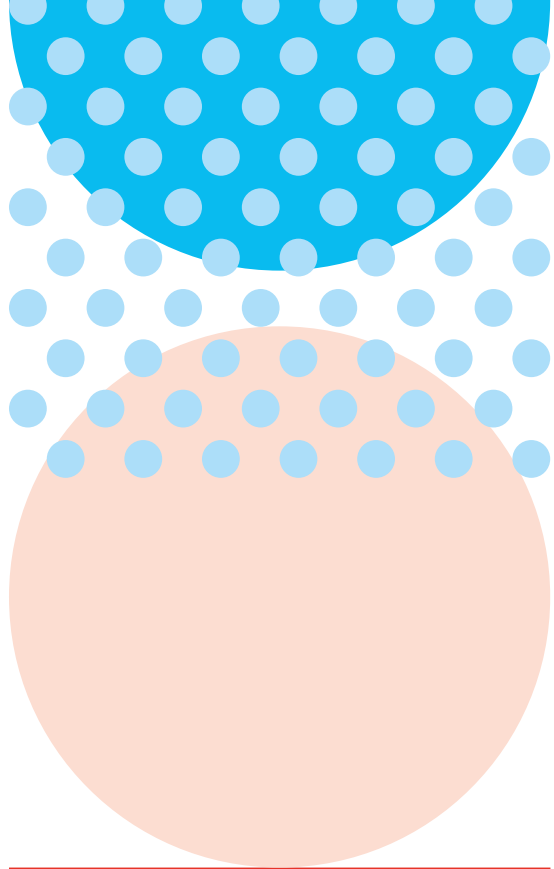
De school zorgt ervoor dat kinderen kunnen lezen, door goed leesonderwijs te bieden. En samen met de Bibliotheek zorgt de school ervoor dat ze willen lezen, door hen wegwijs te maken in de boeiende wereld van boeken. School en Bibliotheek vormen zo een krachtig team.

Extra impuls taalontwikkeling

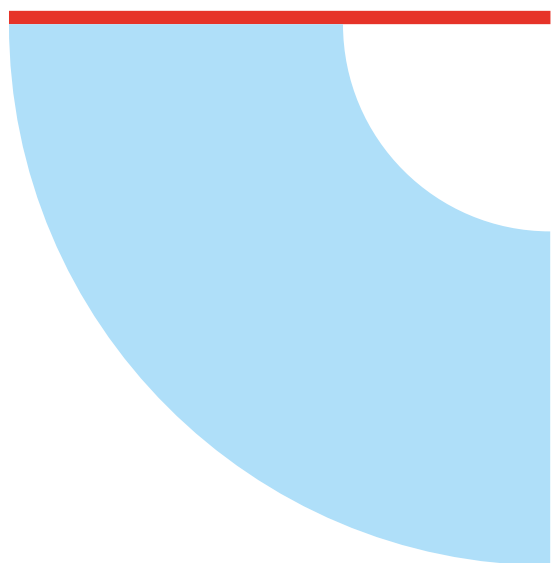
Basisscholen en bibliotheken hebben twee goede redenen om intensief samen te werken aan de taalontwikkeling van kinderen. De eerste is dat de onderwijstijd vaak te beperkt is om de beoogde taalresultaten te behalen. Door samen met de Bibliotheek in te zetten op lezen in de vrije tijd, maakt de school gebruik van 'leertijd' om de taalontwikkeling van kinderen een stevige extra impuls te geven. Hoe dat precies in zijn werk gaat, leggen we in deze brochure uit.

Preventie laaggeletterdheid

De tweede reden is het voorkomen van laaggeletterdheid. De basisschool en de Bibliotheek zijn essentiële schakels in de keten van voorzieningen die laaggeletterdheid kunnen voorkomen. Want om niet laaggeletterd te worden,



Investeren in de samenwerking tussen scholen en bibliotheken is investeren in een effectieve manier om leerresultaten te verbeteren en laaggeletterdheid te voorkomen.



moeten mensen kunnen lezen en willen lezen. Goede lezers die ook gemotiveerd zijn om te lezen, houden vanzelf hun leesvaardigheid op peil, ook nadat ze de school hebben verlaten. In hoofdstuk 5 van deze brochure gaan we verder in op het belang van 'een leven lang lezen'.

Meerwaarde samenwerking school en Bibliotheek

Binnen de aanpak de Bibliotheek *op school* stimuleren bibliotheken het lezen op school en in de vrije tijd. Scholen zien hierdoor tot hun genoegen dat de taalresultaten van de leerlingen omhooggaan. Door samen te werken als een krachtig team werken de school en de Bibliotheek niet alleen effectief aan de taaldoelen, maar leveren ze ook een belangrijke maatschappelijke bijdrage door laaggeletterdheid te helpen voorkomen.

In deze brochure bieden we scholen en bibliotheken een wetenschappelijk onderbouwde basis voor samenwerking en handvatten om deze doelgericht vorm te geven. Dat betekent een samenwerking die de partners jaarlijks evalueren en telkens opnieuw precies richten op de groepen, leerlingen en leerkrachten die daar het meest baat bij hebben. Dat is de aanpak van de Bibliotheek *op school*. We gebruiken voor ons betoog inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Voor de aanvullingen in deze editie hebben we vooral geput uit onderzoek dat is gepubliceerd sinds 2021.

Inhoud van deze brochure

Hoofdstuk 1 gaat over de taalontwikkeling op school en de relatie tussen de achtergrond van leerlingen en hun woordenschatontwikkeling. Met deze informatie kunnen scholen keuzes maken in taalbeleid en kunnen bibliotheken onderbouwde gesprekken voeren met schoolteams over woordenschatontwikkeling en -onderwijs.

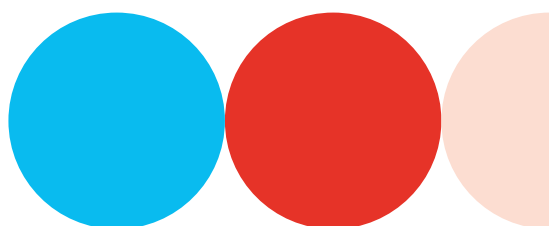
In hoofdstuk 2 gaan we in op bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van lezen op de taalontwikkeling van kinderen. Hieruit blijkt hoe belangrijk lezen is.

Hoofdstuk 3 gaat over het belang van leesplezier en leesmotivatie, en biedt handvatten om op school en thuis te werken aan een stimulerende leescultuur.

Hoofdstuk 4 gaat over de opbrengst van de schoolbibliotheek. We beschrijven hoe investeren in de schoolbibliotheek uiteindelijk doorwerkt in de leerresultaten van leerlingen. Daarbij blijkt de aanwezigheid van een professionele schoolbibliothecaris van belang te zijn.

Hoofdstuk 5 benadrukt het belang van een langetermijnperspectief op leesbevordering. De basisschool is een schakel in een keten van instellingen die de taalontwikkeling kunnen stimuleren en laaggeletterdheid voorkomen.

De Bibliotheek levert een belangrijke bijdrage aan de taalprestaties van leerlingen





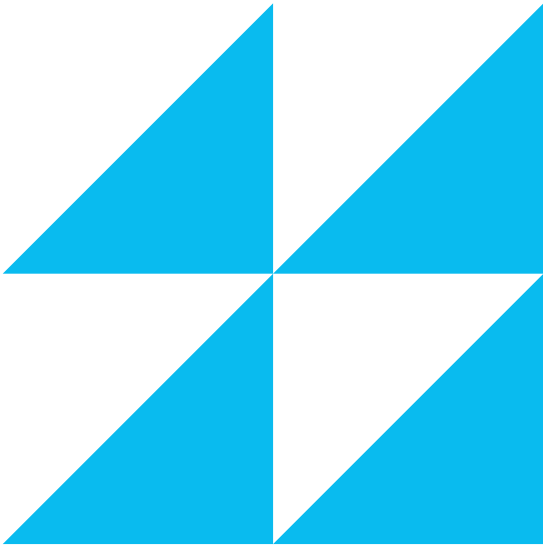
De olifant en de modil

1 Taal- ontwik- keling op school

Voor een succesvolle schoolloopbaan is een goede taalvaardigheid onmisbaar. De school kan de taalontwikkeling stimuleren door te werken aan technisch lezen, woordenschat en lezen met begrip.

De basis voor de schoolse taalontwikkeling wordt gelegd in de onderbouw. Hier wordt het technisch lezen voorbereid via interactief voorlezen, gesprekken, stimulering van fonemisch bewustzijn, kennis van letters en uitbreiding van de woordenschat.

In groep 3 staat het technisch lezen centraal, vaak in combinatie met woordenschatuitbreiding en lezen met begrip. Vanaf groep 4 nemen de investeringen in (voortgezet) technisch lezen geleidelijk af en komt steeds meer nadruk te liggen op lezen met begrip en verdere uitbreiding van de woordenschat en kennisopbouw (beide nodig om teksten te kunnen begrijpen). Het meest effectief is het als scholen streven naar een integrale, thematische aanpak waarbij ze lezen en wereldoriëntatie combineren (zie ook Houtveen et al., 2022).



Taal en achtergrond

Het spreekt voor zich dat vooral kinderen uit taalarme gezinnen baat hebben bij taalstimulerende maatregelen op school. Om meteen een veel voorkomend misverstand de wereld uit te helpen: een taalarme thuisomgeving is niet hetzelfde als een gezin waarin ouders een andere taal dan Nederlands spreken. De doorslaggevende factor is niet het Nederlands, maar of ouders veel voorlezen en veel praten met hun kinderen. Zo verwerven deze een goede beheersing van hun moedertaal, waarna de 'transfer' naar het Nederlands gemakkelijker verloopt. Dit is wat leerkrachten tot hun verbazing zien bij bijvoorbeeld Poolse kinderen, die zich het Nederlands vaak veel sneller eigen maken dan bijvoorbeeld sommige Turkse of Marokkaanse kinderen. Deze verschillen hebben niet te maken met welke taal er thuis wordt gesproken, maar met de omvang en de kwaliteit van het taalaanbod thuis.

Sommige kinderen horen in de eerste jaren van hun leven veel meer woorden dan andere kinderen. In de eerste drie levensjaren kan het verschil oplopen tot dertig miljoen woorden, lieten de Amerikaanse onderzoekers Betty Hart en Todd Risley zien. Ze noemden dit de '30 million word gap'. Het is niet moeilijk voor te stellen wat de gevolgen hiervan zijn voor de taalontwikkeling.

In het onderzoek van Hart en Risley bleken deze verschillen in hoeveel woorden kinderen horen, samen te hangen met het opleidingsniveau van de ouders. Maar meer recent onderzoek laat zien dat de sociale achtergrond van ouders niet allesbepalend is voor hun taalaanbod. Ook binnen een sociale groep kunnen grote verschillen bestaan. Adriana Weisleder en Anne Fernald van Stanford University onderzochten het taalaanbod in een groep van laagopgeleide Spaanstalige ouders met kinderen van 1,5 jaar en troffen uitersten aan van 67 tot 1.200 woorden per uur. Het is daarom misschien beter om te spreken van zwijgzame versus praatgrage ouders.

