



# De doorgaande leeslijn

De leesontwikkeling van 0-20 jaar

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>1. De basis voor leesbevordering</b>	<b>8</b>
1.1 Leesmotivatie	9
1.2 Sleutelmomenten in de leesontwikkeling	12
1.3 Een stimulerende leesomgeving	13
<b>2. De leesontwikkeling van 0 tot 6 jaar</b>	<b>22</b>
2.1 Ontwikkeling van geletterde vaardigheden	23
2.2 Een stimulerende leesomgeving	26
2.3 Opgroeien in een gezin waar lezen niet vanzelfsprekend is	30
<b>3. De leesontwikkeling van 6 tot 12 jaar</b>	<b>32</b>
3.1 Ontwikkeling van gevorderde leesvaardigheden	33
3.2 Een stimulerende leesomgeving	37
<b>4. De leesontwikkeling van 12 tot 20 jaar</b>	<b>45</b>
4.1 Ontwikkeling van leesvaardigheid jongeren	46
4.2 Een stimulerende leesomgeving	48
4.3 Lezen in het mbo	54
<b>5. De leesbevorderaar</b>	<b>56</b>
5.1 Leesplezier binnen opleidingen	57
5.2 Competenties voor leesbevordering	58
5.3 Wat kan de bibliotheek betekenen?	59
5.4 Leesbevorderingsbeleid	60
<b>Literatuurlijst</b>	<b>63</b>
<b>Bijlage 1</b> De doorgaande leeslijn, BoekStart en de Bibliotheek <i>op school</i>	<b>68</b>
<b>Bijlage 2</b> Begrippenlijst	<b>70</b>
<b>Bijlage 3</b> Tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid	<b>73</b>
<b>Bijlage 4</b> Referentieniveaus zakelijk en literair lezen	<b>80</b>



# Voorwoord

Elk kind groeit op tussen boeken, wordt dagelijks minstens één keer voorgelezen, ziet ouders, broertjes, zusjes, vrienden, leraren lezen, leert op school zelf lezen, praat met anderen over boeken en geniet van de werelden die zich al lezend tussen de woorden ontvouwen. Het vele lezen voedt de taalvaardigheid, de kennis van de wereld, de verbeelding, het begrip van zichzelf en anderen.

In de hierboven beschreven ideale wereld is geen leesoffensief of deltaplan voor lezen nodig. Helaas weten we dat de werkelijkheid er vooralsnog anders uit ziet. Kinderen komen met zeer wisselende taalbagage de school binnen, het leesonderwijs kent vele uitvallers en jongeren in Nederland lopen niet echt warm voor lezen. Daarom zet Stichting Lezen zich in voor gedegen en structurele leesbevordering. Want lezen is een onmisbare vaardigheid voor leren en leven.

Om van kinderen en jongeren lezers te maken is een doorlopende aandacht voor lezen en leesmotivatie essentieel. Dit start bij jonge ouders en medewerkers van de kinderopvang, waarna leraren van de basisschool, voortgezet onderwijs en mbo dit voortzetten en erop voortbouwen. Zo ontstaat een samenhangende leeslijn van 0-20 jaar.

Inzichten uit onderzoek vormen daarbij het fundament. Dankzij diverse publicaties hebben we een steeds betere kijk op de ontwikkeling van leesvaardigheid, leesmotivatie en literaire competentie en weten we wat wel en niet werkt.

In deze geactualiseerde versie van *De doorgaande leeslijn* vatten we bondig en helder samen hoe de leesontwikkeling van 0 tot 20 jaar verloopt, wat er nodig is om deze ontwikkeling te stimuleren en hoe we samen kunnen werken aan een wereld waarin alle kinderen en jongeren kunnen uitgroeien tot gemotiveerde en vaardige lezers.

**Gerlien van Dalen**

*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*



# Inleiding

Vijftien jaar na het verschijnen van *De doorgaande leeslijn* (2005) brengt Stichting Lezen een geactualiseerde versie uit. Het voorliggende rapport beschrijft op basis van recente wetenschappelijke inzichten de leesontwikkeling van kinderen en jongeren en de stimulerende of remmende factoren hierbij. We schetsen in deze nieuwe doorgaande leeslijn het fundament onder een effectieve aanpak om kinderen en jongeren te laten uitgroeien tot gemotiveerde, leesvaardige en literair competente volwassenen.

We bieden met dit rapport beleidsmakers en professionals in de kinderopvang, het onderwijs en bij bibliotheken munitie om weloverwogen beslissingen te nemen over het stimuleren van het leesplezier en van de leescompetentie van kinderen en jongeren.

## Aanleiding

De doorgaande leeslijn<sup>1</sup> uit 2005 beschrijft de ontwikkeling van leesvoorkeuren bij kinderen en jongeren en hoe kinderopvang en scholen daar met leesbevorderingsactiviteiten op kunnen aansluiten. Dit rapport heeft ervoor gezorgd dat het principe van de doorgaande leeslijn gemeengoed is geworden.

Vijftien jaar later hebben we dankzij diverse (wetenschappelijke) publicaties en nieuwe praktijkinzichten een nog betere en bredere kijk op de leesontwikkeling. Zo hebben we meer inzicht gekregen in de ontwikkeling van de leesmotivatie en literaire competentie, in de leesopvoeding thuis en in effectief leesonderwijs en effectieve leesbevordering. Dat vraagt om een actualisering van onze doorgaande leeslijn.

Ook recente cijfers over leesmotivatie en leesvaardigheid maken die actualisering noodzakelijk. Nederlandse basis- en middelbare scholieren hebben in vergelijking met kinderen uit andere landen het minste plezier in lezen. Het leesplezier van middelbare scholieren nam tussen 2009 en 2018 af. Hoewel de leesvaardigheid van basisscholieren stabiel is, daalde bij middelbare scholieren de leesvaardigheid. Daarbij scoren zowel tienjarigen als vijftienjarigen relatief slecht op complexe begrijpend leestaken.<sup>2</sup>

Bij jongeren lijkt ‘diep lezen’<sup>3</sup> (voor langere tijd geconcentreerd lezen) deels te hebben

1 Stichting Lezen (2005).

2 Gegevens afkomstig uit PIRLS-2016 (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017) en PISA-2018 (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019).

3 Begrip overgenomen uit het adviesrapport Lees! Een oproep tot een leesoffensief van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019).



plaatsgemaakt voor vluchtig lezen en bekijken van beeld, waar sociale media toe uitnodigen. Wellicht is deze ontwikkeling er mede debet aan dat steeds meer jongeren onvoldoende leesvaardig het onderwijs verlaten. Dit is een zorgelijke ontwikkeling, aangezien gebrekkige leesvaardigheid de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling in de weg kan staan. Inzicht in alle factoren die de leesontwikkeling bepalen, zoals beschreven in dit rapport, kan eraan bijdragen het tij te keren. Een effectievere leesbevordering leidt tot meer leesplezier, meer leescompetentie en zo tot een meer geletterde maatschappij.

Een derde reden om een nieuwe doorgaande leeslijn te schrijven is de koerswijziging van Stichting Lezen in de afgelopen jaren, ingegeven door inzichten uit onderzoek. Aanvankelijk richtten we ons vooral op het bevorderen van leesplezier via campagnes en projecten. Deze kortdurende interventies leveren een belangrijke bijdrage aan de leesmotivatie op sleutelmomenten in de leesontwikkeling. Maar voor langdurige gedragsverandering is er meer nodig. Onze focus is daarom verschoven naar een structurele aanpak voor leesbevordering, met als speerpunt het verrijken van het leesklimaat thuis, in de kinderopvang en op school. Met name de programma's BoekStart en de Bibliotheek *op school* dragen hier veel aan bij (zie ook bijlage 1).

Leesbevorderingsactiviteiten hebben meer dan voorheen een vanzelfsprekende plaats gekregen op scholen en in de kinderopvang.<sup>4</sup> Ouders zijn meer betrokken bij (voor)lezen thuis. Kinderen kunnen vaker gebruikmaken van een aansprekende collectie en professionals hebben steeds meer kennis van zaken en werken vanuit een leesbeleid dat zij evalueren en bijstellen. Hoewel het leesklimaat dus op veel plaatsen is verbeterd, geldt dat meestal niet voor de gebruikte lesmethodes en didactiek. Ook het lees- en literatuuronderwijs zelf, en het lezen bij andere vakken, zou leesbevorderend moeten zijn. Zo zou de methodiek om kinderen (begrijpend) te leren lezen moeten bijdragen aan leesmotivatie.<sup>5</sup> Dit is lang niet altijd het geval.

## Onze visie

*Van (voor)lezen gaan werelden open. Werelden vol verhalen uit de eigen cultuur en die van anderen. Werelden vol verrijkende ervaringen die je misschien zelf nooit aan den lijve zult opdoen. Werelden vol mogelijkheden om kennis te vergaren, mee te draaien in de maatschappij en te worden wie en wat je wilt zijn.*

Zo verwoorden wij het belang van lezen in ons activiteitenplan *Voorop in leesbevordering* (2021-2024).<sup>6</sup> Behalve verrijkend is kunnen lezen nodig om je te redden in het leven. Volwaardige

4 Het programma Kunst van Lezen heeft hieraan een grote impuls gegeven en op veel scholen en opvanglocaties gezorgd voor onder meer leesbeleid, een geormerkt budget voor leesbevordering, samenwerking met de Bibliotheek, een goede collectie, professionals met kennis van zaken en ingeroosterde leesbevorderingsactiviteiten.

5 Dit is mede ingegeven door Curriculum.nu (met als opdracht nieuwe uitgangspunten formuleren, onder meer voor het vak Nederlands) en de Taalraad (met als opdracht adviseren over een effectievere aanpak voor het begrijpend lezen in het po in Nederland en Vlaanderen). Stichting Lezen is als adviseur nauw betrokken bij beide initiatieven.

6 Stichting Lezen (2020a).



maatschappelijke participatie vereist een minimumniveau van leesvaardigheid.<sup>7</sup> Wij zetten ons dan ook in om zoveel mogelijk kinderen de kans te geven uit te groeien tot een competente lezer die vloeiend én met plezier leest.

Stichting Lezen stelt daarbij de lezer centraal en niet de tekst of het boek. Door aan te sluiten bij de interesses en vaardigheden van kinderen en jongeren en hen te motiveren voor teksten en boeken, kunnen professionals en leesspecialisten hen verleiden ook nieuwe keuzes te maken uit een rijk (literair) aanbod en hun leesontwikkeling verder brengen.

We zien de lezer niet als een optelsom van aangeleerde deelvaardigheden als praten, lezen, schrijven en het begrijpen van verhalen en teksten. Deze vaardigheden zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en worden in samenhang verworven. Dit geldt ook voor digitaal lezen. Het ligt voor de hand dat het onderwijs deelvaardigheden betekenisvol integreert en bijvoorbeeld motiverend leesonderwijs koppelt aan zaakvakken en creatief schrijven.

Het centraal stellen van de lezer betekent eveneens dat we ons bij elk initiatief in ieder geval de vraag moeten stellen: hoe draagt dit bij aan de intrinsieke leesmotivatie? Oftewel: sluit deze aanpak, les of campagne voldoende aan bij de drie psychologische basisbehoeften die ten grondslag liggen aan motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid?<sup>8</sup> Pas als de lezer intrinsiek gemotiveerd is om te lezen, kunnen we hem verder brengen in zijn leesontwikkeling, zowel voor het zakelijk lezen als het literair lezen. Ter illustratie: vrij lezen ondersteunt kinderen in hun autonomie (zelf kiezen wat je leest), goed technisch lezen draagt bij aan het gevoel lezen onder de knie te hebben en voorlezen kan het gevoel van verbondenheid versterken (samen zitten en een verhaal delen). Zonder hulp of voorbereiding te moeilijke of oninteressante teksten moeten lezen ondermijnt de leesmotivatie. Om dit te voorkomen en juist te zorgen dat kinderen gemotiveerd worden en blijven, zal altijd de individuele lezer met zijn eigen kennis, competenties, voorkeuren en drijfveren het startpunt moeten zijn.