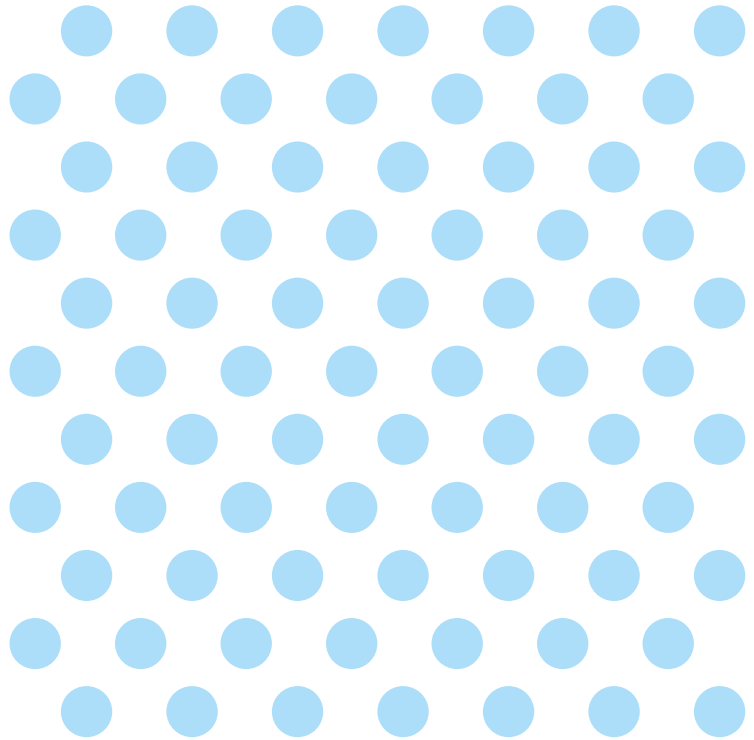
Basiswoordenschat

De omvang van de woordenschat is een belangrijke voorspeller voor het tekstbegrip en daarmee van het lees- en leerniveau dat

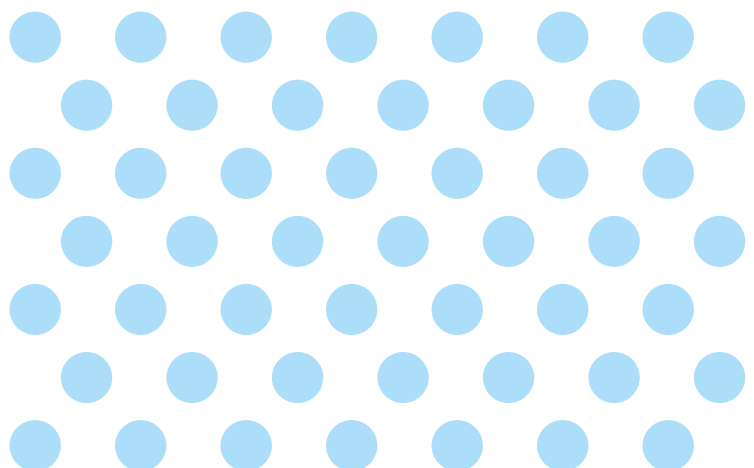


kinderen bereiken. Daarom gaan we wat dieper in op dit facet van de taalontwikkeling. Om de betekenis van onbekende woorden uit een tekst te kunnen afleiden hebben kinderen een basiswoordenschat nodig van 6.000 woorden. Door te lezen maakt de woordenschat vervolgens een grote spurt. Maar afhankelijk van de hoeveelheid taalaanbod thuis bereikt het ene kind die basiswoordenschat eerder dan het andere. Daardoor kunnen de verschillen tussen kinderen in taalvaardigheid steeds groter worden.

Om in de eerste schooljaren een achterstand van zeg 2.000 woorden in te halen, moeten kinderen 3.000 woorden leren: 1.000 om niet verder achter te gaan lopen bij hun leeftijdgenoten met een grotere woordenschat die immers ook nieuwe woorden blijven bijleren, en 2.000 om de kloof te overbruggen. Als dat in één schooljaar zou moeten gebeuren, betekent dat 75 nieuwe woorden per week, oftewel 15 woorden per dag. Via gericht woordenschatonderwijs is dit onhaalbaar: 25 woorden per week geldt als het maximum haalbare voor woordenschatinstructie. De werkelijke opbrengst ligt vaak beduidend lager. Bovendien zouden kinderen met deze standaard van 25 woorden per week nog steeds maar 1.000 nieuwe woorden per jaar leren, dus fors te weinig om de achterstand in te lopen. Gelukkig is het mogelijk om op een andere manier winst in woordenschat te boeken, namelijk via voorlezen en zelf lezen. We vertellen je hier meer over in de volgende twee hoofdstukken.



Leerlingen leren via gerichte woordenschatinstructie circa 750-1.000 woorden per jaar, dat is onvoldoende om een grote achterstand in te kunnen lopen.





2

Effecten van lezen

Welk effect heeft lezen op de woordenschatontwikkeling en kennisopbouw van kinderen? En wat is de invloed van diep lezen en digitaal lezen? We belichten wat inzichten uit wetenschappelijk onderzoek betekenen voor het onderwijs.

In zijn roman *Wees onzichtbaar* beschrijft Murat Isik hoe hoofdpersoon Metin Mutlu, een uit Turkije afkomstig kind dat worstelt met de Nederlandse taal, voor het eerst met zijn moeder naar de bibliotheek gaat om boeken te lenen: 'Al snel las ik vier boeken en een strip per week en had ik geen taalachterstand meer.' Dit is niet zomaar een fictieve anekdote, maar iets wat Isik zelf heeft meegemaakt, zoals hij vertelt in een interview in *Het Parool*: '[Ik] liep als zesjarige achter met lezen, maar doordat ik elke week de bieb bezocht en vier boeken per week las, verbeterde niet alleen mijn leesvaardigheid, maar ook mijn taalniveau enorm in korte tijd. Van achterloper werd ik binnen een paar maanden de beste voorlezer van de klas' (Ockhuysen, 2019). Isiks verhaal over de effecten van lezen in de vrije tijd wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek.

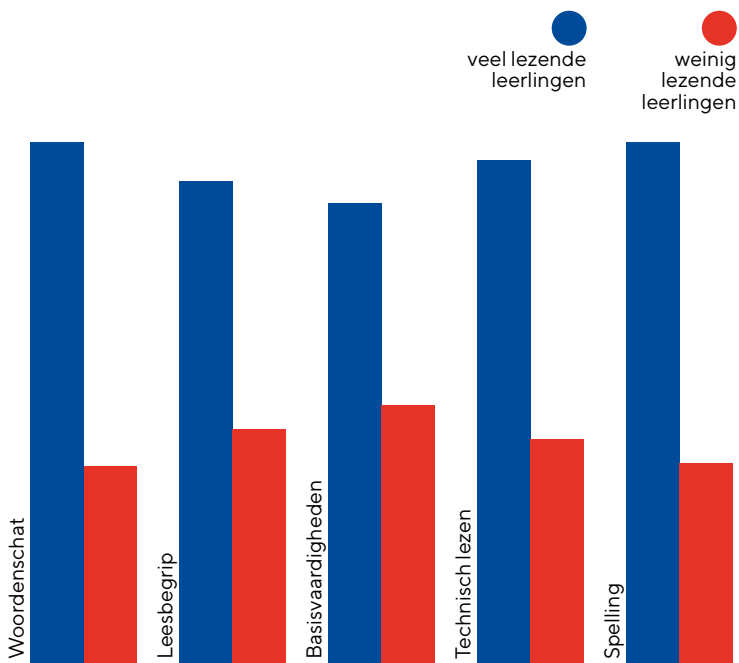
Lezen levert grote bijdrage aan taalontwikkeling

De Leidse onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus (2011) hebben bijna honderd internationale en Nederlandse onderzoeken naar de effecten van lezen geanalyseerd, waarvan er veertig betrekking hadden op de leeftijdsgroep van 6 tot 17 jaar. Het beeld dat uit deze onderzoeken naar voren komt, is helder en consistent: lezen levert een grote bijdrage aan diverse domeinen van de taalontwikkeling: woordenschat, tekstbegrip, basale vaardigheden (zoals alfabetkennis en fonologisch bewustzijn), technisch lezen en spelling (zie grafiek 1 op pagina 12). Een voorbeeld: kinderen die veel lezen in de vrije tijd, hebben een kans

‘Je kunt stellen dat het lezen van boeken een oorzaak is van leesvaardigheid en niet slechts een teken ervan’

(Anderson, Wilson & Fielding, 1988)

Grafiek 1 Verschillen (in %) tussen leerlingen in po en vo die veel versus weinig lezen in de vrije tijd



Bron: Mol & Bus (2011)

van 70% om gemiddeld tot hoog te scoren op een woordenschattoets. Van de kinderen die weinig lezen in de vrije tijd, is dat slechts 30%. De grafiek laat vergelijkbare effecten zien op elk van de genoemde taaldomeinen. Dit gebeurt dus allemaal tegelijk tijdens het lezen en ook nog eens zonder instructie. Kom daar maar eens om bij een taalmethode.

Uit Mols actualisering van het onderzoek komen vergelijkbare resultaten naar voren.

Alleen over spelling kon ze geen uitspraken doen, omdat hiervoor onvoldoende nieuwe data beschikbaar waren (Mol, 2022).

De effecten van lezen op de taalontwikkeling hebben alles te maken met de taal in boeken. Onderzoek aan de Universiteit van Oxford naar de verschillen tussen spreektaal en boekentaal laat zien hoeveel rijker en gevarieerder boekentaal is. Boeken bieden daardoor meer kansen om kennis te maken met woorden en zinsconstructies die in het spraakgebruik weinig voorkomen en die daardoor de taalontwikkeling aanjagen (Nation et al., 2022).

NT2-leerlingen

De effecten van lezen gelden voor leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Stephen Krashen, een Amerikaanse wetenschapper die veel onderzoek heeft gedaan naar de effecten van vrij lezen, verwijst in zijn overzichtsstudie (Krashen, 2004) naar drie onderzoeken van Warwick Elly waarin leerlingen Engels als tweede taal leerden (vergelijkbaar met NT2-leerlingen in Nederland). In deze onderzoeken kreeg een deel van hen een programma bestaande uit een leeskring (samen boeken lezen en praten over boeken) in combinatie met vrij lezen in de klas gevolgd door verwerkingsactiviteiten. De leerlingen uit de controlegroep kregen reguliere taallessen. In elk van deze onderzoeken scoorden de leerlingen in de experimentele groepen hoger tot veel hoger op tekstbegrip, woordenschat, grammatica en schrijven dan de leerlingen in de controlegroepen. Naarmate het programma langer duurde, werd het verschil tussen de beide groepen steeds groter.

Kennisopbouw

Om teksten te kunnen begrijpen hebben leerlingen niet alleen voldoende woordenschat

nodig, maar ook voldoende kennis van de wereld. Een tekst over een onderwerp waar je weinig tot niets van weet, is erg moeilijk te begrijpen, ook al ken je de losse woorden wel. De Amerikaanse leesonderzoeker Eric Hirsch (2003) heeft aangetoond dat deze kennis van de wereld een voorwaarde is voor het begrijpen van teksten.

Kennis van de wereld doen leerlingen niet alleen op bij de zaakvakken, maar ook door te lezen. Niet voor niets is een gevleugelde uitspraak dat lezen de vensters op de wereld vergroot. Dat geldt niet alleen voor het lezen van kranten, informatieve boeken en tijdschriften, maar ook voor het lezen van jeugdboeken (zie ook Houtveen et al., 2022;). Dit verklaart mede waarom kinderen die veel lezen in de vrije tijd beter zijn in het begrijpen van teksten.

Woordenschat

Ook de omvang van de woordenschat bepaalt het niveau van tekstbegrip dat kinderen bereiken. We zagen in het vorige hoofdstuk al dat de woordenschat in het Nederlands van sommige leerlingen veel kleiner is dan die van andere leerlingen. Ook hebben we gezien dat gerichte woordenschatinstructie onvoldoende is om de woordenschatkloof te overbruggen. Vooral voor leerlingen met een beperktere woordenschat komt het er dus op aan dat zij die uitbreiden door veel te lezen. Hieronder gaan we in op specifieke facetten van woordenschatontwikkeling en van woorden die kinderen in boeken tegenkomen.

Hoog- en laagfrequente woorden

Eerst moeten kinderen de basiswoordenschat verwerven. Dit zijn de 6.000 meest gangbare ('hoogfrequente') woorden. Veel van deze woorden leren kinderen mondeling, bijvoorbeeld door gesprekken binnen VVE-programma's en in de dagelijkse omgang op school. Daarna gaat het om minder gebruikte ('laagfrequente') woorden, zoals vaktaal die verbonden is met de inhoud van zaakvakken (zoals 'de nerf', 'het parlement') en schooltaal (zoals 'circa', 'vaststellen', 'diverse'). Om die te leren moeten kinderen veel lezen, want in gesprekken komen dat soort woorden nauwelijks voor. In tabel 1 is te zien wat goede bronnen zijn voor

laagfrequente woorden. Naast jeugdboeken zijn ook strips, tijdschriften en kranten goede bronnen. Ook interessant om te zien is dat prentenboeken bijna net zoveel laagfrequente woorden bevatten als gesprekken tussen hooggeschoolde volwassenen. Bij prentenboeken gaat het dan om woorden als 'glijpen', 'plechtig' en 'ooit'; bij gesprekken tussen volwassenen zijn het woorden als 'prestige', 'apert' en 'frauduleus'. In alledaagse gesprekken komen deze woorden nauwelijks voor. De woordenschat in die gesprekken is zeer beperkt. Voor kinderen in de onderbouw is dat geen probleem, want zij zijn nog druk bezig met het opbouwen van de basiswoordenschat. Maar zodra kinderen die verworven hebben, leren ze weinig nieuwe woorden meer van gesprekken. In de midden- en vooral de bovenbouw leren ze vooral nieuwe woorden door te lezen.