## Leeswijzer

In dit rapport beschrijven we hoe kinderen willen, kunnen en blijven lezen.

Hoofdstuk 1 beschrijft algemene uitgangspunten voor alle leeftijdsgroepen. We starten met een beschrijving van de motor achter (door)lezen: leesmotivatie en betrokkenheid bij teksten (paragraaf 1.1). In paragraaf 1.2 belichten we sleutelmomenten in de leesontwikkeling waarop kinderen een extra steuntje in de rug kunnen gebruiken om hun leesmotivatie te behouden en voor hun plezier te blijven lezen. Tot slot gaan we in op de invloed van de leesomgeving, het aanbod van boeken en teksten en de inbreng van volwassenen en leeftijdsgenoten (paragraaf 1.3). In deze paragraaf verduidelijken we ook het verschil tussen online en offline lezen.

In de hierop volgende hoofdstukken zoomen we in op de verschillende leeftijdsfasen: 0 tot 6 jaar (hoofdstuk 2), 6 tot 12 jaar (hoofdstuk 3) en 12 tot 20 jaar (hoofdstuk 4). We beschrijven per leeftijdsgroep de ontwikkeling van geletterdheid, de leesvoorkeuren en de invloed van de

7 Het minimumniveau is referentieniveau 2F. Vanaf niveau 2F spreekt het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 'geletterdheid'. Dit niveau komt overeen met het eindniveau van het vmbo en mbo 2/3. Zie bijlage 4 voor een overzicht van de referentieniveaus voor zakelijk en literair lezen.

8 Ryan & Deci (2000).



leesomgeving en geven handreikingen voor effectieve leesbevordering. In het afsluitende hoofdstuk staan de belangrijkste implicaties voor leesbevorderaars (hoofdstuk 5).

In bijlage 1 staat informatie over de programma's BoekStart en de Bibliotheek *op school*, in bijlage 2 staan alle belangrijke begrippen onder elkaar en in bijlage 3 en 4 worden een overzicht gegeven van de tussendoelen en referentieniveaus.

Als hulpmiddel tijdens het lezen gebruiken we de volgende symbolen:



Sleutelpublicaties waarop de paragraaf gebaseerd is



Suggestie voor de praktijk



Verder lezen



# **Hoofdstuk 1**

## **De basis voor leesbevordering**





# 1. De basis voor leesbevordering

Naast specifieke kenmerken per leeftijdsfase kent de leesontwikkeling een groot aantal algemene uitgangspunten. Deze beschrijven we in dit hoofdstuk. Ze vormen de basis voor leesbevordering voor de allerjongsten tot en met jongeren in het voortgezet onderwijs en op het mbo.

In de eerste paragraaf gaan we dieper in op de rol van intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie en op de zogeheten zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). De inzichten hierover bieden leesbevorderaars bruikbare handvatten om leesmotivatie aan te wakkeren.

De leesmotivatie hangt af van veel factoren en verschilt sterk per persoon. Toch zijn er fases in het leven van kinderen en jongeren waarin de kans op verminderde leesmotivatie groter is. In de tweede paragraaf beschrijven we deze sleutelmomenten.

In de laatste twee paragrafen staat de leesomgeving centraal, zowel de fysieke omgeving als de mensen die de leesontwikkeling begeleiden (de ‘helpende volwassenen’).



- De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Hoofdstuk 8: Zorg voor een motiverende leesomgeving. (Houtveen, Van Steensel, & De la Rie, 2019)
- Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016)
- Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. (Ryan & Deci, 2000)

## 1.1 Leesmotivatie

De een leest graag voor het slapen, de ander vindt vrij lezen op school het heerlijkste moment van de dag en een derde verslindt het ene na het andere e-boek op vakantie. Er bestaan ook niet-lezers: zij beschouwen lezen als iets dat moet, ze zijn er niet zo goed in en ontwikkelen soms gevoelens van weerstand. Mensen hebben uiteenlopende redenen om wel of niet te lezen. Dit roept de vraag op wat we onder (lees)motivatie verstaan.

Motivatie is te omschrijven als de overtuigingen die ons aanzetten tot bepaald gedrag, in dit geval tot lezen. Je leest bijvoorbeeld vanuit de overtuiging dat lezen ontspannend is of leerzaam. Onderzoekers onderscheiden intrinsieke en extrinsieke (lees)motivatie.



## Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Bij *intrinsieke motivatie* vindt iemand een activiteit op zichzelf leuk, interessant of uitdagend. Het uitvoeren van de activiteit is een doel op zich. Denk aan een kind dat een boek leest omdat het graag opgaat in een andere wereld of een kind dat een informatief boek leest over edelstenen omdat het daarover meer te weten wil komen. Leest iemand daarentegen om een goed cijfer te halen of om leesvaardiger te worden, dan is er sprake van *extrinsieke motivatie*. Het lezen is dan een middel tot een ander, extern doel.

Intrinsieke motivatie blijkt op termijn een positievere invloed te hebben op de leesontwikkeling: intrinsiek gemotiveerde kinderen en jongeren blijven langer lezen en behouden een positieve leesattitude. Kinderen die extrinsiek gemotiveerd zijn, lezen alleen als het nodig is en bovendien lezen ze minder vaak en minder goed dan kinderen met een intrinsieke leesmotivatie.

Wie lezen wil bevorderen, kan dus het beste inzetten op het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Dit kan door bij het bedenken en uitvoeren van leesactiviteiten rekening te houden met de drie psychologische basisbehoeften die de zelfdeterminatietheorie<sup>1</sup> beschrijft.

## De zelfdeterminatietheorie

Hoe raken kinderen en jongeren intrinsiek gemotiveerd? Ze moeten in de eerste plaats vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (*competentie*), daarnaast moeten ze het gevoel hebben zelf enige controle en keuzevrijheid te hebben (autonomie) en ten slotte moeten ze zich ondersteund en gewaardeerd voelen door hun omgeving (*verbondenheid*).

### Competentie

Wat je goed kunt, vind je al snel leuk(er). Kinderen die geloven en verwachten dat ze een tekst of boek aan kunnen, zullen gemotiveerder zijn om te lezen. Daarom is het belangrijk dat bijvoorbeeld leraren hen op een stimulerende wijze ondersteunen in het leesproces en duidelijk zijn in hun verwachtingen. Omdat succeservaringen het geloof in eigen kunnen vergroten, is hulp bij de keuze van een passend boek (niet te moeilijk of te makkelijk) ook belangrijk. Dit principe geldt overigens niet alleen voor kinderen die al kunnen lezen. Ook jonge kinderen die bijvoorbeeld ervaren dat ze voorgelezen verhalen kunnen begrijpen en erover kunnen meepraten, voelen zich competent.

### Autonomie

Ook autonomie draagt bij aan intrinsieke leesmotivatie. Dit is aan te wakkeren door kinderen zelf te laten kiezen wat ze lezen of laten voorlezen (al dan niet binnen bepaalde kaders). Daarnaast helpt het als kinderen de tijd en ruimte krijgen om hun eigen leesproces te reguleren en woorden kunnen opzoeken die ze niet begrijpen. Ook inspraak bij de invulling van verwerkingsopdrachten en lees- en literatuurlessen stimuleert het gevoel van autonomie.

### Verbondenheid

Zorgen voor verbondenheid is de derde basisbehoefte waar leesbevorderaars op kunnen

<sup>1</sup> Ryan & Deci (2000).



inspelen. Samen lezen, samen praten over teksten en samen boeken uitkiezen werkt motiverend. Tijdens leesactiviteiten kunnen leraren de band met de klas verstevigen door vooral het proces te begeleiden en positieve feedback te geven. Kinderen doelgericht laten samenwerken versterkt de band tussen leerlingen.

Thuis en in de kinderopvang kunnen ouders en pedagogisch medewerkers het gevoel van verbondenheid vergroten door van voorlezen een plezierige, knusse activiteit te maken, met oog voor de inbreng en interesses van kinderen.

De hier geschetste motivatietheorie is breder toepasbaar dan alleen op kinderen en jongeren. Ook bibliotheekmedewerkers die scholen begeleiden, hebben de meeste kans op succes als ze de competentie en autonomie van leraren respecteren en aandacht besteden aan goede relaties. En hetzelfde geldt voor het motiveren van ouders om meer te investeren in de leesopvoeding. Rekening houden met wat ouders al kunnen, hen keuzevrijheid geven en een vertrouwensband met hen opbouwen blijken essentieel voor het slagen van ouder-kindprogramma's (zie ook hoofdstuk 2).

### **Positieve leesspiraal**

Intrinsieke leesmotivatie is een belangrijke pijler binnen de zogenoemde positieve leesspiraal. Als je ervaren hebt dat lezen plezierig is, wil je dat opnieuw beleven en lees je meer. Hierdoor word je beter in lezen met weer meer leesplezier tot gevolg. Het omgekeerde geldt ook: hoe minder plezier je aan lezen beleeft, hoe minder gemotiveerd je daarvoor bent en hoe minder je leest. Vooral bij zwakke lezers vergroot dit de kans dat de leesvaardigheid achterblijft en het leesplezier en de intrinsieke leesmotivatie nog verder slinken.<sup>2</sup>

### **Betrokkenheid bij lezen**

Waar motivatie een algemene instelling betreft, gaat het bij betrokkenheid om een actieve, doelgerichte houding en toewijding tijdens een activiteit. Een betrokken lezer wil een tekst begrijpen, kennis vergaren of een tekst beleven. De mate van betrokkenheid bij lezen is nog meer dan leesmotivatie een graadmeter voor de leesontwikkeling. Bij toegewijde lezers is er sprake van doelgerichte aandacht, emotionele betrokkenheid en inspanning en die zijn cruciaal om leesvaardigheid te ontwikkelen.<sup>3</sup>



- Leesmotivatie: Hoe raak je de juiste snaar? (Leesmonitor – Het Magazine, 2018)
- Kwestie van Lezen 17: Leesmotivatie in het onderwijs. (Stichting Lezen, 2020b)

<sup>2</sup> Mol & Bus (2011).

<sup>3</sup> Guthrie, Wigfield, & You (2012).



## 1.2 Sleutelmomenten in de leesontwikkeling



Hoe worden kinderen betrokken en competente lezers? Resultaten van het onderzoek naar leessocialisatie. (Garbe, 2015)

Er zijn momenten in de ontwikkeling waarbij het risico extra groot is dat kinderen of jongeren hun motivatie om te lezen kwijtraken. Sommigen ontwikkelen zelfs een weerstand tegen lezen of leesangst. Op deze sleutelmomenten is extra inzet nodig om weifelende lezers te stimuleren te blijven lezen, onder meer door boeken aan te bieden die passen bij hun leesniveau en interesses.

Er zijn, van baby tot lezende volwassene, vijf sleutelmomenten waarop bijvoorbeeld leesbevorderingscampagnes en -projecten een extra impuls kunnen geven aan de leesmotivatie:

### 1. Voor- en vroegschoolse periode

De eerste belangrijke fase in de ontwikkeling tot lezer ligt in de eerste levensjaren. Het brein van een baby ontwikkelt zich razendsnel en in deze sensitieve periode wordt de basis gelegd voor de taal- en leesontwikkeling en het leesplezier. Deze jaren maken dan ook het verschil: baby's, peuters en kleuters met wie veel wordt gepraat en die veel worden voorgelezen, hebben een voorsprong in hun taalontwikkeling vergeleken bij leeftijdgenootjes die minder taalaanbod krijgen. Ze raken geïnteresseerd in verhalen en in lezen. Ze hebben de rest van hun leven profijt van hun voorsprong.<sup>4</sup>

### 2. Groep 3 en 4

Een tweede belangrijk moment is de periode dat kinderen leren lezen, in groep 3 en 4 van de basisschool. Hoe minder geletterde vaardigheden ze in de voor- en vroegschoolse periode hebben verworven, hoe groter de kans dat het leren lezen moeizaam gaat en hun leesmotivatie afneemt. Bovendien krijgen kinderen in groep 3 en 4 teksten voorgeschoteld die gericht zijn op het technisch leren lezen. Het verhalende en literaire, waar kinderen thuis en in de kinderopvang wellicht vertrouwd mee zijn geraakt, blijft achterwege. Het AVI-niveau van teksten bepaalt wat kinderen te lezen krijgen. Het aansluiten bij hun interesses en hun belevingswereld is daarbij ondergeschikt. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor het leesplezier en de leesmotivatie.