Tabel 1
Laagfrequente woorden per 1.000 geschreven teksten

Abstracts van wetenschappelijke artikelen	128.0
Kranten	68.3
Populaire tijdschriften	65.7
Boeken voor volwassenen	52.7
Strips	53.5
Jeugdboeken	30.9
Prentenboeken	16.3

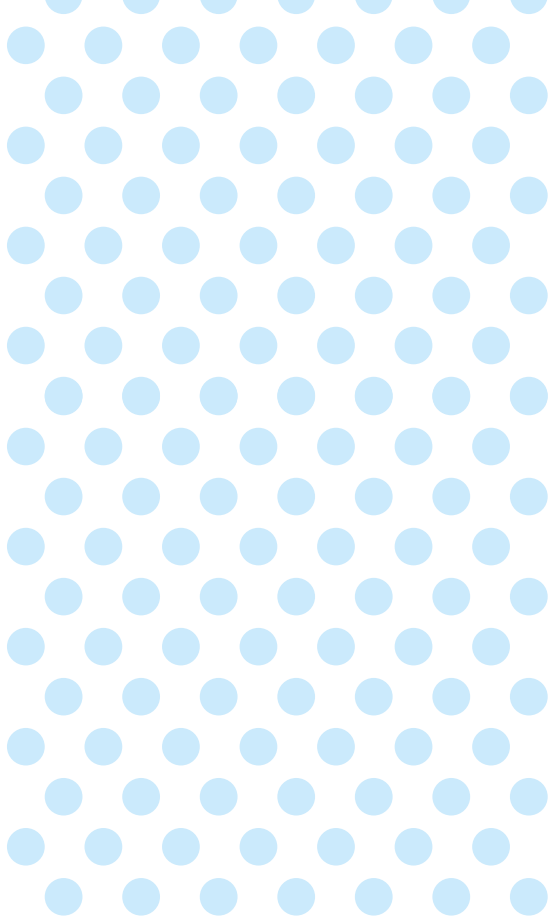
televisie

Populaire shows voor volwassenen	22.7
Populaire shows voor kinderen	20.2
Tekenfilms	30.8
Sesamstraat	2.0

gesprekken met volwassenen

Getuigenverklaringen	28.4
Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

Bron: Cunningham & Stanovich (1998)



Woordenschat verstevigen en verdiepen

Hoeveel moet je lezen om je woordenschat te laten groeien? Om deze vraag te beantwoorden kijken we eerst naar het verband tussen leesduur en aantal gelezen woorden. In tabel 2 is te zien dat als kinderen vijf minuten per dag lezen, ze jaarlijks al bijna 300.000 woorden meer lezen dan een kind dat helemaal niet leest. En een kind dat iedere dag een uur leest, zit ruim boven de 4 miljoen woorden per jaar! Veel van de woorden die kinderen tegenkomen in boeken, zijn natuurlijk al min of meer bekend. In die gevallen helpt het lezen om de woordkennis te verstevigen ('consolideren') en te verdiepen: het kind herkent het woord en verbindt het met de nieuwe context, waarbij het nieuwe betekenis-elementen aan het woord kan toevoegen. De kennis van het woord 'allergie' wordt bijvoorbeeld verdiept met 'je kunt bultjes krijgen'.

Tabel 2
Leesduur en -volume

Aantal minuten lezen per dag	Aantal gelezen woorden per jaar
65,0	4.358.000
21,1	1.823.000
14,2	1.146.000
9,6	622.000
6,5	432.000
4,6	282.000
3,2	200.000
1,3	106.000
0,7	21.000
0,1	8.000
0,0	0

Bron: Cunningham & Stanovich (1998)

Woordenschat uitbreiden

Lezen zorgt er ook voor dat kinderen nieuwe woorden verwerven. De Amerikaanse onderzoekers Anne Cunningham en Keith Stanovich (1998) stellen op basis van jarenlang onderzoek vast: 'Ondanks individuele verschillen in leesvaardigheid, woordenschat en algemeen cognitief functioneren op vroege leeftijd, is leesvolume een sterke voorspeller van de woordenschatontwikkeling.'

De mate waarin kinderen nieuwe woorden verwerven, hangt af van deze individuele verschillen, van de context waarin de woorden voorkomen en of de woorden herhaald worden in de tekst. Een redelijke schatting is dat kinderen die behoorlijk kunnen lezen 1.000 nieuwe woorden kunnen leren als zij 1 miljoen woorden per jaar lezen (ongeveer een kwartier per dag). Deze schatting is gebaseerd op schattingen van de kans om een onbekend woord tegen te komen in een tekst en de waarschijnlijkheid dat het vaak genoeg wordt herhaald om in het geheugen behouden te blijven.

Krashen verwijst in zijn overzichtsstudie naar een interessant onderzoek waarin volwassen lezers de opdracht kregen om de roman *A Clockwork Orange* te lezen. In dit boek komen

241 woorden voor uit een *slang* dat 'nadsat' wordt genoemd. Deze woorden worden gemiddeld 15 keer herhaald in de tekst. De nadsat-woorden zijn zo onbekend dat veel uitgaven van dit boek achterin een verklarende woordenlijst hebben, maar de lezers in dit onderzoek kregen die lijst niet. Hun werd verteld dat ze na het lezen een test zouden krijgen over de inhoud en de literaire kant van de tekst. Ze kregen dus niet de opdracht om de woorden te leren. Een paar dagen na het lezen van het boek kregen ze een lijst met 90 nadsat-woorden voorgelegd. De lezers bleken gemiddeld driekwart van de woorden te kennen, met uitschieters naar bijna 100%. Alleen door het boek te lezen had iedere lezer ten minste 45 nieuwe woorden geleerd. Soortgelijke 'read-and-test-studies' bevestigen het beeld dat lezen leidt tot een grotere woordenschat.

De woordenschat die in gesprekken wordt gebruikt is zo beperkt, dat kinderen er weinig nieuwe woorden van leren

Technisch lezen

Vaardigheid in technisch lezen is een voorwaarde voor goed lezen en voor leesplezier. Zwakke lezers ervaren doorgaans minder plezier in het lezen en lopen daardoor een groter risico om het te gaan mijden, daardoor verder achterop te raken en uiteindelijk laaggeletterd te worden. Met een gedegen leesstart op de basisschool is dat te voorkomen. Vandaar ook dat leesbevorderingsbeleid idealiter deel uitmaakt van het taalbeleid op school; het een kan niet zonder het ander.

Goed lezen

Om profijt te hebben van lezen, moeten leerlingen goed lezen. Maar wat is goed lezen? Correct lezen? Vloeiend lezen? Lezen met begrip? Belevend lezen? Lezen met plezier? Lezen op referentieniveau 2F? Zelfs als we alleen kijken naar het leesniveau, zien we al dat goed lezen verschillende betekenissen heeft. Voor de beginnende lezer betekent het vooral vloeiend lezen, maar voor de gevorderde lezer is dit niet voldoende. Voor groep 8 geldt referentieniveau 1F als minimum voor het te bereiken leesniveau, maar dit is nadrukkelijk een tussendoel. Want om je te kunnen redden in de samenleving is referentieniveau 2F het minimaal vereiste niveau. Maar 2F is niet voldoende om hoger onderwijs te kunnen



volgen. Kortom, wat goed is vanuit het ene perspectief is onvoldoende vanuit het andere. Roald Dahls befaamde personage Matilda zou zeggen: ‘Het is maar hoe je het bekijkt.’

Dat neemt niet weg dat standaarden voor verschillende ontwikkelingsfasen nuttig zijn om uitspraken te doen over de ontwikkeling van leesvaardigheid. Er is de laatste jaren veel bericht over de dalende leesvaardigheid van Nederlandse basisschoolleerlingen, onder andere naar aanleiding van rapporten van de Onderwijsinspectie (2022) en internationaal PIRLS-onderzoek naar de leesprestaties van tienjarigen (Swart et al., 2023). Hierin gaat het veelal om het leesniveau in vergelijking met eerdere metingen en met kinderen in andere landen. Het blijkt dat steeds minder Nederlandse leerlingen een ‘gemiddeld’ of ‘hoog’ leesniveau behalen en dat steeds minder leerlingen met plezier lezen.

Ook verschenen er adviesrapporten die wijzen op het belang van goed leesonderwijs en aandacht voor leesmotivatie. De Nederlands-Vlaamse Taalraad voor Begrijpend Lezen kwam met een advies gericht op ‘beter leesbegrip en meer leesmotivatie’ (Peirera & Nicolaas, 2019). De Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) pleiten in het gezamenlijke advies *LEES!* voor een leesoffensief om de dalende trends in leesvaardigheid en leesmotivatie te keren. De Kennistafel Effectief Leesonderwijs kwam met een visiestuk met actiepunten (Scheltinga et al., 2021). Stichting Lezen en SLO lanceerden in 2022 de website lezeninhetpo.nl,

Boeken onder handbereik

Het belang van lezen in de vrije tijd is niet los te zien van het belang van beschikbaarheid van boeken thuis. Om het lezen in de vrije tijd te stimuleren is het goed als scholen leerlingen de mogelijkheid bieden om boeken uit de schoolbibliotheek te lenen en mee naar huis te nemen. De Bibliotheek kan scholen helpen om hiervoor een efficiënt uitleensysteem in te richten.

met inzichten uit onderzoek en praktische tips voor basisscholen over leesonderwijs. Ten slotte heeft het Nationaal Regieorgaan Onderwijs-onderzoek op zijn Kennisbank (www.onderwijskennis.nl) voor de onderwijspraktijk een themapagina over leesmotivatie in het primair onderwijs ingericht.

Diep lezen

Goed lezen kan ook gaan over de manier van lezen, los van het leesniveau. Diverse leesonderzoekers benadrukken het belang van diep lezen, in *LEES!* omschreven als: ‘voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren’. Deze manier van lezen komt volgens onderzoekers steeds minder voor, maar is volgens hen wel nodig om van kinderen goede en gemotiveerde lezers te maken: goed lezen is diep lezen.

De Amerikaanse wetenschapper Maryanne Wolf verbindt diep lezen ook met de ontwikkeling van empathie, analytische en kritische vaardigheden en kennis. Diep lezen leidt dus tot opbrengsten voor de taalontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de persoonsontwikkeling. Maar, waarschuwt Wolf, ‘de ontwikkeling van diep lezen duurt jaren’ (Wolf, 2018, p. 38). Om aan diep lezen toe te komen moet het technisch lezen onder de knie zijn en moet de lezer gemotiveerd zijn om zich te verdiepen in de tekst.

Diep lezen is lezen zonder haast en met aandacht. ‘Aandacht is het nieuwe goud. Aandacht bepaalt of je wel of niet gericht leert’, zegt hoogleraar Margriet Sitskoorn in een interview met *Didactief* (Ros, 2019). Basisschoolleerlingen die geleerd hebben dat goed lezen vooral correct en snel lezen is, zullen zich het diepe lezen – met aandacht voor de inhoud van de tekst – niet altijd vanzelf eigen maken. Leerkrachten doen er daarom goed aan om expliciet aandacht te besteden aan diep lezen en te zorgen voor de juiste condities voor diep lezen in de klas. Christie Wessel-Powell en haar collega’s (2020) geven hiervoor een aantal tips:

- Rooster diep lezen in op een goed moment in de ochtend en markeer het begin en de afsluiting op een betekenisvolle manier.
- Creëer in de klas een virtuele of fysieke plek,

waar leerlingen de emoties die boeken oproepen kunnen delen.

- Zorg voor een ritueel en een plek die de leestijd duidelijk markeren als iets anders dan lestijd.
- Organiseer gesprekken en interacties rond boeken en lezen.
- Zorg dat er voldoende te kiezen valt en laat zien hoe je zelf keuzes maakt bij lezen.

Digitaal lezen

In een tijd waarin kinderen steeds meer doen met digitale media en steeds minder met boeken, dringt zich de vraag op of je het lezen van boeken kunt stimuleren via die voor kinderen zo aantrekkelijke digitale media. Niels Bakker vergeleek in zijn promotieonderzoek (2024) de leesmotivatie, het leesgedrag, het leesproces van gebruikers van papieren teksten en van verschillende digitale media. Hij stelde vast dat digitale apparaten voor veel mensen aantrekkelijk zijn, maar dat kenmerken ervan de leeservaring niet optimaal maken. Apparaten zoals computers, telefoons en tablets kunnen de lezer afleiden met bijvoorbeeld hyperlinks en inkomende berichten. E-readers, daarentegen, die uitsluitend de geselecteerde (boek)tekst tonen, verstoren de leeservaring niet. Net als papieren boeken maken ze diep lezen mogelijk. We moeten daarbij overigens aantekenen dat, hoezeer ze ook gewend zijn aan de omgang met digitale media, onder basisschoolleerlingen het lezen van digitale boeken niet gebruikelijk is: het merendeel (85%) leest uitsluitend of vooral papieren boeken (DUO, 2017); het lijkt erop dat dit percentage redelijk stabiel is (GfK, 2023).

Ook de leereffecten van digitaal lezen zijn onderzocht. De Amerikaanse onderzoeker Timothy Shanahan concludeert op basis van diverse meta-analyses naar het verschil tussen digitaal lezen en lezen van papier, dat het verwerken van digitale teksten sneller en oppervlakkiger gaat, waardoor lezers deze teksten minder goed begrijpen dan teksten op papier. 'Simpel gezegd', stelt Shanahan, 'hebben we de neiging om meer te skimmen als we van een scherm lezen en zijn we minder geneigd om even te stoppen en na te denken over wat we lezen, waardoor de informatie minder goed

in ons geheugen wordt opgeslagen.' Of het lezen van schermen op langere termijn schadelijk is voor de leerresultaten, is nog niet helemaal duidelijk, stelt Shanahan (2024). De ene studie zegt van wel (Salmerón et al., 2023), de andere van niet (Hare et al., 2024).