### 3. Groep 6

Een derde sleutelmoment ligt in groep 6 en betreft de periode waarin de kinderen vloeiend en met begrip zouden moeten kunnen lezen. Maar sommige kinderen zijn nog niet zover en hebben nog oefening nodig. Pas als ze zich competent voelen in het vloeiend lezen, ontstaat er ruimte voor tekstbegrip en leesplezier. Rond groep 6 ontwikkelen kinderen bovendien een voorkeur

<sup>4</sup> Leesmonitor (2020a).



voor andere media, zoals computergames en internet. Wordt het leesplezier niet bevorderd, dan is de kans groot dat deze audiovisuele media het vrijetijdslezen vervangen. Daarom geldt de ‘groep 6-crisis’ als een sleutelmoment voor de leesontwikkeling.<sup>5</sup>

#### **4. Eerste jaar voortgezet onderwijs**

De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs is een vierde sleutelmoment. De tanende leesmotivatie komt deels door de puberteit: jongeren krijgen andere interesses en zijn minder geneigd te luisteren naar het (lees)advies van volwassenen. Bovendien bevinden ze zich tussen servet en tafellaken: jeugdboeken vinden ze te kinderachtig, maar een goed alternatief kennen ze niet. Ook voelen ze in deze fase duidelijker de kloof tussen lezen voor je plezier en moeten lezen voor school.

#### **5. Halverwege het voortgezet onderwijs**

Het vijfde en laatste sleutelmoment is halverwege het voortgezet onderwijs. Dit is bij uitstek de periode waarin jongeren kunnen afhaken of juist verslingerd kunnen raken aan lezen. In deze fase ervaren jongeren nog minder vrijheid in boekkeuze. Zeker als ze moeten lezen ‘voor de lijst’.

### **Leesweerstand**

We streven ernaar dat alle leerlingen als vaardige lezers het onderwijs verlaten. Toch zijn er aarzelende lezers, waarvan sommigen lezen actief vermijden, ook als dit voor (huis)werk nodig is. Leesweerstand ontstaat bij kinderen en jongeren die lezen moeilijk vinden (gebrekkige leescompetentie) en die veelal negatieve emoties ervaren tijdens het lezen. Soms is er zelfs sprake van leesangst.<sup>6</sup>

Leesmijders zijn vooral bij zwakke lezers in het vmbo te vinden: begrijpend lezen is een zwaarwegend criterium bij het opstellen van het schooladvies in groep 8. Wie dit minder goed onder de knie heeft gekregen, gaat naar het vmbo. In hoofdstuk 3 en 4 gaan we verder in op een aanpak van het leesonderwijs die kansen biedt voor alle opgroeiende lezers, ook voor de potentiële afhakers.

## **1.3 Een stimulerende leesomgeving**

Een stimulerende leesomgeving nodigt uit te gaan lezen en te blijven lezen. Wat kenmerkt zo’n omgeving? Dit is in de eerste plaats een omgeving waarin kinderen en jongeren zijn omringd door boeken die voor hen aantrekkelijk zijn en die aansluiten bij hun interesses en leescompetentie. In de tweede plaats zijn er in de ideale leesomgeving volwassenen (ouders, pedagogisch medewerkers, leraren, bibliotheekmedewerkers) die kinderen en jongeren ondersteunen en begeleiden in hun (literaire) leesontwikkeling, door bijvoorbeeld te helpen met het kiezen van boeken en door interesse te tonen in hun leesvoorkeuren. Voordat we hun rol verder bespreken, beschrijven we hier eerst het aanbod van boeken en teksten in een rijke leesomgeving.

<sup>5</sup> Leesmonitor (2020b).

<sup>6</sup> Nielen & Bus (2016).



## Opgroeien tussen boeken

De nabijheid van boeken werkt aantoonbaar positief op de leesontwikkeling.<sup>7</sup> Idealiter zijn die boeken niet alleen thuis te vinden, maar ook in de kinderopvang, op de buitenschoolse opvang en op school. Kinderen en jongeren zijn gemotiveerder om te lezen en gaan ook daadwerkelijk meer lezen als er een leeshoek of boekenkast is met een aantrekkelijk en actueel aanbod.<sup>8</sup> Die directe nabijheid van boeken en ander leesmateriaal kan ervoor zorgen dat ze lezen verkiezen boven een andere activiteit.<sup>9</sup>

### Gevarieerd aanbod van rijke teksten

Om de leesontwikkeling optimaal te stimuleren blijkt het nodig om gebruik te maken van een gevarieerd aanbod aan ‘rijke teksten’. Dit zijn teksten die motiveren om (verder) te lezen en bijdragen aan de taal- en cognitieve ontwikkeling. Ze zetten aan tot nadenken, praten, begrip, interpretatie, verbeelding en zelf schrijven.<sup>10</sup>

Rijke teksten bevatten langere zinnen met verbindingswoorden, een heldere tekststructuur, gevarieerde woordenschat met een goede balans tussen laagfrequente en hoogfrequente woorden, figuurlijk en letterlijk taalgebruik, gelaagdheid en eventueel afbeeldingen (en andere media) die de tekst versterken. Daarnaast kennen ze een goede inhoudelijke samenhang, een duidelijke opbouw en indeling en leggen ze een verbinding met – afhankelijk van de leeftijd – de eigen leefwereld of de wereld als geheel.

Rijke teksten zijn er voor alle leeftijdsgroepen. Het kan gaan om (digitale) literaire teksten, zoals prentenboeken, jeugdliteratuur, jongerenliteratuur (cross-overs), romans, poëzie en non-fictie, maar ook over (digitale) zakelijke teksten, zoals krantenberichten, artikelen uit een populairwetenschappelijk tijdschrift of blogs. Beide typen teksten zijn op school in te zetten bij het leesonderwijs dat te koppelen is aan vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en biologie. In de hoofdstukken 2, 3 en 4 gaan we verder in op het gebruik van rijke teksten en geven we voorbeelden.

### Literaire boeken

Een rijk aanbod van literaire kinder-, jeugd- en jongerenboeken is een voorwaarde om te werken aan literaire competentie. Kinderen die zich met de literaire vormgeving van teksten bezighouden, leren de esthetische waarde van literatuur ontdekken. Ze leren zich verwonderen over de kracht en schoonheid van taal, waarmee ze zelf ook kunnen experimenteren. Daarnaast biedt het lezen en bespreken van literatuur inzicht in henzelf en de ander en verwerven ze kennis over de wereld. Werken aan literaire competentie betekent altijd ook bezig zijn met een dieper begrip van een tekst. Een lezer is literair competent als hij belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip kan lezen.<sup>11</sup> Deze vaardigheden volgen elkaar niet lineair op, maar zijn in wisselwerking. In de hoofdstukken hierna volgt een specifiekere beschrijving van de verwerving van literaire competentie per leeftijdsfase.

7 Notten (2012).

8 Castles, Rastle, & Nation (2018).

9 Castles, et al. (2018).

10 Curriculum.nu (2019).

11 Cornelissen (2016).



## Digitaal lezen

In een stimulerende leesomgeving hebben ook digitale teksten een vanzelfsprekende plaats. Het lezen daarvan vereist naast een goede offline taal- en leesvaardigheid aanvullende vaardigheden, omdat digitale teksten extra kenmerken hebben, zoals hyperlinks.<sup>12</sup>

Digitaal lezen is een onderdeel van digitale geletterdheid. Wie digitaal geletterd is, kan omgaan met digitale apparatuur, gericht zoeken naar relevante informatie, bewust, kritisch en actief omgaan met media en kan problemen zo formuleren dat ze met een computer op te lossen zijn (*computational thinking*).<sup>13</sup> Digitaal lezen is het kunnen lezen en begrijpen van digitale zakelijke en fictionele teksten. Meer informatie over het verwerven van digitale leesvaardigheid is te vinden aan het einde van dit hoofdstuk.

## Een passend aanbod

Het aanbod van boeken en teksten zou moeten aansluiten bij de competenties en interesses van de lezer of luisteraar. We belichten hier vier aspecten waarmee we nog meer rekening moeten houden bij het samenstellen van een collectie.

### Rekening houden met het leesniveau

Lezers haken sneller af als een tekst te complex of juist te gemakkelijk voor hen is. Door kinderen en jongeren te helpen teksten te begrijpen die net iets complexer zijn dan teksten die ze zelfstandig lezen, kunnen volwassenen hen laten groeien in hun leesontwikkeling.<sup>14</sup>

### Rekening houden met diversiteit en meertaligheid

Elk kind moet zich kunnen herkennen in een verhaal. Daarom moeten volwassenen zorgen voor een boekenaanbod en een tekstkeuze die recht doet aan de (culturele) diversiteit van lezers. Dat zijn teksten zonder stereotyperingen die bijdragen aan gelijkwaardige participatie van iedereen, ongeacht culturele achtergrond, geloof, sekse of seksuele voorkeur. Dergelijke teksten zorgen voor herkenning maar ook voor erkenning (inleving in en waardering van 'de ander').<sup>15</sup> Hetzelfde geldt voor een meertalig aanbod. Onderzoek wijst uit dat meertalig opgroeien geen risico is, maar een rijkdom.<sup>16</sup> Niet de thuistaal is bepalend voor de taal- en leesontwikkeling, maar het taalaanbod. Als kinderen opgroeien in een rijke taal- en leesomgeving waar ze de nodige stimulans krijgen in de taal die hun ouders goed beheersen, ontwikkelen ze (taal-) competenties die ook in het Nederlandstalig onderwijs van pas komen. De aanwezigheid van boeken in verschillende thuistalen, ook in de kinderopvang en op school, onderstreept de waarde van meer talen en steunt ouders en kinderen in hun gevoel dat hun talen, en daarmee zichzelf, ertoe doen.

12 Segers (2016).

13 Pijpers (2017, 24 november).

14 Witte (2008).

15 Van den Bossche & Klomberg (2020).

16 Aarssen (2013).



### **Rekening houden met jongens en meisjes**

Er is veel gezegd en geschreven over zogenaamde typische leesvoorkeuren van jongens en meisjes en verschillen in leesmotivatie en leesgedrag tussen beide seksen. Aanvankelijk verklaarden wetenschappers dat door verschillen in het jongens- en meisjesbrein te benadrukken. Inmiddels is bekend dat hersenen plastisch zijn en zich ontwikkelen onder invloed van de omgeving.<sup>17</sup> Dat verklaart waarom verschillen binnen de groep jongens of meisjes veel groter zijn dan tussen de groepen. De omgeving waarin een kind opgroeit, de sociale verwachtingen ('hoe hoor je je te gedragen?') en al dan niet impliciete stereotyperingen ('echte jongens lezen niet') bepalen voor een groot deel het leesgedrag en de houding jegens lezen. Hoewel jongens biologisch en cognitief in aanleg een kleine achterstand hebben ten opzichte van meisjes, is hun leesgedrag vooral sociaal bepaald en dus beïnvloedbaar.

Genrevoorkeuren zijn evenmin aangeboren. Wat je als jongen of meisje 'hoort' te lezen, geeft grotendeels de doorslag bij de boekkeuze. Jongens leren – via mannelijke rolmodellen en peers – sport, fantasy en sciencefiction leuk te vinden, terwijl meisjes leren om verhalen over romantiek en vriendschap te waarderen.

In plaats van een gelabeld aanbod van 'jongensboeken' en 'meisjesboeken' is een breed, veelzijdig aanbod voor beide seksen aan te bevelen. Uiteraard is het niet de bedoeling jongens en meisjes te verplichten andere boeken te lezen, maar leraren en opvoeders kunnen stereotypering wel doorbreken, bijvoorbeeld door vanaf heel jonge leeftijd zeer diverse boeken aan te bieden zonder sekselabels, sociale activiteiten rondom boeken te organiseren en vooroordelen te bespreken. Zo krijgen kinderen de ruimte hun eigen leesvoorkeuren te ontdekken.

### **Rekening houden met leesbeperkingen**

Niet voor alle kinderen gaat lezen vanzelf. Door een aangeboren beperking kan goed leren lezen lastiger of zelfs onmogelijk zijn. Toch kan een deel van de kinderen met een aangeboren beperking uitgroeien tot lezer. Daartoe zullen volwassenen niet alleen moeten focussen op de verwerving van decodeervaardigheden, maar vooral ook op het stimuleren van leesmotivatie en leesplezier. Dat vraagt wel om maatwerk, zowel in aanpak als in leesaanbod. We bespreken hier kort de meest voorkomende beperkingen en de invloed hiervan op de leesontwikkeling.<sup>18</sup>

Ongeveer 7% van de kinderen heeft specifieke *taalontwikkelingsstoornissen* (TOS): ernstige spraak- en/of taalproblemen die niet te verklaren zijn door gehoorproblemen, een hersenbeschadiging of andere stoornis. Deze kinderen kunnen problemen krijgen met technisch en begrijpend lezen.

Kinderen met een *cognitieve beperking* (zoals het downsyndroom) hebben een vertraagde ontwikkeling in de motoriek, spraak en taal en cognitie. Ze hebben daarnaast dikwijls een kortere aandachtsspanne en een beperkt geheugen. Toch kunnen ook kinderen met een lagere intelligentie (een IQ niet lager dan 80) net zo goed technisch leren lezen als kinderen met een hogere intelligentie. Dat vraagt wel extra instructie en tijd. Een beperkt geheugen bemoeilijkt

<sup>17</sup> Stichting Lezen (2014a).

<sup>18</sup> Stichting Lezen (2017a).





het leggen van relaties tussen zinnen en tekstdelen, waardoor een tekst soms ondoorgrondelijk blijft.

Kinderen met *ADHD* zijn vaak hyperactief, snel afgeleid en raken snel geprikkeld. Bij *ADD* zijn er wel ernstige aandachtsproblemen, maar geen hyperactiviteit. Kinderen met *AD(H)D* hebben vaak moeite om langere tijd geconcentreerd en gericht met een taak bezig te zijn en dat kan leiden tot problemen met technisch en begrijpend lezen. Door hen hardop te laten voorlezen kunnen ze hun aandacht beter bij de tekst houden. Hyperactieve kinderen hebben daarnaast ook baat bij meer tijd en structuur voor het lezen en begrijpen van teksten. Zo'n 5% van de kinderen heeft een vorm van *AD(H)D* en van hen heeft 25% bovendien dyslexie. Bij het merendeel van de kinderen die volwassenen als 'druk' ervaren, is overigens geen sprake van een stoornis. Hun gedrag kan een reactie zijn op hun omgeving of een kwestie van temperament. Temperamentvolle baby's blijken baat te hebben bij geregeld voorlezen.<sup>19</sup>

Kinderen met een *autismespectrumstoornis* (*ASS*), zo'n 1% van alle kinderen, hebben vaker dan gemiddeld moeite met sociale interactie, met het zich verplaatsen in anderen en met informatieverwerking. Ze hebben soms te veel oog voor details en missen de samenhang binnen de tekst. Dat kan tekstbegrip bemoeilijken. Soms hebben deze kinderen moeite om zich in te leven in een hoofdpersoon en om de tekst te verbinden met hun eigen wereld; dat kan een struikelblok zijn bij het lezen van fictie.

Ongeveer 4% van de kinderen heeft *dyslexie*: een hardnekkig probleem met het vlot leren lezen en/of correct spellen van woorden. Ze kunnen hierdoor ook moeite hebben met het begrijpen van teksten. Dyslexie is aangeboren en dus niet te verhelpen; wel kan extra en intensieve oefening ervoor zorgen dat ze vlotter leren lezen. Bovendien zijn kinderen met dyslexie gebaat bij hulpmiddelen zoals voorleessoftware.



- Website [passendlezen.nl](http://passendlezen.nl). (Bibliotheekservice Passend Lezen, z.j.)
- Als lezen niet vanzelf gaat. (Stichting Lezen, 2017a)
- Kwestie van Lezen deel 11: Leesplezier voor kinderen met leesproblemen. Achtergronden en tips voor leerkrachten. (Stichting Lezen, 2017b)

### De helpende volwassene

Een rijk en gevarieerd aanbod dat goed is afgestemd op de lezer helpt bij een soepele leesontwikkeling, maar daarnaast zijn helpende volwassenen nodig. Helpende volwassenen geven kinderen en jongeren de kans de wereld van het boek te leren kennen en waarderen.

Ouders, pedagogisch medewerkers, onderwijsassistenten en leraren bepalen grotendeels de leesontwikkeling van kinderen. Daarnaast kunnen andere gezinsleden, vrienden of bibliotheekmedewerkers een steentje bijdragen. De invloed van volwassenen en leeftijdsgenoten verschilt per leeftijdsfase. Zo neemt naarmate kinderen ouder worden de

<sup>19</sup> Van den Berg & Bus (2015).



invloed van ouders geleidelijk af en groeit de invloed van de vriendengroep. In de hoofdstukken hierna beschrijven we per leeftijdsfase de specifieke rol van volwassenen. Deze paragraaf gaat over een aantal algemene kenmerken van de helpende volwassene.

### **De ideale helper**

‘Lezers worden gemaakt door lezers,’ aldus Aidan Chambers.<sup>20</sup> De ideale helpende volwassene is zelf een enthousiaste lezer die zijn geestdrift voor lezen kan overbrengen op kinderen of jongeren. Door in hun bijzijn te lezen is deze volwassene een rolmodel.<sup>21</sup>

Naast het tentoonspreiden van enthousiasme en voorbeeldgedrag zal de ideale helpende volwassene de leesmotivatie nooit uit het oog verliezen. Het is voor deze ouder of professional een tweede natuur geworden om bij alle leesactiviteiten rekening te houden met de drie basisbehoeften: de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. We lichten hieronder toe wat dat in ideale omstandigheden concreet betekent.

### **Boektitels aandragen en helpen met kiezen**

Helpende volwassenen geven kinderen of jongeren de ruimte (autonomie) om zelf boeken te kiezen uit een rijk aanbod. Ze kennen hun interesses en leescompetentie, zodat zij hen wel bij de boekenkeuze kunnen begeleiden. Ook de volwassene die voorleest houdt daar rekening mee. Hoewel de jongste luisteraars boeken graag meerdere keren horen, zal de voorlezer zich inspinnen om daarnaast nieuwe boeken te introduceren.

Voor de groep ouders die gewend is voor te lezen, is die afstemming wellicht eenvoudig, voor professionals vraagt dit meer inspanning. Zo kunnen leraren of bibliotheekmedewerkers leesgesprekken voeren om voorkeuren te achterhalen. Zij tonen hiermee oprechte interesse in kinderen en jongeren en dragen daarmee ook bij aan de verbondenheid met hen.

De helpende volwassene kent het boekenaanbod en kan daarom samen met de lezer of de luisteraar een passend boek vinden. Bij voorkeur is dit net op of vlak boven het niveau van de lezer. Zo laten helpende volwassenen door enthousiast boeken te promoten kinderen of jongeren kennismaken met allerlei (nieuwe) genres en soorten boeken.

### **Tijd voor (voor)lezen**

De helpende volwassene reserveert dagelijks tijd voor (voor)lezen. Idealiter tenminste, want thuis en in het onderwijs is dit nog te weinig gemeengoed. Wel zorgen programma's als BoekStart (in de kinderopvang) en de Bibliotheek *op school* voor een groeiend besef dat het dagelijks inruimen van (voor)leestijd veel kan bijdragen aan het leesplezier en de leesvaardigheid.<sup>22</sup>

(Interactief) voorlezen en vrij lezen leiden niet per definitie tot geboeide lezers en luisteraars. Ook hier weer geldt dat de helpende volwassene rekening houdt met de competentie van kinderen en jongeren. Zo kan interactief voorlezen bij ouders die niet gewend zijn aan een open interactie met hun kinderen averechts werken (zie ook hoofdstuk 2). Een ander voorbeeld: vrij lezen op de basisschool en in het vmbo blijkt zonder verdere begeleiding vooral stimulerend

<sup>20</sup> Chambers (2012, p. 79).

<sup>21</sup> Notten (2012).

<sup>22</sup> De Bondt & Bus (2019); Nielen & Bus (2016).



voor leerlingen die al veel lezen. Voor leerlingen die niet graag lezen of niet gewend zijn om te lezen, kan het ook een negatieve ervaring zijn, waardoor ze eerder minder dan meer gaan lezen.<sup>23</sup> Afhankelijk van de groep kan het verstandig zijn te kiezen voor ‘begeleid vrij lezen’, waarbij leerlingen ondersteuning krijgen bij het kiezen en bij het lezen van een boek, bijvoorbeeld door leesgesprekken, tutorlezen of de inzet van luisterboeken.

### **Praten over boeken**

Na hulp bij het kiezen van boeken en het voorlezen of laten lezen, stimuleert de helpende volwassene het praten over een boek of tekst. Ouders en pedagogisch medewerkers doen dit door interactief voor te lezen, leraren organiseren bijvoorbeeld boekgesprekken of leesclubs. Praten over boeken draagt bij aan dieper leesbegrip, (literaire) leesontwikkeling en leesmotivatie.

De vorm van het gesprek is afhankelijk van het doel.<sup>24</sup> Met een individueel leesgesprek kan een leraar de leesvoorkeuren, het leesgedrag en het leesniveau van een leerling in kaart te brengen. Een groeps gesprek volgens de methodiek van Aidan Chambers (2012) verdiept vooral de leesbeleving en het narratief begrip van een tekst. Dit is ook het geval bij een zogeheten literair gesprek: hierbij werkt de leraar in de klas nog gestructureerder aan verschillende aspecten van literaire competentie. Wat de vorm ook is, het is belangrijk dat het open gesprekken zijn, waarin kinderen of jongeren de ruimte krijgen om hun mening en beleving te verwoorden. De helpende volwassene is de geïnteresseerde en doorvragende begeleider die bij groeps gesprekken bovendien de verbondenheid tussen leeftijdsgenoten stimuleert.

### **Lezen en schrijven combineren**

De ideale helpende volwassene stimuleert niet alleen lezen en het praten over boeken, maar ook schrijven.<sup>25</sup> Hoewel het onderzoek er naar niet eenduidig is, lijkt schrijven over gelezen teksten bij te dragen aan het leesbegrip en aan de kennis over schriftconventies (bijvoorbeeld de structuur van een tekst). Creatief schrijven voegt nog een andere dimensie toe. Bij creatief schrijven zetten leerlingen hun verbeelding aan het werk, proberen ze hun gedachten te structureren en zich persoonlijk uit te drukken. Het draagt bij aan een gevoel van competentie en autonomie. Creatief schrijven verhoogt ook hun betrokkenheid bij literaire teksten. Door zelf teksten te schrijven vergroten ze dus niet alleen hun tekstbegrip, maar ook hun taalgevoel en leesplezier. Alle redenen om (creatief) schrijven en lezen vaker te combineren.