Het lezen van schermen is hoe dat ook niet meer weg te denken. Shanahan pleit er daarom voor om leerlingen expliciet aan te leren hoe ze met digitale teksten om moeten te gaan en zo de nadelen van het schermlezen zoveel mogelijk te beperken.

Schrijven

Dat leerlingen beter gaan lezen door veel te lezen, is intuïtief goed te begrijpen: oefening baart immers kunst. Maar hoe kan het dat leerlingen ook beter gaan schrijven door veel te lezen (en overigens ook beter gaan lezen door te schrijven)? Volgens onderzoekers komt dit doordat lezen en schrijven communicerende vaten zijn: ze berusten grotendeels op dezelfde vaardigheden (Graham et al., 2018; Krashen, 2004). Lezers maken zich onbewust allerlei conventies van geschreven taal eigen. Ze lezen veel goed geformuleerde zinnen en raken al lezend zo zeer vertrouwd met correcte grammatica, spelling en interpunctie dat ze die als ze zelf gaan schrijven gaan toepassen.





3

Effecten van voorlezen

Net als lezen heeft ook voorlezen een positief effect op de taalontwikkeling van kinderen. Ook oudere kinderen hebben baat bij voorlezen.

Voorlezen aan jonge kinderen

Vergelijkbare effecten als bij het vrijetijdslezen voor kinderen die zelf kunnen lezen, zien we bij het interactief voorlezen van (prenten)boeken voor jonge kinderen. In de brochure *Meer voorlezen, beter in taal* beschrijven we in meer detail wat we hierover weten uit onderzoek naar voorlezen. Omdat de kleutergroepen deel uitmaken van het basisonderwijs, vatten we in dit hoofdstuk enkele belangrijke bevindingen samen.

Adriana Bus toonde al in 1995 aan, op basis van een meta-analyse van een groot aantal internationale onderzoeken, dat voorlezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling van jonge kinderen. Kinderen die worden voorgelezen, hebben een grotere woordenschat en hebben een grotere kans om goede lezers te worden dan kinderen aan wie niet wordt voorgelezen. Net als lezen heeft ook voorlezen effect op verscheidene onderdelen van de taalontwikkeling. Ten eerste de woordenschat. Prentenboeken bevatten niet alleen alledaagse, maar ook minder gangbare woorden. Dat maakt voorlezen een belangrijke motor van de woordenschatontwikkeling. Ten tweede zorgen gesprekken over en naar aanleiding van het

De taal van prentenboeken is veel rijker dan alledaagse spreektaal en verruimt zo de woordenschat



verhaal ervoor dat kinderen de inhoud van verhalen verbinden met hun eigen ideeën en ervaringen, waardoor ze hun taalkennis en algemene kennis verbreden en verdiepen. Verder ontdekken kinderen dat verhalen een bepaalde structuur hebben – kennis die van pas komt, zodra ze zelf teksten gaan lezen. Ten slotte blijkt dat kinderen die veel zijn voorgelezen meer letters kennen en makkelijker klanken in woorden herkennen en bewust kunnen gebruiken. Die kennis is zeer waardevol bij het leren lezen in groep 3. We zien dus dat de effecten van voorlezen en lezen sterk op elkaar lijken en van groot belang zijn voor het succes op school.

Digitale prentenboeken

Via internet worden steeds meer geanimeerde prentenboeken aangeboden. Uit onderzoek van Universiteit Leiden bleek dat zelfs als je kinderen niet voorbereid op het bekijken van een geanimeerd boek op de computer, ze vanzelf nieuwe woorden leren (Verhallen et al., 2004). Het lijkt erop dat dit op dezelfde wijze gebeurt als bij het leren van nieuwe woorden tijdens het vrij lezen. De kinderen in het Leidse onderzoek leerden zes nieuwe woorden na drie sessies van tien minuten aan de computer. Dat is een bijzonder hoge opbrengst, die te verklaren is door de sterke context, met bewegende beelden en geluidseffecten als extra ondersteuning, waarin de nieuwe woorden worden aangeboden. Ook recenter onderzoek naar het gebruik van digitale prentenboeken in het gezin laat positieve effecten zien (Bus et al., 2020).

De invloed van digitale prentenboeken op de taalontwikkeling hangt wel af van de kwaliteit van de boeken. Zsofia Takacs (2015) stelde in haar promotieonderzoek vast dat animaties (bewegende beelden), ondersteunende muziek en geluidseffecten het leereffect versterken, maar dat interactieve elementen zoals ‘hot-spots’ (knoppen waarmee de gebruiker iets kan laten gebeuren op het scherm, bijvoorbeeld een bloem laten bewegen), spelletjes en woordenboeken het leren juist negatief beïnvloeden.

Uit Noors onderzoek (Furenes et al, 2021) blijkt dat kinderen zelfs meer leren van het zelfstandig lezen van digitale boeken dan van papieren

prentenboeken met begeleiding van een volwassene. Maar dan moeten de digitale toevoegingen, zoals animaties en geluiden, aan bepaalde voorwaarden voldoen: ze moeten precies passen bij het verhaal en synchroon lopen met de tekst. Als je bijvoorbeeld een paard ziet steigeren op het moment dat dit wordt verteld in het verhaal, ondersteunt het bewegende beeld het begrip van het woord 'steigeren', want het past bij het verhaal en het wordt precies op het juiste moment getoond. Als er daarentegen geluid te horen is van een hinnikend paard, is dat alleen maar verwarrend.

Voorlezen aan oudere kinderen

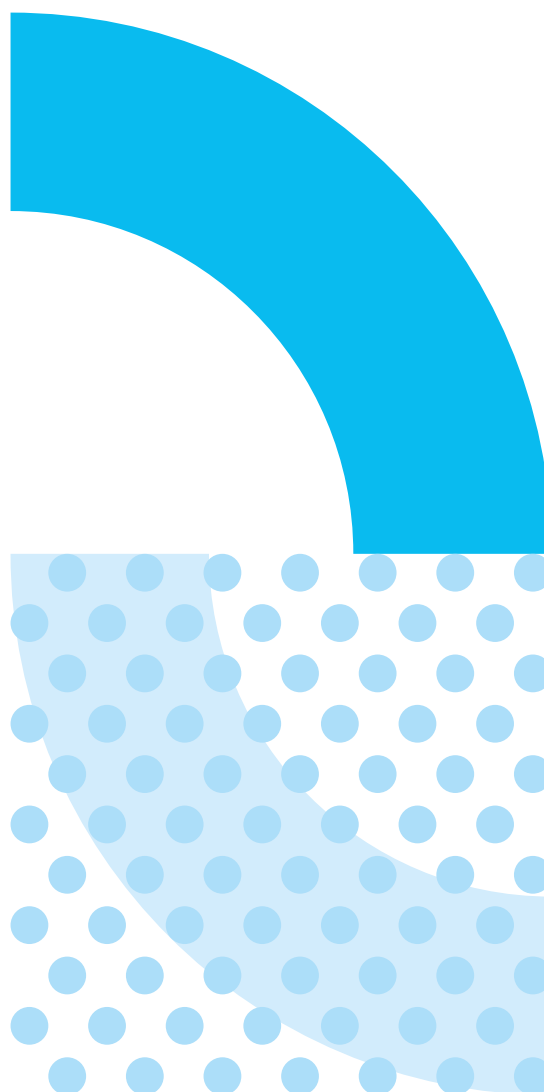
Zodra kinderen zelfstandig kunnen lezen, gaan ouders en leerkrachten minder voorlezen. Toch is er geen reden om aan te nemen dat de vele voordelen van voorlezen afnemen naarmate kinderen ouder worden en zelf kunnen lezen. Er zijn dan nog steeds positieve effecten op uitbreiding van kennis en woordenschat, op tekstbegrip en op de houding tegenover boeken en zelf lezen van boeken. Vooral voor kinderen met een lage leesmotivatie of die het lezen nog niet helemaal onder de knie hebben, is het belangrijk om te kunnen luisteren naar en genieten van teksten op hun eigen ontwikkelingsniveau, zonder de belemmering van het zelf de tekst te hoeven ontcijferen.

Maar ook voor goede lezers biedt voorlezen bijzondere kansen om kennis te maken met nieuwe werelden, met teksten die (net) boven het eigen leesniveau liggen en met boeken, genres en schrijvers die ze wellicht niet uit zichzelf zouden kiezen. Uit Australisch onderzoek van Susan Ledger en Margaret Merga (2018) blijkt dat veel kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar genieten van voorlezen, waarde hechten aan voorlezen voor hun ontwikkeling en welbevinden en graag vaker thuis voorgelezen zouden willen worden. Ook Nederlands onderzoek onderschrijft de relevantie van voorlezen voor oudere leerlingen. Een onderzoeksgroep van de Vrij Universiteit Amsterdam stelde vast dat voorlezen aan leerlingen in de bovenbouw van de basisschool een sterker effect heeft op hun leesmotivatie en leesfrequentie dan boekpromotieactiviteiten en vrij lezen in de klas (Van der Sande et al., 2019).

Differentiatie

Een groot voordeel van digitale prentenboeken in het werk met jonge kinderen is dat het digitale medium het mogelijk maakt om kinderen die dat nodig hebben, eenvoudig extra taalaanbod te geven. Ze kunnen een digitaal prentenboek herhaald bekijken, terwijl de leerkracht en klasgenoten met andere activiteiten bezig zijn.

Toch lijken kleuterleerkrachten weinig oog te hebben voor deze vorm van differentiatie. Digitale prentenboeken blijven nog altijd onderbenut, blijkt uit de monitors van BoekStart en de Bibliotheek *op school* en uit een analyse van 'family literacy programma's' (Van Steensel et al., 2019).





4

Werken aan lees- plezier

De uitdaging voor scholen en bibliotheken is om kinderen lezen op school als iets plezierigs te laten ervaren. Dat lukt het best als leerlingen voldoende keuze krijgen in wat ze lezen, ondersteuning ontvangen en ruimte om leeservaringen uit te wisselen.

Om kinderen te laten profiteren van de positieve opbrengsten van vrijetijdslezen is het allereerst nodig dat ze uit eigen beweging ook gaan lezen in hun vrije tijd. Dat doen ze alleen als ze er plezier aan beleven. Maar over het algemeen is het niet zo goed gesteld met het leesplezier van Nederlandse basisschoolleerlingen: uit het internationale PIRLS-onderzoek blijkt dat ruim een derde van de 10-jarigen het niet leuk vindt om te lezen (Swart et al., 2023). Dat is lager dan in de meeste andere westerse landen. Bovendien daalt het leesplezier al jarenlang gestaag. Het is dus belangrijk dat scholen en bibliotheken samen werken aan (meer) leesplezier. Dit is door de hele school nodig, want het leesplezier van basisschoolleerlingen daalt al zorgwekkend vanaf groep 5, zoals gegevens uit de monitor van de Bibliotheek op school laten zien (zie grafiek 2 op pagina 24).

Leesklimaat

Werken aan leesplezier in het onderwijs betekent werken aan een stimulerend leesklimaat in de school, in de klas en in het team. Concreet betekent dit werken aan de volgende zaken (Chambers, 2002):

• Selectie van materiaal

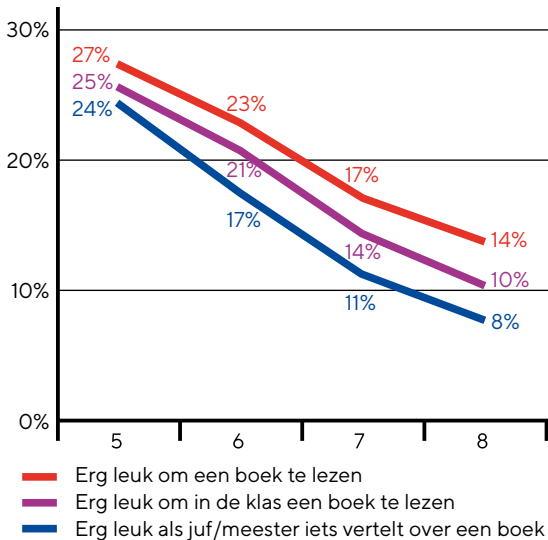
Hiermee bedoelen we de kwaliteit, beschikbaarheid en bereikbaarheid van de boekcollectie in de school. Is deze gevarieerd en up-to-date? Hoe vaak en hoe lang is de schoolbibliotheek open? Kunnen de kinderen er goed de weg vinden en kunnen ze de boeken vinden die bij hen passen? Krijgen ze daarbij waar nodig ondersteuning?