### **Boekverwerkingsactiviteiten**

Naast creatief schrijven zijn er tal van andere boekverwerkingsactiviteiten die leerlingen individueel of in een groepje kunnen uitvoeren. Hoe dichter activiteiten bij de verhaallijn en de personages blijven, hoe meer ze bijdragen aan leesplezier. Voorbeelden zijn een filmpje of kunstwerk maken bij het verhaal, een brief schrijven aan de hoofdpersoon, een forumdiscussie over het verhaalthema of een nieuw boekomslag maken. Afwisseling in vormen en in het gebruik van hoofd, hart en handen houdt deze activiteiten boeiend en motiverend voor leerlingen. Als ze zelf kunnen kiezen uit diverse activiteiten, verhoogt dit hun betrokkenheid en inzet.

<sup>23</sup> Van der Sande, Wildeman, Bus, & Van Steensel (2019).

<sup>24</sup> Oosterloo (2015).

<sup>25</sup> Stichting Lezen (2017c).





### Werken aan digitale leesvaardigheid

Volwassenen, thuis en op school, kunnen kinderen helpen om competente digitale lezers te worden. Dit zijn lezers die niet de draad kwijtraken in een digitale tekst met al zijn mogelijkheden (zoals hyperlinks en multimediatoepassingen), maar juist profiteren van de extra mogelijkheden voor tekstbegrip. Voor het begrijpen van (multimediale) hypertexten blijken, net als bij offline lezen, voorkennis en woordenschat voorwaardelijk voor tekstbegrip. Daarnaast zijn specifieke vaardigheden nodig, zoals navigeren (de juiste tekst kunnen zoeken en vinden), integreren (informatie uit verschillende documenten aan elkaar koppelen) en evalueren (de betrouwbaarheid van een tekst beoordelen).



- Begrijpend lezen van hypermedia. (Segers, 2016)
- Lezen en digitale media: een perspectief op onderwijs. (Segers, 2017)
- Individual variation in children's reading comprehension across digital text types. (Fesel, Segers, & Verhoeven, 2018)

### Digitaal fictie lezen

Er zijn nog relatief weinig verhalende boeken met multimediale toepassingen voor kinderen die zelf kunnen lezen. Vooral voor jongere kinderen zijn er (prenten)boeken met bewegend beeld, geluid en spelletjes of opdrachten. Of en hoe dit kan bijdragen aan het verhaalbegrip en het voorleesplezier beschrijven we in hoofdstuk 2.

Voor oudere lezers bestaat het digitaal fictie lezen veelal uit het lezen van een lineaire tekst zonder hyperlinks op een digitaal apparaat. Ze blijken lezen van een e-readerscherf net zo prettig te vinden als van papier, maar het lezen van fictie op een tablet of telefoon minder prettig.<sup>26</sup>

### Zakelijke digitale teksten begrijpen

In tegenstelling tot digitale fictie, is het gebruik van digitale non-fictieteksten veel vanzelfsprekender in het onderwijs. Veel van deze teksten hebben de vorm van een hypertext: een tekst voorzien van hyperlinks. Bij het klikken op een gehyperlinkt woord komt de lezer op een andere website of een andere plek op de pagina terecht. Een betrokken, actieve leeshouding is nodig, nog meer dan bij offline lezen: lezers moeten namelijk bij elke hyperlink de afweging maken of ze die wel of niet aanklikken. Te veel doorklikken kan het werkgeheugen overbelasten en de lezer kan de draad kwijtraken.

<sup>26</sup> Leesmonitor (2020c).



Resultaten van onderzoek laten zien dat de meeste kinderen hypertexten van een scherm even goed kunnen begrijpen als teksten op papier. Het blijkt zelfs dat middelbare scholieren complexere schema's (*mindmaps*) rondom een thema of begrip maken dan na het lezen van een papieren tekst. Tenminste, als het gaat om gestructureerde teksten met een schematisch overzicht van de inhoudsstructuur: bij hypertexten zonder structuur daalt over het algemeen het leesbegrip en stijgt de leesduur.

Hypertexten, zeker wanneer deze weinig lineair zijn, kunnen in het bijzonder voor minder ervaren lezers met een beperkte woordenschat een te grote belasting van het werkgeheugen betekenen. De kans is groot dat ze het verhaal niet goed kunnen volgen. Ook hier geldt weer dat een duidelijke hiërarchische structuur zwakkere lezers helpt.

Digitale teksten zijn vaak multimediaal: voorzien van beeld en soms van de mogelijkheid de tekst te laten voorlezen. Wie een tekst leest met ondersteuning van beeld blijkt de inhoud langer te kunnen onthouden. Tijdens het lezen ook luisteren naar de tekst blijkt, behalve voor kinderen met dyslexie, geen meerwaarde te hebben voor het tekstbegrip.

Het onderwijs in het lezen van online zakelijke teksten zal aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van een actieve leeshouding, het doordacht gebruiken van hyperlinks en multimediatoepassingen en het zo nodig expliciteren (in een schema weergeven) van de tekststructuur.



Digitaal lezen, anders lezen? (Leesmonitor – Het Magazine, 2016)

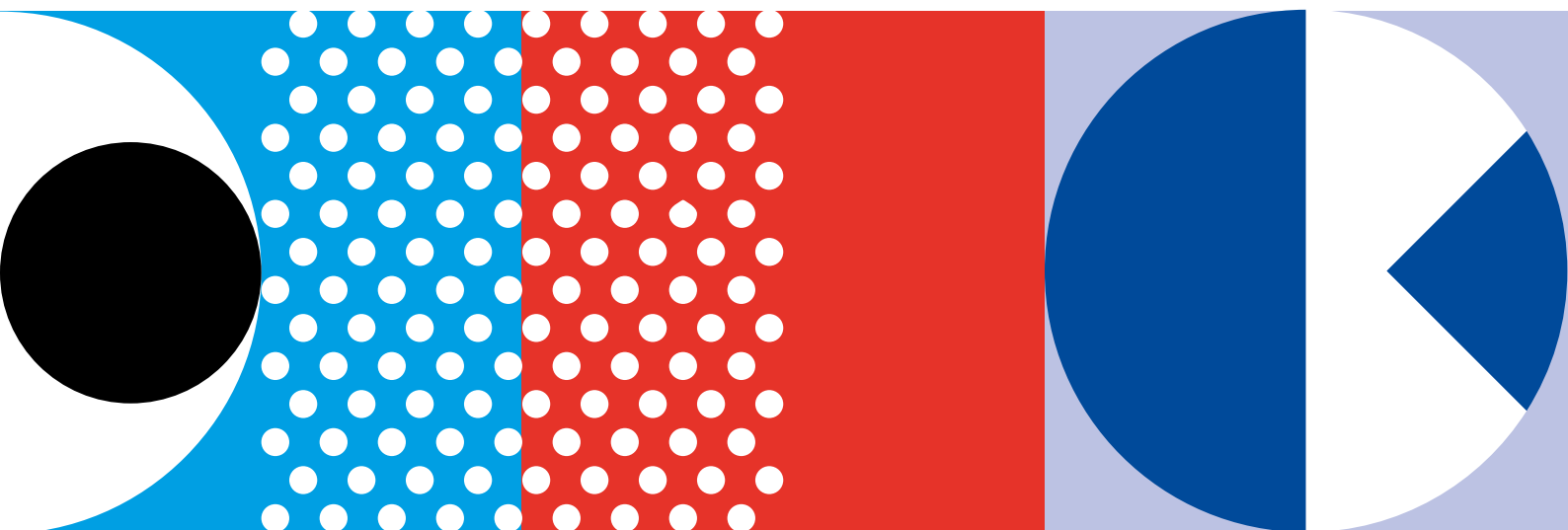


0-6

JAAR

# Hoofdstuk 2

## De leesontwikkeling van 0 tot 6 jaar



## 2. De leesontwikkeling van 0 tot 6 jaar

*Iris heeft een boekje gemaakt en mee naar school genomen. Tijdens de kring mag ze het boekje laten zien en eruit voorlezen. Op iedere bladzijde heeft ze getekend, ze heeft er niet bij geschreven. Iris begint het boekje voor te lezen. Ze kijkt naar de tekening en vertelt met voorleesstem een kort verhaal. Na elke bladzijde laat ze de tekening zien aan de kinderen in de kring, slaat de bladzijde om en begint een nieuw verhaal te vertellen.<sup>1</sup>*

De hier beschreven situatie laat zien dat jonge kinderen al veel weten over geschreven taal – vaak al ver voordat ze hun eerste woorden leren lezen en schrijven. Baby's ontdekken boekjes met hun mond en handen, dreumesen leren hoe boekjes in elkaar zitten, peuters gaan eenvoudige verhalen begrijpen en kleuters beginnen overal de eerste letter van hun naam te ontdekken.

Spelenderwijs doen jonge kinderen veel kennis en vaardigheden op die hen voorbereiden op zelf lezen en schrijven. Ze ontdekken eveneens hoe plezierig (voor)lezen kan zijn.

In Nederland onderscheidt men doorgaans 'ontluikende geletterdheid' (0-4 jaar), de periode waarin kinderen kennismaken met geschreven taal, en 'beginnende geletterdheid' (4-7 jaar). In deze tweede fase (tot eind groep 3) raken kinderen steeds vertrouwd met teksten en letters en krijgen ze de elementaire lees- en schrijfvaardigheden onder de knie. Wij beschrijven in deze publicatie de jaren tot de start van het formele leesonderwijs als één geheel. Deze periode van *emergent literacy* beslaat de voor- en vroegschoolse periode (0-6 jaar).

We besteden eerst aandacht aan de ontwikkeling van geletterde vaardigheden, vervolgens staan we stil bij de leesomgeving thuis en in de kinderopvang en ten slotte bespreken we wat het voor jonge kinderen betekent als (voor)lezen niet vanzelfsprekend is binnen het gezin.

### 2.1 Ontwikkeling van geletterde vaardigheden

Tot ongeveer 1990 ging men ervan uit dat kinderen pas geletterde vaardigheden ontwikkelen vanaf het moment dat ze formeel lees- en schrijfonderwijs krijgen. Onderzoekers ontdekten echter dat de scheidslijn tussen de periode voor en na de start van dat onderwijs niet zo strikt is en dat kinderen juist daarvoor al veel leren over (geschreven) taal. Deze kennis en vaardigheden zijn van invloed op de latere ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid. We beschrijven in deze paragraaf de belangrijkste kennis en vaardigheden die kinderen verwerven.

<sup>1</sup> Het voorbeeld hebben we (enigszins aangepast) overgenomen uit Tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven, Aarnoutse, De Blauw, Boland, Vernooy, & Van het Zandt, 1999).





- Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid. (Van Steensel, 2006)
- Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3. (Verhoeven et al., 1999)

### **Mondelinge taalvaardigheid**

De mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling verlopen parallel en beïnvloeden elkaar. Meteen vanaf de geboorte leren baby's naar taal luisteren en op taal reageren. Ouders die reageren op uitingen van hun baby en met hen praten over het hier en nu, stimuleren daarmee de taalontwikkeling van hun kind. Door – meestal onbewust – steeds iets complexere taal te gebruiken brengen ze hun opgroeiende kind telkens een stapje verder. Beginnend met zinnen van één woord gaan kinderen steeds complexere taaluitingen begrijpen en gebruiken. Taaluitingen gaan ook niet langer alleen over het hier en nu ('Morgen gaan we naar oma').

Ook hun woordenschat groeit en dat is een cruciaal element voor geletterdheid. De omvang van de woordenschat van jonge kinderen blijkt een goede voorspeller van de latere leescompetentie en daarmee ook van het plezier dat kinderen beleven aan lezen.

### **Codegerelateerde vaardigheden**

Kinderen die bezig zijn met het ontdekken van het schrift ('het kraken van de code') gaan geschreven letters herkennen en leren ook letters verklanken. We noemen dat codegerelateerde vaardigheden.