• Leestijd

Dit is de tijd voor vrij lezen op het lesrooster. Een half uur per dag is hierbij een goede richtlijn. Verder gaat het bij leestijd ook om tijd voor voorlezen. Ook dit gebeurt bij voorkeur dagelijks en in elke groep.

• Praten over lezen

Grafiek 2 Versillen in leesplezier per leerjaar



Bron: Hartkamp (2023)

Vijf tips om meer te halen uit vrij lezen

- Herijk de focus van vrij lezen: het doel is de leesattitude van leerlingen zo te versterken dat ze buiten school, uit vrije wil, meer gaan lezen in hun vrije tijd.
- Zorg ervoor dat leerlingen de boeken die zij op school lezen, mee mogen nemen naar huis.
- Geef aandacht aan de niet-lezers: help hen om toch iets te vinden dat ze met plezier kunnen lezen en rust niet voordat dat is gelukt. Algemene leesbevorderende maatregelen werken niet voor deze leerlingen, er is een persoonlijke benadering nodig.
- Help zwakke lezers om boeken te vinden die aansluiten bij hun leesniveau: niet te moeilijk, maar wel met voldoende uitdaging. Zwakke lezers kiezen nogal eens boeken boven hun niveau, wat leidt tot frustratie. Beperk daarom voor hen de keuze.
- Gebruik verschillende werkvormen tijdens en rond het vrij lezen, zoals stillezen, voorlezen en praten over boeken. De werkvormen voor de boekenkring (te vinden op pro.debiblio-theekopschool.nl) kunnen helpen om deze gesprekken te organiseren.

Gesprekken over boeken, schrijvers, leesgewoonten en dergelijke zorgen voor een gedeelde leescultuur en stimuleren de leesmotivatie. Authentieke gesprekken, zonder vooropgesteld format, zijn hiervoor geschikter dan de standaard boekbespreking volgens verplicht format.

Vrij lezen als motor voor vrijetijdslezen

Veel scholen hebben de afgelopen jaren vrij lezen (of stillezen) ingevoerd als maatregel om het leesplezier en de taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen. De bevindingen van Mol en Bus (2011) die we in hoofdstuk 2 beschreven, wekken de indruk dat lezen altijd leidt tot meer taalvaardigheid. Maar een belangrijk verschil tussen het onderzoek van Mol en Bus en de praktijk van vrij lezen is motivatie. Mol en Bus keken naar vrijetijdslezen. Kinderen die in de vrije tijd uit vrije wil een boek pakken, zijn heel anders betrokken bij het lezen dan leerlingen die op school verplicht, mogelijk zelfs met tegenzin, een boek pakken voor vrij lezen. Iedere leerkracht kent wel leerlingen die dan helemaal niet lezen. Ze slaan geen bladzijde om, lopen nog eens naar de boekenkast of kijken naar buiten. En dat terwijl andere leerlingen helemaal opgaan in hun boek. Het laat zich raden dat het effect van vrij lezen per leerling sterk kan wisselen.

Onderzoek laat inderdaad zien dat vooral de gemotiveerde lezers profiteren van vrij lezen en dat ongemotiveerde lezers zelfs meer afkeer van lezen krijgen (Van der Sande et al., 2019). Er zijn dan ook mensen die beweren dat deze activiteit niet nuttig is en alleen kostbare instructietijd opslokt.

Recente overzichtsstudies geven inzicht in de effecten die we van vrij lezen mogen verwachten op leesplezier en taalvaardigheid (zie voor een overzicht Hoogeveen, 2024). In een artikel met de veelzeggende titel 'Building a stronger case for independent reading at school' (Bus et al., 2024) doen onderzoekers verslag van een meta-analyse van 47 studies naar vrij lezen tussen 1970 en 2020 met in totaal bijna 7.500 leerlingen in de leeftijd van 5 tot 15 jaar. De onderzoekers concluderen dat vrij lezen een significant positief effect heeft op woordherkenning, decoderen (klank-letterkoppeling),

vloeiend lezen en leesattitude. Ze zien vrijwel geen effect op tekstbegrip.

De leesontwikkeling heeft dus profijt van vrij lezen. Maar ook de attitude tegenover lezen wordt positiever. Dat is belangrijk, want leerlingen die meer plezier gaan beleven aan lezen, zullen ook eerder geneigd zijn om thuis een boek te pakken. De onderzoekers stellen dan ook: 'Vrij lezen heeft de potentie om leerlingen aan te zetten tot meer vrijwillig lezen buiten school' (Bus et al., 2024, p. 13). Als dat vanuit een intrinsieke motivatie gebeurt, kunnen we ook meer effecten op de taalontwikkeling verwachten.

Dit pleit ervoor om het vrij lezen op school nadrukkelijker te richten op het versterken van de motivatie om in de vrije tijd te lezen. Het doel is dan niet 'een half uur lezen om leeskilometers te maken', maar het bevorderen van de leesmotivatie in de volle breedte. Ook de Inspectie van het Onderwijs wijst op het belang van leesplezier in de vrije tijd, omdat 'meer lezen buiten school samenhangt met hogere leesprestaties' (Inspectie, 2023).

Het is goed om ons te realiseren dat de effecten die Bus en collega's beschrijven, gemiddelden betreffen die berekend zijn voor de totale onderzoeksgroep. Die gemiddelden gelden natuurlijk niet voor elke afzonderlijke leerling en dat betekent dat er ook leerlingen zullen zijn die minder profiteren van vrij lezen.

De eindconclusie is dan ook: vrij lezen is een nuttige activiteit, maar voor optimaal resultaat voor alle leerlingen moet je het doelgericht en gedifferentieerd inzetten. Tips hiervoor, gebaseerd op onderzoek van de Erasmus Universiteit Rotterdam (Merke et al., 2022), vind je in het kader op pagina 24.

De rol van de leerkracht

De leerkracht doet ertoe als het gaat om het bevorderen van de leesmotivatie. Een analyse van de monitor van de Bibliotheek op school laat zien dat naarmate leerkrachten hierin actiever zijn, leerlingen met meer plezier lezen, vaker lezen en vaker naar de bibliotheek gaan (Hartkamp, 2023).

Om weloverwogen pedagogisch-didactische keuzes te maken biedt de zelfdeterminatietheorie van Edward Deci en Richard Ryan

(2000) handvatten. Deze theorie stelt dat mensen gemotiveerd worden om te leren als aan drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: autonomie (zeggenschap hebben over het leren, keuzes kunnen maken), relatie (betekenisvolle relaties hebben met leerkrachten en medeleerlingen) en competentie (het gevoel in staat te zijn om een taak succesvol uit te voeren). Dit blijkt ook van toepassing op het stimuleren van de leesmotivatie. Zo laat Vlaams onderzoek zien dat als leraren aandacht besteden aan deze basisbehoeften, hun leerlingen gemotiveerder zijn om te lezen dan andere leerlingen (De Naeghel et al., 2014). Leerkrachten kunnen in het leesonderwijs op de volgende manieren tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften:

Autonomie

- Bied leerlingen keuze uit verschillende (soorten) boeken en verwerkingsvormen.
- Neem (begeleid) vrij lezen op in het lesprogramma.
- Eis niet dat leerlingen hun boek uitlezen.
- Bespreek de persoonlijke invulling van leesgewoontes en leesroutines in de vrije tijd.
- Stimuleer zelfstandig bezoek aan de (school) bibliotheek.
- Leg uit wat lezen voor leerlingen kan opleveren.
- Laat leerlingen kennismaken met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen (zoals jeugdbibliotheek.nl, boekenzoeker.be).

Competentie

- Signaleer problemen met technisch lezen en pak ze aan.
- Bied leerlingen ondersteuning en tips bij het zoeken van geschikte boeken.
- Formuleer verwachtingen en bied structuur bij verwerkingsvormen.
- Geef opbouwende feedback.
- Doe boekgesprekken voor.
- Bied uitdagende teksten aan (ook via voorlezen).
- Zorg voor specifiek aanbod voor zwakke lezers.
- Laat leerlingen de waarde van lezen ervaren door het te verbinden met de zaakvakken.

Relatie

- Toon oprechte interesse in de leesvoorkeuren en het leesgedrag van leerlingen.
- Wees een rolmodel voor je leerlingen: vertel

over je eigen leesgewoontes en de boeken bij jou thuis.

- Geef ongemotiveerde lezers extra aandacht in een persoonlijk gesprek.
- Laat leerlingen elkaar boekentips geven.
- Laat leerlingen samenwerken bij verwerkingsvormen.

Voor sommige leerlingen is een gerichte inspanning om de leesmotivatie te stimuleren extra belangrijk. Dit geldt voor leerlingen die niet goed zijn in lezen en er ook weinig plezier aan beleven. Deze leerlingen lopen het risico om een weerstand tegen lezen op te bouwen en uiteindelijk het lezen zoveel mogelijk uit de weg te gaan. Deze groep 'leesmijders' kwam in beeld tijdens onderzoek van Thijs Nielen en Adriana Bus. Ze waarschuwen voor de ontwikkeling van 'ageletterdheid' in deze groep. Daarvan is sprake als iemand wel kan lezen, maar het niet doet. De gevolgen hiervan kunnen ernstig zijn, want leesvaardigheid gaat achteruit als je deze niet onderhoudt, met als risico laaggeletterdheid. De onderzoekers adviseren dat een aanpak voor deze leerlingen rekening houdt met diverse factoren, zoals de leesvaardigheid, de begeleiding van ouders en de kwaliteit van de schoolbibliotheek.

Zomerlezen

Als kinderen in de zomervakantie niet lezen, bestaat het risico dat hun leesvaardigheid achteruitgaat. Dit geldt het sterkst voor kinderen die nog maar net hebben leren lezen in groep 3. Hun leesvaardigheid is nog fragiel en daardoor extra vatbaar voor achteruitgang tijdens de zomervakantie. Maar ook in de andere groepen is onderhoud tijdens de zomervakantie nuttig, niet alleen om de leesvaardigheid op peil te houden, maar ook om kennis en woordenschat uit te breiden. En natuurlijk om het plezier in lezen vast te houden.

Voor kinderen die thuis minder impulsen krijgen om boeken te lezen, is zomerlezen extra belangrijk. Onderzoekers van het Centraal Planbureau stellen vast dat zomerlezen, thuis of in een zomerschool, een effectieve aanpak is om onderwijsachterstanden te bestrijden (CPB, 2016, p. 17).

Extra aandacht voor jongens

Jongens houden als groep gemiddeld minder van lezen dan meisjes, ze lezen ook minder vaak en minder goed. Onderzoeker Gijsbert Stoet constateert dat de lagere leesvaardigheid van jongens consequenties heeft voor hun deelname aan het hoger onderwijs: in de jaren negentig studeerden nog evenveel jongens als meisjes aan de universiteit, tegenwoordig zijn de meisjes in de meerderheid (Veldhuis, 2020). Meisjes doen het over het algemeen beter in het onderwijs dan jongens, merkt Stoet op, en dat begint al in het basisonderwijs. Jongens zullen dus nog meer dan meisjes profiteren van maatregelen die de leesvaardigheid en het leesplezier bevorderen. Uit onderzoek komen enkele suggesties naar voren die jongens kunnen aanzetten tot lezen (*Leesmonitor* – Het Magazine, 2015):

• Mannelijke rolmodellen inzetten

Vaders kunnen een doorslaggevende rol spelen voor de leesmotivatie van jongens. Als jongens hun vader zien lezen, zijn ze gemiddeld meer geneigd om ook zelf een boek te pakken. De school kan vaders op deze belangrijke rol wijzen en zelf mannelijke leerkrachten (of vaders en opa's) inzetten om te laten zien dat lezen ook echt iets is voor jongens.

• Het leesaanbod aanpassen

Voor jongens zijn motiverende boeken nog belangrijker dan voor meisjes. Jongens vinden het namelijk moeilijker om zich tot lezen te zetten en hun tekstbegrip wordt sterker beïnvloed door de inhoud van de tekst. Voor sommige onderwerpen hebben jongens en meisjes ongeveer evenveel interesse (humor, griezelen), maar jongens blijken veel meer dan meisjes geïnteresseerd in thema's als sport en oorlog (zie ook het kader over Leesvoorkeuren op pagina 27). Het is raadzaam om de leesvoorkeuren van de jongens op school in kaart te brengen, bijvoorbeeld met de Monitor de Bibliotheek *op school*, en daar rekening mee te houden bij het samenstellen van de collectie. Ook kunnen leerkrachten nadenken over de manier waarop ze met bepaalde genres en thema's beter tegemoet kunnen komen aan de interesses van jongens. Ook het inzetten

Top-5 leesvoorkeuren jongens en meisjes groep 5-8

Jongens

1. Grappige boeken
2. Griezelen
3. Sport
4. Dieren
5. Oorlog

Meisjes

1. Grappige boeken
2. Dieren
3. Griezelen
4. Vriendschap
5. Sprookjes

Bron: Monitor de Bibliotheek op school, meting 2023-2024

Naarmate leerkrachten actiever bezig zijn met leesbevordering, lezen leerlingen met meer plezier en vaker en gaan ze vaker naar de bibliotheek



van digitale media kan helpen om het imago van lezen bij jongens te verbeteren (Bakker, 2013).

• Andere opvattingen over gender stimuleren

Jongens willen meestal niet graag gezien worden met een typisch meisjesboek, terwijl meisjes minder afwijzend staan tegenover het lezen van een typisch jongensboek. Jongens laten zich in hun gedrag meer bepalen door hun genderidentiteit en niet zelden maakt een negatieve houding tegenover lezen deel uit van deze identiteit. Scholen kunnen dit doorbreken door genderstereotypen te bestrijden binnen bredere projecten over bijvoorbeeld burgerschap of cultuur (Younger & Warrington, 2005) en door jongens en meisjes gelijkwaardige rollen te geven in leesactiviteiten.

Rol van de ouder

Het voorbeeld dat ouders geven, is belangrijk, ook bij lezen. Natascha Notten ontdekte in haar promotieonderzoek dat kinderen uit sociaal-economisch hogere milieus gemiddeld een beter 'leesvoorbeeld' aan hun ouders hebben dan kinderen uit lagere milieus. Ouders uit hogere milieus lezen bijvoorbeeld zelf meer en zijn meer betrokken bij het leesgedrag van hun kinderen. Deze betrokkenheid laten zij op verschillende manieren zien: via voorlezen, boeken cadeau geven, boekentips geven, praten over de boeken die het kind leest en interesse tonen in wat het kind leest.

Een dergelijke 'actieve leesopvoeding' is van grote waarde voor kinderen, zegt Notten: 'Deze positieve invloed blijft gedurende de verdere levensloop aanwezig' (Notten, 2012, p. 9). Onderzoeker Cedric Stalpers komt tot een soortgelijke conclusie. Hij berekende dat de kans dat een kind een echte lezer zal worden, bij een actieve leesopvoeding vijf keer zo groot is. De invloed van ouders is daarmee volgens Stalpers veel sterker dan die van de leerkracht of van vrienden (Stalpers, 2007).



5 De opbrengst van de school- biblio- theek

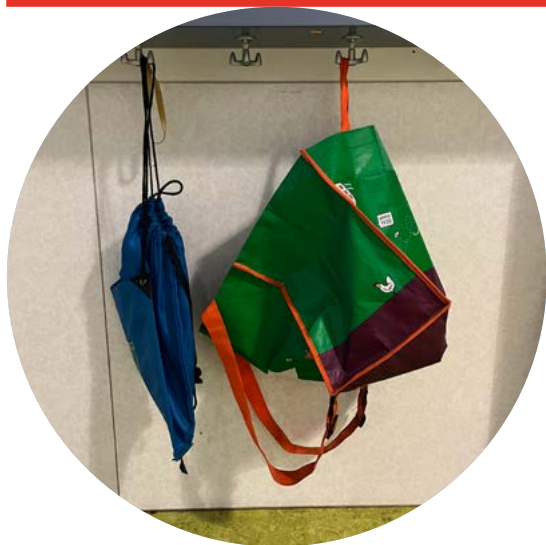
Het loont om te investeren in een goede schoolbibliotheek. Onderzoek laat zien dat dit een onmisbaar element is om kinderen leesvaardiger en gemotiveerder voor lezen te maken.

Volgens onderzoeker Stephen Krashen is een bibliotheek de belangrijkste bron van boeken voor kinderen. Daarbij voert de schoolbibliotheek de top-drie aan, gevolgd door de klasbibliotheek en de openbare bibliotheek. Ook Nederlands onderzoek laat zien dat het loont om te investeren in de schoolbibliotheek. Het is dan ook niet verrassend dat onderzoekers een verband vonden tussen de kwaliteit van de schoolbibliotheek en de leesresultaten van leerlingen. Al in 1963 stelde Mary Gaver vast dat scholen met een grote schoolbibliotheek betere leesresultaten behaalden dan scholen met een kleine schoolbibliotheek, die het op hun beurt weer beter deden dan scholen zonder schoolbibliotheek. Sindsdien zijn meer onderzoeken naar de effecten van schoolbibliotheken uitgevoerd, die dit beeld bevestigen en verfijnen.

Monitor de Bibliotheek op school

Kunst van Lezen heeft een monitor laten ontwikkelen die scholen en bibliotheken kunnen gebruiken om het effect van de schoolbibliotheek te meten. Deze Monitor de Bibliotheek op school bestaat uit digitale vragenlijsten die leerlingen, leerkrachten en de leesmediaconsulent die de school vanuit de Bibliotheek ondersteunt, jaarlijks invullen. De Bibliotheek verzamelt via de monitor informatie over het leen- en leesgedrag van leerlingen, het leesbevorderende gedrag van leerkrachten en het leesbevorderingsbeleid op school. Voor iedere school zijn deze gegevens te vergelijken met gemiddelden op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau. De leesmediaconsulent bespreekt deze informatie met het team van de school. Dit vormt de basis voor gezamenlijke beslissingen over aanpassingen in het beleid en de activiteiten voor leesbevordering.

De Monitor de Bibliotheek op school is beschikbaar voor alle bibliotheken. Een soortgelijke Monitor is ontwikkeld voor de kinderopvang, het vmbo, het praktijkonderwijs, het mbo en de pabo. Meer informatie is te vinden op de website van de [Bibliotheek op school](#).



Veel geciteerd in dit kader is de Colorado Study van Keith Lance uit 1993. Lance onderzocht de relatie tussen de omvang van de schoolbibliotheek en de leesresultaten in 221 openbare scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Hij ontdekte een direct verband: op scholen met een grotere bibliotheek (grotere collectie, meer betaalde uren) waren de leesresultaten van de leerlingen significant hoger. Daarbij was 5 tot 10% van de verschillen in leesscores toe te schrijven aan verschillen in de omvang van de schoolbibliotheek. Lance zag verder een indirect positief effect op de leesresultaten bij de aanwezigheid van een professionele bibliothecaris die ook zelf instructie geeft en het budget voor de schoolbibliotheek. Diverse onderzoekers hebben Lances onderzoek herhaald in andere Amerikaanse staten, met telkens soortgelijke uitkomsten. Ook Lance zelf deed vervolgonderzoek. Inmiddels heeft hij ruim 8.700 scholen onderzocht met in totaal 2,6 miljoen leerlingen. Hieruit blijkt dat ook de samenwerking tussen de schoolbibliothecaris en de leerkrachten een belangrijke bijdrage levert aan de opbrengst van de schoolbibliotheek. In zijn publicatie uit 2018 laat Lance zien dat 34 Amerikaanse studies keer op keer het belang van de schoolbibliotheek en de schoolbibliothecaris bevestigen. Een effectieve schoolbibliothecaris, stelt Lance op basis van al deze studies:

- Werkt nauw samen met het team
- Neemt deel aan teamoverleg
- Overlegt geregeld met de schooldirecteur
- Ondersteunt gebruik van technologie door leerkrachten en leerlingen
- Biedt leesbevorderingsprogramma's aan
- Geeft bijscholing aan leerkrachten
- Plant lesonderdelen samen met leerkrachten
- Geeft zelf les aan leerlingen, zowel samen met de leerkracht als zelfstandig

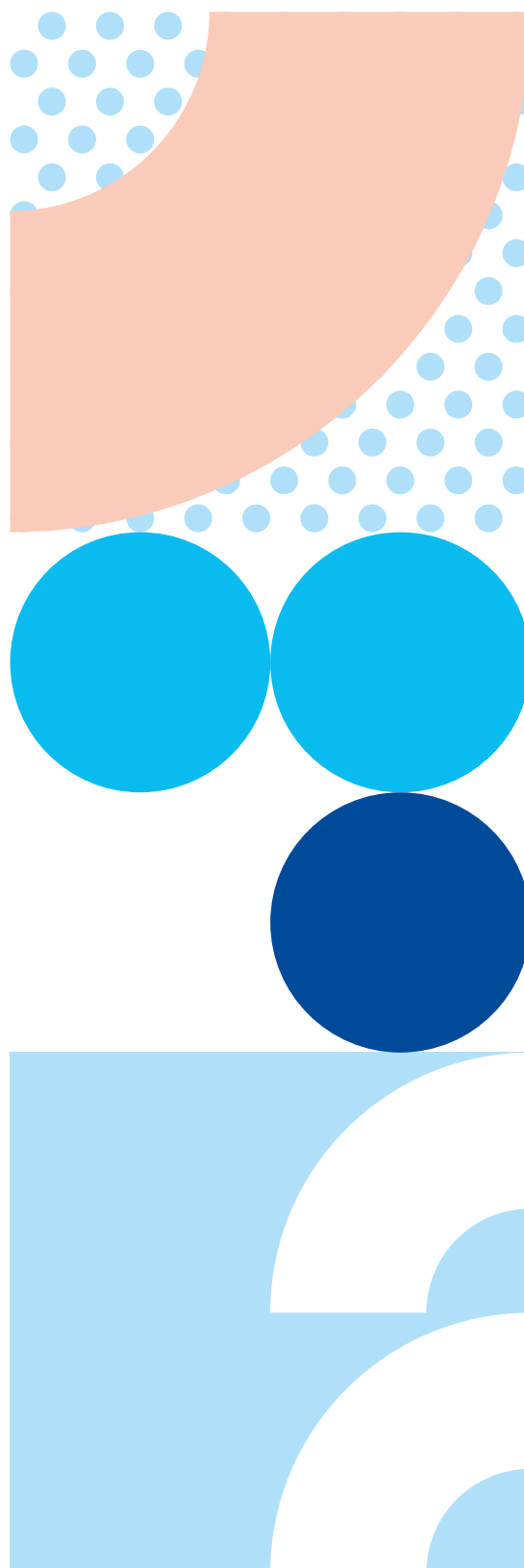
De meest effectieve bibliothecarissen zijn degenen die ook een lesbevoegdheid hebben. Leerlingen die risico lopen achterop te raken met lezen, profiteren nog meer dan andere leerlingen van een fulltime bibliothecaris in de school.

Andere factoren die de opbrengst van de schoolbibliotheek beïnvloeden, zijn de ope-

ningstijden (idealiter is de schoolbibliotheek open voor, tijdens en na schooltijd en ook in de zomervakantie), een grote collectie en meer toegang tot technologie, gegevensbestanden en de bibliotheek (Lance & Schwartz, 2012).

De Bibliotheek op school

Ook Nederlands onderzoek laat zien dat het loont om te investeren in de schoolbibliotheek. Thijs Nielen en Adriana Bus onderzochten de effecten van de Bibliotheek op school. Binnen deze landelijke aanpak, uitgevoerd door de Bibliotheek in samenwerking met scholen, zorgt de lokale bibliotheek voor een hoogwaardige boekencollectie in de school en voor de expertise (via de leesmediaconsulent van de Bibliotheek) die nodig is om die collectie optimaal te gebruiken. Het uiteindelijke doel hiervan is om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Uit het onderzoek van Nielen en Bus blijkt dat leerlingen op scholen die deelnemen aan de Bibliotheek op school inderdaad significant hoger scores op tekstbegrip dan leerlingen op andere scholen en ook meer en vaker lezen.





6

Het belang van een leven lang lezen

Kinderen die plezier hebben in lezen, gaan meer en daardoor steeds beter lezen. Dit gevoel van competentie helpt vervolgens weer om de leesmotivatie in stand te houden. Idealiter zet dit patroon zich voort. Dit pleit voor een langetermijnperspectief op leesbevordering, oftewel werken aan een doorgaande leeslijn.

Het al genoemde onderzoek van Suzanne Mol en Adriana Bus onderstreept het toenemende belang van (voor)lezen in verschillende leeftijdsfasen. De onderzoekers bestudeerden effecten van (voor)lezen op de taalontwikkeling op verschillende leeftijden, variërend van peuters tot studenten in het hoger onderwijs. Dat maakt het mogelijk om uitspraken te doen over die gehele leeftijdsperiode. Hieronder vatten we een aantal van hun conclusies samen:

- Peuters en kleuters die zijn voorgelezen, hebben een grotere woordenschat. Ook kennen ze meer letters en kunnen ze beter klanken in woorden herkennen en zelf gebruiken. Bijna 70% van de kinderen die zijn voorgelezen, beheerst deze vaardigheden 'in voldoende mate' voor een goede start op school, terwijl dat bij kinderen die niet zijn voorgelezen, slechts 30% is.
- Als basisschoolkinderen zelf in hun vrije tijd gaan lezen, blijken hun leeservaringen een

steeds grotere rol te gaan spelen in het aantal woorden dat ze kennen. Hun groeiende woordenschat maakt het lezen van een boek bovendien plezieriger, waardoor ze gemotiveerder zijn om te lezen buiten schooltijd. Zo worden ze steeds vaardiger in het lezen en begrijpen van teksten. Ook zwakke lezers hebben profijt van vrijetijdslezen: ze hebben betere basisvaardigheden (zoals alfabetkennis) dan zwakke lezers die niet lezen in hun vrije tijd.