Schrijven begint met spontaan letters op papier zetten. Eerst zijn dat pseudo-letters, tekens die eruitzien als een letter, maar alleen voor kinderen zelf betekenis hebben. Later zetten kinderen willekeurige letters op papier, vaak uit hun eigen naam. En nog weer later weten ze dat specifieke letters voor specifieke klanken staan en gaan ze die bewust schrijven.

### **Fonologisch bewustzijn**

Door het herkennen, verklanken en schrijven van letters ontdekken kleuters dat in gesproken taal een letter (of groepje letters) bepalend is voor de betekenis van een woord. Ze leren de afzonderlijke klanken (fonemen) herkennen en gebruiken en begrijpen bijvoorbeeld het verschil tussen 'pak' en 'bak'. Dit fonologische bewustzijn blijkt een belangrijke voorspeller voor het begrijpen van mondelinge en schriftelijke taal (zie ook hoofdstuk 3).

### **Metalinguïstisch bewustzijn**

Naarmate kinderen taalvaardiger worden, groeit hun vermogen om bewust na te denken over de vorm, de structuur en het gebruik van taal. Kinderen leren met 'een afstandje' te kijken naar taal. Ze ontdekken bijvoorbeeld dat sommige woorden rijmen en leren om in gesproken taal afzonderlijke elementen te onderscheiden, zoals losse woorden of klankgroepen. Ook dit metalinguïstisch bewustzijn is nodig om goed te leren lezen.





### **De functie van tekst kennen**

Naast kennis over klanken en letters is het belangrijk dat kinderen leren begrijpen waar je geschreven taal allemaal voor kunt gebruiken. Ze ervaren al jong dat geschreven taal betekenis heeft en gebruikt wordt om een boodschap over te brengen. Ze zien overal om zich heen geschreven taal, zoals uithangborden, opschriften op het pak hagelslag, menukaarten of boodschappenlijstjes. Via geschreven taal kun je bovendien communiceren met mensen die zich ergens anders bevinden, zoals een WhatsAppberichtje aan opa en oma. Ook dit soort ontdekkingen horen bij de ontwikkeling van geletterdheid.

Vanaf een jaar of vier leren kinderen de relatie leggen tussen gesproken en geschreven taal, waarbij ze inzien dat taal die je ziet, ook kunt horen (voorlezen) én dat je gesproken taal ook zichtbaar kunt maken (schrijven).

### **Schriftconventies en boekoriëntatie**

Een andere stap in de ontwikkeling van geletterdheid is het verwerven van brede en gevarieerde kennis over schriftconventies. Kinderen leren bijvoorbeeld dat je – in het Latijnse schrift – van links naar rechts leest.

Door voorlezen en ‘zelf lezen’ ontdekken ze de functie van boeken: ze leren wat de voorkant is en waar je in een boek begint met lezen. Ook leren ze begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vormen en dat de omslag van een boek al veel zegt over de inhoud. Iris uit het voorbeeld aan het begin van dit hoofdstuk is volop bezig met dit aspect van geletterdheid.

### **Vroege literaire competentie**

Lezers zijn literair competent als zij belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip een verhaal kunnen lezen. Deze vier dimensies in de literaire ontwikkeling volgen elkaar niet lineair op, maar zijn in wisselwerking met elkaar.<sup>2</sup>

Al voordat kinderen zelf leren lezen, kunnen ze gesprekken over voorgelezen verhalen voeren.<sup>3</sup> Kleuters kunnen heel goed vertellen waarom iets grappig is in een verhaal, inzicht tonen in onderliggende verhaalstructuren en betekenisvolle verbanden leggen tussen verhalen. Ze weten ook al dat er binnen een prentenboek een wereld bestaat die is opgebouwd uit tekst en beeld. Ze kunnen leren dat er belangrijke verschillen zijn tussen de tekstwereld en hun eigen wereld en ze kunnen hier plezier aan beleven. Een vraag als ‘Kunnen we bij Kikker op bezoek gaan?’ zet ze hierover aan het denken.

De vroege literaire competentie begint met het kiezen van een prentenboek met een rijke tekst en rijke illustraties (zie hoofdstuk 1) dat aanknopingspunten biedt tot interactie en het stellen van gerichte vragen.

### **Digitale leesvaardigheden**

Ook het aanleren van digitale leesvaardigheden begint al in de voor- en vroegschoolse periode. Kinderen raken in deze periode vertrouwd met de kenmerken en het gebruik van digitale tekstdragers. Ze leren al jong hoe je met een muis over het scherm beweegt of wat er gebeurt

<sup>2</sup> Cornelissen (2016).

<sup>3</sup> Van der Pol (2010).



als je tipt of veegt. Via digitale prentenboeken maken ze kennis met de extra mogelijkheden, zoals ondersteunend beeld en geluid en hyperlinks. Idealiter leiden deze extra mogelijkheden niet af van het verhaal, maar helpen ze om dat te begrijpen en te beleven.<sup>4</sup>

Ook bij het spelenderwijs ontwikkelen van codegerelateerde vaardigheden en fonetisch bewustzijn kunnen digitale toepassingen zoals apps en spelletjes behulpzaam zijn.

## 2.2 Een stimulerende leesomgeving

Een optimale leesomgeving (zie ook paragraaf 1.3) kenmerkt zich door een rijk boekenaanbod afgestemd op de interesses en competenties van jonge kinderen en een helpende volwassene die hen enthousiasmeert voor lezen en stimuleert in hun leesontwikkeling.<sup>5</sup>

Ouders die (voor)lezen belangrijk vinden, dragen dit over op hun kinderen.<sup>6</sup> Ze laten hen het plezier van lezen zien en ervaren door zelf te lezen, van jongs af aan voor te lezen en verhalen te vertellen. Ze praten over boeken, geven boeken cadeau en gaan samen met hun kind(eren) naar de boekhandel of bibliotheek. En, ze moedigen kinderen aan te lezen.

### Helpende volwassene

Van alle leesbevorderingsactiviteiten voor jonge kinderen blijken voorlezen, praten over boeken met kinderen en samen (oefenen met) lezen grote invloed te hebben op het latere leesgedrag van kinderen.<sup>7</sup> Hoe ziet deze leesbegeleiding er idealiter gezien uit?

#### Voorlezen

Als volwassenen van voorlezen een gezellig moment maken, leren kinderen dat boeken lezen leuk is. Voorlezen draagt verder bij aan de woordenschat en mondelinge taalvaardigheid.<sup>8</sup> Boeken bevatten complexere taal dan spreektaal en bovendien besteden voorlezers meestal meer aandacht aan de betekenis van woorden.

Daarnaast leren kinderen wat de functies zijn van geschreven taal en hoe verhalen zijn opgebouwd. Zo start de ontwikkeling van literaire competentie. Leraren in kleutergroepen kunnen met 'literaire' gesprekken expliciet werken aan dit diepere inzicht in teksten.<sup>9</sup>

Voorlezen vanaf de peutertijd is meestal vanzelfsprekend. Maar ook baby's en dreumesen hebben baat bij voorlezen. Baby's kunnen al vroeg woorden herkennen en vanaf zeven maanden het onderscheid horen tussen woorden die wel of niet eerder in een verhaaltje voorkwamen.<sup>10</sup> Ook kunnen ze leren plaatjes te 'lezen'. Baby's die vanaf de geboorte worden voorgelezen, kennen als ze 15 maanden zijn meer woorden dan leeftijdgenootjes die niet zijn voorgelezen.<sup>11</sup>

4 Takacs, Swart, & Bus (2015).

5 Castles, et al. (2018).

6 Notten (2012).

7 Notten (2012).

8 Broekhof & Nijhof-Broek (2017).

9 Van der Pol (2010).

10 Broekhof & Nijhof-Broek (2017).

11 Van den Berg & Bus (2015).





### **Voorlezen aan de allerjongsten**

Baby's zijn geen makkelijk publiek om aan voor te lezen; ze pakken het boekje vast, bijten er bij voorkeur in of gooien het weg. Maar meer dan om het verhaal draait het bij het 'voorlezen' aan baby's om interactie. Ouders kunnen plaatjes aanwijzen: 'Kijk, daar is de poes. Miauw, zegt de poes. De poes rent achter een muur aan, zie je dat?' Als een kind iets ouder is, kan hij plaatjes aanwijzen en de geluiden nabootsen die zijn ouders maken. Zo bouwt het al een woordenschat op en ouders en pedagogisch medewerkers starten een voorleesroutine. Kinderen wennen aan boekjes en aan voorlezen en leren dat dit plezierig is. Zo kunnen volwassenen een basis leggen voor leesplezier. Binnen het programma BoekStart kunnen jonge ouders een koffertje met babyboekjes en informatie over voorlezen ophalen bij de Bibliotheek. BoekStart is er voor thuis en voor de kinderopvang (Boekstartpro.nl).

### **Interactief voorlezen: praten over boeken**

Er is meer nodig dan alleen tekst voorlezen om de mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid van kinderen te stimuleren. Het is van belang dat volwassenen kinderen via interacties over het boek helpen het verhaal te begrijpen en te waarderen.<sup>12</sup> Dit kan bijvoorbeeld door de plaatjes te beschrijven, voorwerpen te benoemen, gebeurtenissen uit te leggen, vragen te stellen en het verhaal te verbinden met de eigen leefwereld van het kind. Interactief voorlezen daagt kinderen uit om gebeurtenissen te visualiseren, over hun eigen ervaringen na te denken, voorspellingen over het verhaalverloop te doen en hun meningen en ideeën te vormen. Het geeft jonge kinderen het nodige houvast om een boek te begrijpen.



- Meer voorlezen, beter in taal. Effecten van voorlezen op de taalontwikkeling. (Broekhof & Nijhof-Broek, 2017)
- Kwestie van Lezen deel 8: Ouders betrekken bij (voor)lezen. Onderzoek en praktische tips voor pedagogische medewerkers en leerkrachten. (Stichting Lezen, 2015)

### **Oefenen met herkennen en verklanken van letters**

Naast interactief voorlezen kunnen ouders en pedagogisch medewerkers ook helpen bij het leren herkennen van letters.<sup>13</sup> In deze periode kan dat het beste spelenderwijs gebeuren en niet

<sup>12</sup> Broekhof & Nijhof-Broek (2017).

<sup>13</sup> Sénéchal & LeFevre (2002).



op een systematische en schoolse manier. Spelenderwijs letters leren kan door letters aan te wijzen of door in en om het huis op zoek te gaan naar de ‘eigen letter’. En verder zijn er uiteraard de nodige ABC-boekjes om voor te lezen.

### Rol professional

Natuurlijk is de situatie thuis niet een-op-een te vergelijken met die in de kinderopvang en de kleuterklas. De rol van ouders, als eerste opvoeders, is een andere dan die van professionals. De laatste werken volgens een bepaalde aanpak of didactiek met groepen kinderen aan vastgestelde pedagogische doelen, waaronder idealiter ook structurele aandacht voor leesbevordering. Dat betekent zorgen voor een divers, aantrekkelijk boekenaanbod, dagelijks interactief voorlezen en af en toe spelenderwijs letters oefenen. Een professional weet wat ‘rijke teksten’ voor deze leeftijdsgroep zijn en kent diverse verwerkingsactiviteiten die bijdragen aan leesplezier, verhaalbegrip en literaire competentie.