- Ook in de verdere schoolcarrière zijn deze effecten te zien: van de veel lezende studenten in het hoger onderwijs heeft bijvoorbeeld 79% een grote woordenschat, terwijl maar 21% van de weinig lezende studenten zich daarmee onderscheidt. Ook op de andere taaldomeinen liggen de vellezers voor, net als in de jongere leeftijdsgroepen.

Schoolbeleid voor leesbevordering

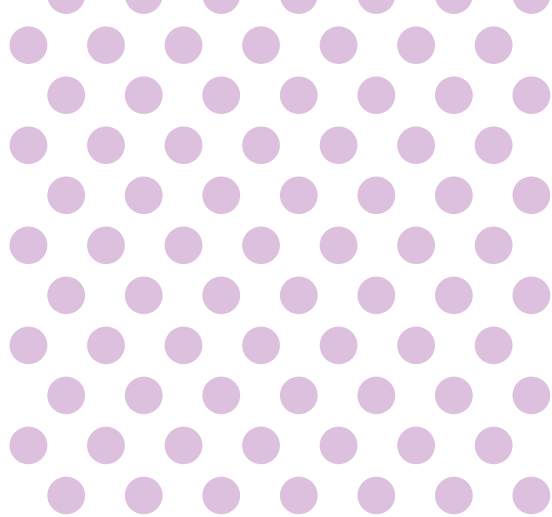
Leesbevordering verdient aandacht in het taalbeleid van de school (Inspectie, 2023).

En zoals ook bij andere onderwerpen in het taalbeleid, kan de school een samenhangende doorgaande lijn uitstippelen die garandeert dat lezen en leesplezier in alle groepen aan bod komen. De samenwerking met de Bibliotheek is essentieel, aangezien deze de deskundige bij uitstek is in leesbevordering.

Het schoolteam kan ook zelfstandig keuzes maken om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Het onderstaande schema geeft voorbeelden van onderwerpen die leerkrachten kunnen oppakken om de leesmotivatie in alle groepen te bevorderen. De structuur is gebaseerd op de eerder beschreven zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (Broekhof, 2021).

Leesmotivatie bevorderen in een doorgaande lijn

	autonomie	competentie	relatie
onderbouw	leerlingen mogen kiezen om zelf te lezen in de leeshoek, mogen kiezen uit welk boek ze worden voorgelezen, mogen kiezen welk digitaal boek ze bekijken	leerlingen mogen zelf 'voorlezen', leren letters herkennen in boeken, leren het verschil tussen fictie en non-fictie, leren zich oriënteren op een boek	leerlingen praten in de grote en kleine kring over boeken en personages en over het voorlezen thuis, werken samen tijdens verwerkingsactiviteiten bij boeken
middenbouw	leerlingen mogen kiezen wat ze lezen tijdens het vrij lezen, mogen kiezen uit welk boek ze worden voorgelezen, mogen kiezen welk boek ze mee naar huis nemen	tijdens vrij lezen mogen leerlingen lezen op het niveau waarop ze zich competent voelen, ze leren een geschikte boekkeuze te maken, leren de weg te vinden in de schoolbibliotheek	leerlingen praten met elkaar en met de leerkracht over boeken en personages en over het lezen thuis
bovenbouw	leerlingen mogen kiezen uit verschillende (soorten) boeken en verwerkingsvormen, bezoeken zelfstandig de schoolbibliotheek en de bibliotheek buiten de school, ze weten wat lezen kan betekenen voor hun taalontwikkeling, ze maken kennis met digitale bronnen voor vrijetijdslezen	tijdens vrij lezen mogen leerlingen lezen op het niveau waarop ze zich competent voelen, ze krijgen zo nodig ondersteuning bij het kiezen en lezen van boeken, lezen uitdagende teksten, leren genres onderscheiden, kunnen favoriete genres en auteurs benoemen, krijgen een gedifferentieerd boekenaanbod	leerlingen nemen deel aan boekgesprekken, delen leeservaringen binnen en buiten de school, nemen deel aan landelijke campagnes waarbij ze leesvoorkeuren uitwisselen



Laaggeletterdheid is te voorkomen door gerichte aandacht voor lezen gedurende de gehele levensloop

Idealiter is leesbevordering geïntegreerd in het taalbeleidsplan. Leren lezen, lezen met begrip, lezen bij andere vakken, leesmotivatie en leesplezier zijn dan in het hele onderwijsprogramma, jaar in jaar uit, met elkaar verweven.

Preventie van laaggeletterdheid

Het belang van een langetermijnperspectief op leesbevordering wordt ook duidelijk als we kijken naar de grote individuele en maatschappelijke gevolgen van laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid is een combinatie van lage leesvaardigheid en weinig leesmotivatie. Het is te voorkomen door gerichte aandacht voor lezen gedurende de gehele levensloop (Broekhof, 2017).

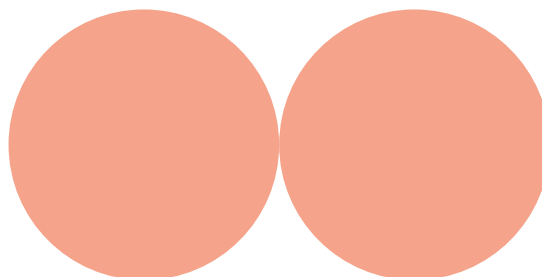
Preventie begint met voorlezen vanaf de babyleeftijd en wordt voortgezet via goed leesonderwijs en het stimuleren van vrij lezen en vrijetijdslezen. Na afronding van de schoolcarrière onderhouden mensen hun leesvaardigheid door zelf de weg te vinden naar leesmateriaal.

Verschillende partijen vormen een keten om deze doorgaande lijn in preventie gestalte te geven. Dat zijn het consultatiebureau (voorlichting, toeleiding naar de Bibliotheek), de school (leesonderwijs), de Bibliotheek en de boekhandel (leescultuur) en het gezin (leesopvoeding).

In deze doorgaande lijn vervult de Bibliotheek een spilfunctie, omdat ze als een van de weinige publieke instellingen kinderen en volwassenen van alle leeftijden bereikt.

Doorgaande lijn in beleid

Om het probleem van dalende leesvaardigheid en toenemende risico's op laaggeletterdheid in Nederland structureel op te lossen moeten landelijke en lokale overheden gezamenlijk optrekken met landelijke en lokale organisaties, zoals wordt bepleit in het advies *LEES!* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad. Alleen met een ambitieus beleid, waarin taalstimulering, taalonderwijs en leesmotivatie als prioriteiten zichtbaar zijn voor alle leeftijdsgroepen in de plannen van alle samenwerkende instellingen, inclusief de opleidingen voor pedagogisch medewerkers en leraren, kunnen we voorkomen dat jongeren als laaggeletterde het onderwijs verlaten. Er is voldoende inhoudelijke kennis beschikbaar om deze plannen een solide onderbouwing te geven (zie *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen) en er is voldoende landelijk en internationaal onderzoek dat de urgentie van een dergelijk beleid aantoont. Ervaringen in Ierland laten zien dat een krachtig landelijk beleid scholen helpt om de juiste keuzes te maken voor taalbeleid. In Ierland werken scholen in alle klassen en in alle vakken aan taal en is de aandacht voor leesplezier overal zichtbaar. De opbrengst van het Ierse beleid is opvallend: in 2009 scoorde het land opeens dramatisch slecht in het internationale PISA-onderzoek, maar in het PISA-onderzoek 2022 had het de hoogste scores op leesvaardigheid. Opmerkelijk is dat deze verbetering heeft plaatsgevonden zonder extra investeringen. Belangrijke succesfactoren: een krachtig landelijk beleid en een sterke focus op taalonderwijs en leesplezier op alle beleidsniveaus en in de praktijk (Brands & Schyns, 2024).



Toelichting BoekStart en de Bibliotheek op school

BoekStart, de Bibliotheek *op school* en een landelijk dekkende voorziening van (boven)lokale leesbevorderingsnetwerken vormen de drie programmalijnen van Kunst van Lezen. Dit sinds 2008 door OCW gefinancierde succesvolle leesbevorderingsprogramma wordt vanaf 2025 voortgezet als belangrijke leesmotiverende schakel tussen Bibliotheek en jeugdgezondheidszorg- kinderopvang- en onderwijsinstelling.

Stichting Lezen (penvoerder) en de KB, nationale bibliotheek coördineren Kunst van Lezen. De aanpak van dit programma rust op vier pijlers die samen het woord LEES vormen:

- Leesomgeving (aantrekkelijke bibliotheekruimte, goede collectie en tijd om te lezen)
- Expertise (deskundigheidsbevordering)
- Evidentie (wetenschappelijk onderzoek, de Monitor)
- Samenwerking (op strategisch, beleidsmatig en uitvoerend niveau)

Deze brochure maakt deel uit van een reeks die past bij de doorgaande lijn in lezen, leesbevordering en digitale geletterdheid (met name de informatievaardigheden) voor verschillende leeftijdsgroepen (zie figuur). In de publicatie *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen (2020) wordt de leeslijn voor 0 tot 22 jaar in samenhang beschreven.

BoekStart

BoekStart is een succesvol leesbevorderingsprogramma voor jonge kinderen tussen 0 en 4 jaar dat uit drie onderdelen bestaat. Alle bibliotheken voeren dit programma deels of compleet uit.

1. BoekStart voor baby's:
2. Het doel van BoekStart voor baby's is om

ouders en baby's intensief met kinderboeken en het voorlezen daarvan in aanraking te brengen, om zo al op zeer jonge leeftijd de taalontwikkeling te bevorderen. Een belangrijk middel om dat te bereiken is het BoekStartkoffertje (sinds 2009) met twee boekjes dat een baby ontvangt door lid te worden van de Bibliotheek

3. De BoekStartcoach ondersteunt professionals in de jeugdgezondheidszorg door op het consultatiebureau met taalarme gezinnen in gesprek te gaan over taalvaardigheid en het belang van voorlezen. Ze nodigen de gezinnen uit in de Bibliotheek om het BoekStartkoffertje op te halen en de BoekStarthoek te ontdekken.
4. Het programma BoekStart in de kinderopvang is erop gericht om als Bibliotheek professioneel samen te werken met de kinderopvang. De focus ligt daarbij op het bevorderen van de deskundigheid van de pedagogisch medewerker, ook als deze nog in opleiding is.

De Bibliotheek op school

De Bibliotheek *op school* stimuleert duurzame samenwerking voor leesbevordering tussen bibliotheken en onderwijsinstellingen. De aanpak is ontwikkeld voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs (praktijkonderwijs en vmbo), middelbaar beroepsonderwijs (zowel in brede zin als specifiek voor de opleiding pedagogisch werk en onderwijsassistent) en hoger beroepsonderwijs (specifiek voor pabo's en lerarenopleidingen tweedegraads. Centrale bouwstenen binnen de aanpak zijn: versterken van de leesomgeving op school (bijvoorbeeld door het inrichten van een hoogwaardige schoolbibliotheek met een collectie die rekening houdt met de leerlingpopulatie van een school), aantonen van de effectiviteit van de aanpak (monitoring en onderzoek) en vergroten van de deskundigheid van leraren (lees-

coördinatoren op school) en leesmedia-consultanten (Bibliotheek) in leesbevordering en informatievaardigheden.

Landelijk dekkende voorziening van netwerken

Ter ondersteuning en structurele borging van bovenstaande programma's werken we aan een landelijk dekkende voorziening van lokale brede leesbevorderingsnetwerken met de Bibliotheek als aanvoerder. Op steeds meer plekken groeien deze netwerken door naar geletterdheidsnetwerken waarbij het steviger verbinden van preventie en curatie van laag-geletterdheid centraal staat.

Masterplan basisvaardigheden

Het kabinet-Rutte IV heeft besloten dat BoekStart in de kinderopvang en de Bibliotheek *op school* (alle onderdelen) belangrijke ondersteunende programma's zijn om het tij van de slechte leesvaardigheid van de Nederlandse jeugd te keren. Vanaf 2022 tot en met 2026 is vanuit het Masterplan basisvaardigheden substantieel geld vrijgemaakt om bibliotheken de gelegenheid te geven de aanpak te introduceren binnen veel nieuwe kinderopvang- en schoollocaties en daarnaast te zorgen dat ze de aanpak op bestaande locaties kunnen voortzetten.

Tijdens deze periode wordt de Bibliotheek *op school* po verder ontwikkeld onder de naam de Bibliotheek *op school* Plus (dBos +). Deze aanpak verbindt effectief leesonderwijs (gebaseerd op thematisch leesonderwijs met rijke teksten) met de bibliotheekondersteuning door leesmediaconsultanten vanuit de Bibliotheek *op school*.

Adriaan Langendonk

Manager Leesbevorderingsprogramma's
Stichting Lezen/KB, nationale bibliotheek



Leesbevordering is te omschrijven als: het stimuleren van de leesmotivatie en de literaire competentie van kinderen (0-12 jaar) en jongeren (12+). Belangrijk uitgangspunt daarbij is het continu aanbieden van activiteiten en projecten voor leesbevordering (de doorgaande leeslijn). Bij het stimuleren van leesmotivatie gaat het om (les)activiteiten die kinderen en jongeren zoveel mogelijk positieve leeservaringen bieden, zodat ze plezier in lezen krijgen en houden. Onder literaire competentie verstaan we het mee kunnen praten over boeken, de weg kunnen vinden in het brede aanbod van boeken, kennis hebben van kenmerken van boeken (zoals genres) en een eigen oordeel over boeken kunnen geven. Het gaat hierbij om kinder-, jeugd- en volwassenenliteratuur.

Bronnen

- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Appel, R., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2001). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Bakker, N. (2019). *De tablet voor vrij lezen: vriend of vijand?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bakker, N. (2013). Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In: Dick Schram (red.), *De aarzelen-de lezer over de streep*. Stichting Lezen Reeks, deel 22. Delft: Eburon
- Bakker, N. (2024). *Digitaal lezen, anders lezen? De technologische lees(r)evolutie in empirisch perspectief*. Stichting Lezen Reeks 37. Utrecht: Eburon.
- Brands, N. & Schyns, V. (2024). *Ierland krom naar de top van het leesonderwijs. Wat kan Nederland daarvan leren?* Website Follow the Money. https://www.ftm.nl/artikelen/onderwijs-in-europa-ierland-plezier-in-lezen?utm_campaign=ierlandLeesonderwijs&utm_medium=email&utm_source=nieuwsbrief
- Broekhof, K. (2017). Bieb heeft de sleutel voor geletterdheid. *Trouw*, opiniepagina, 9 mei.
- Broekhof, K. (2021). Onderwijskansen en taalstimulering. Website Onderwijskennis van het NRO, Kennisbank. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/onderwijskansen-en-taalstimulering>. Geraadpleegd op 3 december 2024.
- Bus, A. & Anstadt, R. (2020). *Thuis voorlezen met digitale prentenboeken: een veelbelovende interventie voor twee- en driejarigen met een taalachterstand?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen: een meta-analyse naar intergenerationale overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10/3, 157-175.
- Bus, A. G., Shang, Y., & Roskos, K. (2024). Building a Stronger Case for Independent Reading at School. *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241267843>
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: CPB.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: NBD Bibliophili Publishers.
- Cunningham, A.E. (2009). *Cognitive Consequences Of Reading Volume: Reading Makes You Smarter*. Presentatie Conferentie om Laesevanskeligheder, augustus 2009, Kopenhagen.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What Reading Does For The Mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Braak, J. van, & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27 (9), 1547-1565.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55/1, 68-78.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gaver, Mary V. (1963). *Effectiveness of Centralized Library Service in Elementary Schools*. 2nd ed. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- GfK (2023). *In de leeswereld van jongeren. Boeken lezen, lenen en kopen*. Themaminget 64. https://kvbboekwerk.nl/wp-content/uploads/2023/09/Rapportage_Boekenbranche-M64-Jongeren-en-Lezen_v2.0.pdf Geraadpleegd op 3 december 2024.
- Graham, S., et al. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Hare, C., Johnson, B., Vlahiotis, M., Panda, E. J., Tekok?Kilic, A., & Curtin, S. (2024). Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12461>
- Hartkamp, J. (2023). *Monitor de Bibliotheek op school. Samenvatting landelijke analyse primair onderwijs 2022-2023*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, (27)1, 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Hoogeveen, K. (2024). *Leidt stillezen in het basisonderwijs tot betere leesvaardigheid, een positievere leeshouding en meer lezen in de vrije tijd?* Website Kennisrotonde van het NRO.
- Houtveen, Th. & Steensel, R. van, red. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen Reeks 35. Utrecht: Eburon.
- https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-2074.pdf Geraadpleegd op 3 december 2024.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *Peil. Leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Krashen, S. (2004). *The Power Of Reading: Insights From The Research*. Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann. 2nd edition.
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara, California; Denver, Colorado; Oxford, England: Libraries Unlimited.
- Lance, K.C., Welborn, L., & Hamilton-Pennel, Ch. (1993). *Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement: 1993 Colorado Study*. Castle Rock, Colorado: Hi Willow Research and Publishing.
- Lance, K.C. (2018). Why school librarians matter: what years of research tell us. *Phi Delta Kappan*. Kappan online: <https://kappanonline.org/lance-kachel-school-librarians-matter-years-research/> Geraadpleegd op 6 december 2024.
- Ledger, S. & Merga, M.K. (2018). Reading aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43/3, 124-139.
- Leesmonitor – Het Magazine (2015). *De sekskloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Merke, S., Ganushchak, L., Steensel, R. van. (2022). *Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Leiden University. Proefschrift.
- Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten*.
- Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid*. Amsterdam: Stichting Lezen
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12/3, 3-15.
- Nagy, W., Anderson, R., & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nation, K., Dawson, N. J., & Hsiao, Y. (2022). Book Language and Its Implications for Children's Language, Literacy, and Development. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 375-380. <https://doi.org/10.1177/09637214221103264>
- Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meelissen, M.R.M., Drent, M., & Punter, R.A. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Nielen, T. & Bus. A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Nielen, Th. & Bus, A.G. (2015). Leesmotivatie stimuleren: Bibliotheek op School onder de loep. *JSW*, 8/99, 6-9.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen Reeks, deel 21. Delft: Eburon.
- Ockhuysen, R. (2019). Murat Isik: 'In de bibliotheek ben ik voor altijd veranderd'. *Het Parool*, 11 mei.

- Peirera, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raad voor Cultuur (2018). *De daad bij het woord. Sectoradvies Letteren en Bibliotheken*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *LEES! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Ros, B. (2019). Hersenkraakster. *Didactief*, 1/2, 10.
- Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., & Baron, N. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and writing*, 36(1), 175–194. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>
- Sande, L. van der, Wildeman, I., Bus, A., & Steensel, R. van (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Stichting Lezen Reeks, deel 31. Utrecht: Eburon.
- Scheltinga, F., Snel, M., & Steensel, R. van (2021). *Beter leesonderwijs: van weten naar doen. Kennistafel Effectief Leeson-derwijs*. <https://www.platformsamennonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2021/12/Visietekst-Kennistafel-Effec-tief-leesonderwijs.pdf>
- Shanahan, T. (2024). *Is comprehension better with digital text?* Website Shanahan on literacy. <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/is-comprehension-bet-ter-with-digital-text-1> Geraadpleegd op 3 december 2024.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Stichting Lezen Reeks, deel 9. Delft: Eburon.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Takacs, Z.K. (2015). *On-screen children's stories: the good, the bad and the ugly*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-57.
- Veldhuis, P. (2020, 8 juni). Leesvaardigheid jongens blijft achter. *NRC*. Interview Gijsbert Stoet, hoogleraar psychologie. Geraadpleegd van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/06/08/leesvaardig-heid-jongens-blijftachter-a4002170>
- Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G., & de Jong, M.T. (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24 (11), 2143-2152.
- Wessel-Powell, C., Buchholz, B.A., Rust, J., Husbye, N.E., & Vander Zanden, S. (2020). The promise of slow reading. *Educational Leadership*, 77/5, 32-37.
- Wolf, Maryanne (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. New York, London, Toronto, Sidney: Harper.
- Younger, M. & Warrington (2005). *Raising boys' achievement*. London: HMSO, Research Report for the Department of Education and Skills, RR636.

Colofon

© Stichting Lezen (2025)

Zevende, herziene druk:
januari 2025

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage vanuit het leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek *op school* (Stichting Lezen/KB, nationale bibliotheek).

Tekst

Kees Broekhof (Sardes)

Eindredactie

Bea Ros

Foto's

Annemarie Terhell,
Judith Schoffelen (p. 15, p. 30)

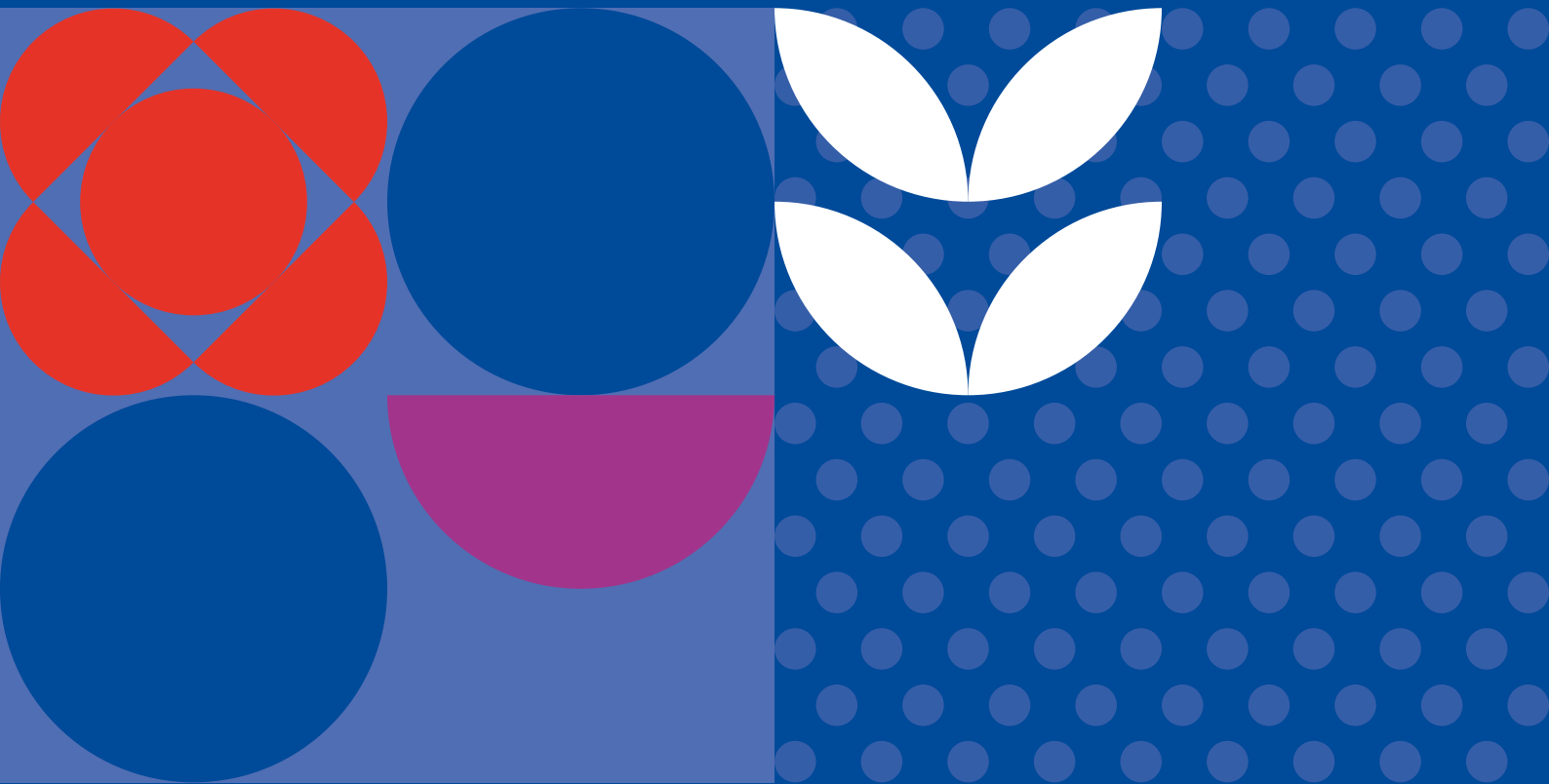
Vormgeving

Judith Schoffelen en
Erik olde Hanhof

www.lezen.nl

www.debibliotheekopschool.nl





Meer lezen, beter in taal

Wie meer leest, wordt beter in taal. Het klinkt niet alleen logisch, het is ook echt zo. Want ook bij lezen geldt: oefening baart kunst. Meer lezen heeft een bewezen positief effect op woordenschat, spelling, grammatica, tekstbegrip en schrijven van leerlingen.

Deze brochure biedt handvatten om kinderen meer plezier in lezen te laten beleven en zo hun taalontwikkeling te stimuleren. Bibliotheek en basisschool kunnen een krachtig team vormen om van kinderen betere lezers te maken. De Bibliotheek kan de school helpen met een goede, actuele boekcollectie en deskundigheid in leesbevordering. Een structurele samenwerking tussen Bibliotheek en school is dan ook van cruciaal belang.