- Boekideeën: werken met boeken op de groep. (BoekStart, 2020)
- Kwestie van Lezen deel 4: Voorlezen in de kinderopvang. Achtergronden en praktische tips voor pedagogische medewerkers. (Chorus, 2013)
- Stellen we te eenvoudige vragen bij het voorlezen? (Cornelis, 2019, 4 september)

### Leesaanbod

Het rijke en veelzijdige taalgebruik in boeken draagt bij aan de positieve effecten van voorlezen.<sup>14</sup> Door prentenboeken met rijke teksten komen kinderen in aanraking met onbekende woorden en onbekende zinsstructuren. Een tekstfragment uit *Eén voor jou, twee voor mij* (Mühle, 2019) illustreert dat mooi:

*‘Onderweg naar huis vindt Beer drie paddenstoelen.  
Zijn vriend Wezel is heel blij met de paddenstoelen.  
Hij maakt ze schoon, bakt ze even aan in een grote koekenpan,  
gooit er flink wat zout en peper over,  
doet er nog wat peterselie bij en laat de paddenstoelen lekker sudderen.’*

<sup>14</sup> Broekhof & Nijhof-Broek (2017).



## Aansluiten bij leesvoorkeuren



Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?  
(Van Coillie, 1999)

Hoewel geen kind dezelfde voorkeuren heeft, valt er wel iets te zeggen over het soort boekjes dat jonge kinderen, gezien hun ontwikkelingsniveau, aankunnen en waarderen.

Voor *baby's* zijn boekjes nog een soort speelgoed. Er zijn speciale plastic boekjes waar ze op kunnen sabbelen en die ze mee in bad kunnen nemen. Of boekjes met dikke bladzijden die babyvingertjes kunnen omslaan. Als ze wat ouder zijn, beginnen ze plaatjes van voorwerpen uit hun omgeving te herkennen, zoals eten, speelgoed, kleren en huisdieren. Ze beleven plezier aan aanwijs- en plaatjesboeken en vinden het fijn om herhaaldelijk hetzelfde boek te bekijken en de plaatjes te herkennen en – later – te benoemen.

*Peuters* kunnen al eenvoudige verhalen beluisteren en begrijpen. Vooral prentenboeken met veel herhaling spreken hen aan. Door te luisteren naar en te praten over verhalen leren ze vragen te beantwoorden over de tekst, voorspellingen te doen over wat er gaat gebeuren en in eigen woorden na te vertellen – of ‘voor te lezen’ met het boek in de hand – wat er in het verhaal allemaal gebeurde.

*Kleuters* kunnen complexere prentenboeken en voorleesboeken met meer lagen aan, over herkenbare gebeurtenissen of emoties. Ze ontwikkelen een voorkeur voor verhalen met pratende dieren, over vriendschap of sprookjes. Waar dreumesen en peuters nog de voorkeur geven aan eenvoudige illustraties hebben kleuters een voorliefde voor tekeningen waar veel te ontdekken valt.

Geanimeerde digitale boeken en bewegende beelden zijn, eventueel in combinatie met audio, een waardevolle aanvulling op papieren prentenboeken.<sup>15</sup> De beweging maakt het verhaalverloop zichtbaar, waardoor kinderen oorzaken en gevolgen leren doorgronden. Bovendien kan de camera inzoomen op details in de tekst of illustraties en dit helpt kinderen met het leren van nieuwe woorden. Dergelijke multimediale kinderboeken blijken de woordenschat en het verhaalbegrip extra te bevorderen, mits de toepassingen aansluiten bij de inhoud van het verhaal. Vooral peuters en kleuters die achterlopen in hun taalontwikkeling hebben profijt van multimediale kinderboeken. Aan anderstalige kinderen bieden ingesproken Nederlandse boeken de kans om naast de voorgelezen boeken in de thuistaal ook verhalen in het Nederlands te beluisteren.



Kwestie van Lezen deel 7: Digitale prentenboeken. Onderzoek en praktische tips voor leerkrachten en pedagogisch medewerkers. (Stichting Lezen, 2014b)

<sup>15</sup> Leesmonitor (2020d).



## 2.3. Opgroeien in een gezin waar lezen niet vanzelfsprekend is



- Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding. (Stichting Lezen, 2017e)
- Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties. Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen. (Van Steensel, Fikrat-Wevers, Bramer, & Arends, 2019)
- Activities and Strategies for parents with less education to promote the oral language development of their children: a review of empirical interventions. (Van der Pluijm, Van Gelderen, & Kessels, 2019)

Gezinnen met minder taalvaardige ouders met een lagere sociaal-economische positie (SES) kennen doorgaans een minder stimulerend leesklimaat. Voor ouders die zelf niet (goed) kunnen lezen en schrijven, is het moeilijk om een leesvoorbeeld voor hun kinderen te zijn. Ook voorlezen of praten met hun kinderen, over verhalen of alledaagse zaken, is minder gangbaar voor hen.

Een deel van de kinderen in Nederland groeit op in een dergelijke taalarme thuissituatie. Om te voorkomen dat kinderen met een achterstand op school komen, zijn er diverse pogingen gedaan om het taal- en leesklimaat thuis te stimuleren.

### Ondersteuningsprogramma's

Al vanaf de jaren zestig kent Nederland taalcompensatie- en activeringsprogramma's bedoeld om jonge kinderen in sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen meer kansen te bieden in het onderwijs.<sup>16</sup> Deze programma's waren erop gericht arbeidersgezinnen een cultuurpatroon bij te brengen dat beter zou aansluiten bij het onderwijs.

De laatste decennia investeert de overheid wederom veel in de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) om te zorgen dat alle kinderen met een vergelijkbare bagage aan het basisonderwijs kunnen beginnen. VVE-programma's hebben vaak een brede focus, met zowel aandacht voor taal en geletterdheid als voor cognitieve en sociale ontwikkeling. Sinds 2009 monitoren onderzoekers in het zogeheten Pre-Cool-cohortonderzoek deze programma's. Kinderen die in de voorschool VVE krijgen, maken een inhaalslag op woordenschat en concentratie. Voor rekenen bleek er geen effect. Voorwaarde is wel dat pedagogisch medewerkers de VVE-activiteiten inbedden in gevarieerde spelwerkvormen over de gehele dag en geen losse 'lesjes' aanbieden. Het blijkt overigens lastig deze lijn voort te zetten in de kleutergroepen. Hierdoor kan de achterstand weer oplopen.

<sup>16</sup> Er is ook veel kritiek op deze compensatieprogramma's die zogenaamde arbeiderskinderen een cultuurpatroon moesten bijbrengen van gezinnen uit de zogenaamde hogere sociale milieus, zodat het thuismilieu beter zou aansluiten op het basisonderwijs. De later activeringsprogramma's hadden meer aandacht voor het aansluiten van het schoolmilieu op de thuissituatie.



Naast VVE in de kinderopvang en op school zijn er ook diverse programma's die zich uitsluitend richten op ondersteuning en stimulering van ouders thuis. Recente wetenschappelijke publicaties over deze programma's (zie het kader met sleutelpublicaties) wijzen er op dat een gericht en afgebakend aanbod het meeste effect sorteert ('less is more'). Dit voorkomt namelijk dat ouders overladen en overvraagd worden. Zo blijkt dat eenvoudige taal- en spelactiviteiten die aansluiten bij dagelijkse bezigheden (zoals het spelen van memory) effectief zijn. Ook hebben interventies die alleen gericht zijn op voorlezen meer resultaat dan programma's met meerdere doelen. Uiteraard geldt dit laatste voor ouders die voldoende voorleesvaardig zijn. Voor weinig taalvaardige ouders zijn alternatieven nodig, zoals laagdrempelige taal-spelactiviteiten of het gebruik van digitale prentenboeken.

Verder loont het om ouders voor te doen hoe ze met in plaats van tegen hun kind kunnen praten: open vragen stellen en de inbreng, interesses en behoeften van het kind centraal stellen. Om ondersteuningsprogramma's te laten slagen is het bovendien belangrijk dat de professionals en eventuele vrijwilligers een band opbouwen met ouders en hen het gevoel geven dat ze competent zijn. Hoe beter programma's aansluiten bij de mogelijkheden, cultuur en taal van ouders, hoe effectiever ze zijn. Overigens is nog onduidelijk in hoeverre deze effecten ook op de lange termijn beklijven.



**6-12**

JAAR

# **Hoofdstuk 3**

## **De leesontwikkeling van 6 tot 12 jaar**





# 3. De leesontwikkeling van 6 tot 12 jaar

*Anne zit in groep 8 en heeft in de schoolbib een boek geleend over sterren. Het lijkt haar een interessant onderwerp voor haar werkstuk. Voor ze online informatie zoekt, wil ze dit eerst bekijken. Ze leest de achterflap, bladert het boek door en ziet al snel dat het een tekst is met veel feiten. Precies wat ze nodig heeft voor haar werkstuk. Ze besluit het thuis goed te lezen.*

In dit hoofdstuk beschrijven we de deelvaardigheden die nodig zijn om net zo'n gevorderde lezer als Anne te worden: iemand die teksten (recreatief, literair en zakelijk, digitaal en van papier) vloeiend en met begrip kan lezen.<sup>1</sup> Vervolgens staan we stil bij hoe een stimulerende leesomgeving eruit kan zien, met aandacht voor effectief en motiverend leesonderwijs, de kenmerken van een rijk leesaanbod en de invloed van ouders en vrienden.

## 3.1 Ontwikkeling van gevorderde leesvaardigheden



- Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. (Castles et al., 2018)
- De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. (Houtveen et al., 2019)

Een tekst vloeiend en met begrip lezen vergt een scala aan cognitieve processen, zoals woorden in een oogopslag herkennen, de betekenis snel ophalen uit je geheugen, verbanden leggen tussen woorden en zinnen en dat wat je leest verbinden met al aanwezige kennis in je hoofd.

Tijdens het lezen is er een voortdurende wisselwerking tussen deze deelvaardigheden. Wel moeten kinderen eerst het decoderen van letters en woorden onder de knie krijgen. In Nederland is dit technisch leren lezen gescheiden van het vak begrijpend lezen. In andere landen is er geen sprake van een dergelijke indeling in vakken en gaan beide vaardigheden meer gelijk

<sup>1</sup> Volgens het Referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) moeten alle leerlingen die de basisschool verlaten in staat zijn om teksten vloeiend te lezen, de letterlijke betekenis van een tekst te begrijpen, leesstrategieën te hanteren die passen bij het leesdoel en informatie en meningen te interpreteren voor zover deze dicht bij de leerlingen staan. De volledige lijst met tussendoelen staat in bijlage 3.



op. Dit komt het leesonderwijs en leesplezier ten goede. Hoewel het lezen van zakelijke en fictionele teksten is opgenomen in het curriculum, vormen digitaal en literair lezen en creatief schrijven doorgaans geen integraal onderdeel van het Nederlandse leesonderwijs. Met een geïntegreerde aanpak, waarin lezen niet is opgeknipt in afzonderlijke vaardigheden, levert het leesonderwijs betere en gemotiveerdere lezers af dan nu vaak het geval is (zie ook paragraaf 3.2).

### Decoderen

Leren lezen is in tegenstelling tot leren praten geen automatisch proces. Kinderen hebben hulp nodig om letters en woorden te ontrafelen. Voordat kinderen formeel leesonderwijs krijgen, hebben ze al een bepaald niveau van mondelinge taalvaardigheid en idealiter ook al enige letterkennis. In groep 3 leren ze om de verworven betekenissen uit gesproken taal te koppelen aan een schijnbare willekeur van streepjes, boogjes en stippen: geschreven taal.

De eerste stap in het leesproces is het 'kraken van de alfabetische code':

betekenisonderscheidende klanken (fonemen) leren herkennen en deze koppelen aan een symbool. Gaandeweg leren kinderen alle letters en lettercombinaties (zoals 'eu', 'ui' en 'sch') te verklanken en krijgen ze de elementaire leeshandeling, het decoderen, onder de knie.

### Woorden herkennen en begrijpen

Zodra kinderen het decoderen min of meer beheersen, maakt hardop spellend lezen (letter voor letter) plaats voor vloeiend lezen. Ze vormen een mentaal beeld van woorden en gaan deze automatisch herkennen, waardoor lezen steeds vlotter gaat. Veel lezen in verschillende typen teksten over verschillende onderwerpen bevordert dit proces. Ook draagt dit bij aan het leren van de betekenis van een woord. Veel lezen blijft gedurende de hele schoolloopbaan belangrijk om steeds moeilijkere teksten vloeiend te kunnen blijven lezen en begrijpen.

### Grammaticale kennis

De verwerving van kennis over de opbouw van woorden (morfologie) draagt verder bij aan het vloeiend leren lezen. Kinderen leren door veel te luisteren en te lezen dat er een regelmaat zit in de opbouw van woorden ('goud' en de vervoeging 'gouden'). Ook leren ze dat woorden op te knippen zijn in delen die ze begrijpen, hoewel het hele woord nieuw is voor hen (zoals in 'ziekenhuis'). Kinderen bouwen zo een databank op van regels over woordvorming en -betekenissen die hen helpt bij het lezen en begrijpen van nieuwe woorden.

Daarnaast ondersteunt kennis over zins- en tekstopbouw het lezen. Kinderen die beter weten hoe woorden in zinnen samenhangen en hoe verwijzingen werken, begrijpen teksten makkelijker. In bijvoorbeeld de zinnen 'Piet valt van zijn fiets. Hij heeft een gat in zijn knie,' moeten kinderen weten dat 'hij' en 'zijn' naar 'Piet' verwijzen.

### Schriftconventies kennen

In de kleuterperiode hebben kinderen een beeld gekregen van hoe teksten in elkaar zitten en hoe je een tekst moet lezen. Vanaf groep 3 leren ze verschillende structuurkenmerken en soorten teksten onderscheiden.

Een tekst kan geschreven zijn om te overtuigen, instrueren, amuseren of informeren. Elke tekstsoort heeft een eigen structuur, die deels direct zichtbaar is en deels pas na lezing duidelijk wordt. De indeling in hoofdstukken en paragrafen is in een oogopslag zichtbaar. Of een tekst



chronologische beschrijvingen of veel dialoog bevat is minder direct duidelijk. Nog subtieler zijn de verschillen in typen teksten als je let op zogeheten signaalwoorden die causale verbanden ('daardoor') of een volgorde in tijd aangeven ('daarna'). Om een tekst te begrijpen is inzicht in deze structuurkenmerken in verschillende typen teksten noodzakelijk.

Digitale multimediale teksten hebben nog weer eigen tekstkenmerken, zoals hyperlinks.<sup>2</sup> Dat vraagt om specifieke vaardigheden (zie ook hoofdstuk 1): navigeren (de juiste tekst zoeken en vinden), integreren (informatie uit verschillende bronnen aan elkaar koppelen) en evalueren (de betrouwbaarheid beoordelen).

## **Tekstbegrip**

Gesprekken met kinderen en voorlezen leggen de basis voor het met begrip leren lezen en voor leesmotivatie. Door het voorlezen van kinderboeken met rijke taal maken kinderen kennis met een taal die formeler en complexer is dan gesproken taal. Ze leren ook woorden kennen die in spreektaal minder voorkomen.

Bij het begrijpen van een tekst spelen veel factoren tegelijkertijd een rol: de intentie en motivatie en de kennis en vaardigheden van de lezer en de kenmerken van de tekst. We lichten hieronder de belangrijkste ingrediënten voor leesbegrip toe.

### **Woordenschat**

Voor alle lezers geldt dat een grotere woordenschat tekstbegrip vergemakkelijkt.<sup>3</sup> Dat is logisch, want hoe meer woorden de lezer kent, hoe eenvoudiger een tekst wordt. Maar er is ook een indirecte relatie: als lezers zich niet het hoofd hoeven te pijnigen over onbekende woorden is er meer ruimte voor cognitieve verwerking op een hoger tekstniveau.

Pas als kinderen vloeiend kunnen lezen, kunnen ze door het lezen zelf hun woordenschat uitbreiden. Ze kunnen dan de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. Het gaat bij woordenschat niet alleen om het kennen van de betekenis van een woord, maar ook om het begrijpen van die betekenis in verschillende contexten (de 'diepere' betekenis). Ook het begrijpen van uitdrukkingen en gezegden is essentieel voor tekstbegrip. Mensen die een tweede taal leren hebben doorgaans meer moeite om de soms veelzijdige betekenis van woorden en van uitdrukkingen en gezegden onder de knie te krijgen.

### **Kennis van de wereld**

Begrijpend lezen vraagt om meer dan kennis van zinnen en woorden alleen, er is ook kennis van de wereld nodig. Tekstbegrip ontstaat doordat lezers de inhoud kunnen koppelen aan wat ze al weten. Hoe meer kennis van de wereld, en hoe meer deze kennis aansluit bij de kennis die in Nederland op school gevraagd wordt, hoe beter en sneller leerlingen teksten begrijpen. Niet ieder kind komt met dezelfde kennisbagage op school. Wanneer het gat tussen benodigde kennis en tekst te groot is, haken kinderen af en schakelen ze wellicht over op 'mechanisch lezen', zonder te begrijpen waar de tekst over gaat.

Een kind dat zwakker is in lezen, maar alles weet van voetbal, kan een artikel over voetbal

---

<sup>2</sup> Segers (2016).

<sup>3</sup> Van Steensel, Oostdam, Van Gelderen, & Van Schooten (2016).



beter begrijpen dan een kind dat weliswaar een goede lezer is, maar niets van voetbal weet. Veel kennis over een specifiek onderwerp kan dus gebrekkige leesvaardigheid compenseren.<sup>4</sup>

### **Metacognities en leesstrategieën**

Gevorderde lezers kunnen een tekst metacognitief beschouwen en weten de juiste leesstrategieën in te zetten. Ze oriënteren zich op een tekst of leestaak om zo hun leesproces te plannen. Op basis van bijvoorbeeld titel, plaatjes en tussenkopjes schatten ze in waar de tekst over gaat en activeren ze hun voorkennis over dat onderwerp. Ze bepalen hun leesdoel, bijvoorbeeld lekker opgaan in een boek, specifieke informatie ophalen voor een presentatie of volgens een recept koekjes bakken.

Strategische lezers monitoren verder voortdurend hun tekstbegrip. Als ze iets niet begrijpen kunnen ze reparatiestrategieën toepassen, bijvoorbeeld naar de context kijken als ze op een onbekend woord stuiten of een stukje teruglezen. Ten slotte evalueren ze hun taakaanpak, bijvoorbeeld door te controleren of ze hun leesdoel hebben behaald.

### **Het verbale werkgeheugen**

Het werkgeheugen is een tijdelijke opslagplaats in het brein waarmee we informatie verwerken. Het verbale werkgeheugen, bestemd voor talige informatie, speelt bij lezen een cruciale rol. Het zorgt ervoor dat we relevante kennis over bijvoorbeeld woord- en zinsbouw en woordbetekenissen paraat hebben, zodat we begrijpen en onthouden wat we net gelezen hebben en verbanden leggen tussen tekstdelen en tussen wat we lezen en wat we al weten.

Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit en kan maar één nieuwe taak tegelijk aan. Een lezer die het decoderen nog niet onder de knie heeft, heeft zijn werkgeheugen daar volop voor nodig. Pas als iemand vloeiend kan lezen, is er ruimte voor tekstbegrip.

### **Literaire competentie**

Lezers zijn literair competent als zij belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip een verhaal kunnen lezen. Deze vier dimensies in de literaire ontwikkeling volgen elkaar niet lineair op, maar zijn in wisselwerking met elkaar.<sup>5</sup> In deze leeftijdsfase leren kinderen bijvoorbeeld om de tekst te koppelen aan hun eigen belevingswereld, motieven van de hoofdpersoon te benoemen, genres te herkennen en teksten op verschillende gronden te beoordelen. Literaire vaardigheden dragen bij aan het beter begrijpen van fictie en poëzie.

### **Leesmotivatie**

Leren lezen en leesmotivatie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Die relatie is bij beginnende lezers anders dan bij gevorderde lezers. Kinderen die nog moeite hebben met (vloeiend) lezen, raken gemotiveerder naarmate ze succeservaringen opdoen en vooruitgang boeken. Zodra kinderen voldoende vloeiend kunnen lezen, kan juist ervaren leesplezier de drijfveer zijn om meer te gaan lezen, waardoor ze vaardiger worden.

<sup>4</sup> Dit voorbeeld is ontleend aan Houtveen et al. (2019).

<sup>5</sup> Cornelissen (2016).



## 3.2 Een stimulerende leesomgeving

We hebben hierboven alle vaardigheden beschreven die nodig zijn om een gevorderde lezer te worden. Een stimulerende leesomgeving, met helpende volwassenen en een rijk leesaanbod, kan ervoor zorgen dat kinderen daadwerkelijk uitgroeien tot competente en gemotiveerde lezers. Gezien de cruciale rol van leesonderwijs in deze leeftijdsfase, beginnen we met de kenmerken van effectief, motiverend leesonderwijs, een wezenlijk andere aanpak dan het gangbare leesonderwijs. Daarna beschrijven we de invloed van ouders en vrienden.

### De rol van de leraar

Effectief en motiverend leesonderwijs kenmerkt zich door een aanpak waarin verschillende deelvaardigheden in samenhang worden aangeboden en dat gekoppeld is aan het zaakvakonderwijs.<sup>6</sup> Effectief en motiverend leesonderwijs zorgt er voor dat kinderen betrokken lezers worden die gemotiveerd zijn voor lezen, een tekst strategisch kunnen benaderen en een tekst betekenis kunnen geven door verbanden binnen en buiten de tekst te leggen. We belichten hier kort de belangrijkste aspecten van effectief en motiverend leesonderwijs.

#### Een betekenisvol thema kiezen

Door binnen het leesonderwijs te werken met brede en voor kinderen betekenisvolle thema's blijft lezen geen geïsoleerde vaardigheid, maar wordt het op een natuurlijke manier verbonden met de zaakvakken. Door een onderwerp meerdere weken centraal te stellen doen leerlingen geen oppervlakkige informatie op, maar verwerven ze dieper inzicht, maken ze mentale kennisnetwerken en leren ze de samenhang tussen concepten begrijpen.<sup>7</sup> Een breed betekenisvol thema is bijvoorbeeld 'groei'. Dit biedt in tegenstelling tot een thema als 'lente' veel meer aanknopingspunten voor exploratie. Bij het werken met brede thema's is het aanbrengen of activeren van voorkennis van leerlingen een vanzelfsprekend onderdeel van de aanpak.

#### Met rijke teksten werken

Effectief leesonderwijs werkt met teksten die nauw aansluiten bij het thema en daarmee, anders dan de gangbare teksten uit leesmethodes, authentiek en betekenisvol zijn. Het gaat bovendien om rijke teksten, fictie en non-fictie, die het thema vanuit verschillende perspectieven beschrijven (zie ook hoofdstuk 1.3). In het aanbod van rijke teksten heeft poëzie een vanzelfsprekende plaats.

6 Houtveen et al. (2019).

7 Houtveen, et al. (2019).





### Rijke teksten bij het leren lezen

AVI-boekjes sluiten aan bij het technisch leesonderwijs en bevatten teksten die aangepast zijn aan het niveau van beginnende lezers. Kinderen kunnen zo het verklanken oefenen en succeservaringen opdoen met lezen. Maar deze boekjes hebben meestal geen rijke teksten. Daarom is het van belang om ook andere, bij de leeftijd passende kinderboeken in te zetten waaruit kinderen zelf kunnen kiezen, zodat de leesmotivatie behouden blijft. Kinderboeken hebben doorgaans meer (verhalende) kwaliteit, een rijkere woordkeuze en dragen meer bij aan de kennis van de wereld. Het voorlezen van boeken die kinderen zelf nog niet kunnen lezen, geeft ze eveneens toegang tot nieuwe woorden en moeilijkere teksten.

In een verarmde zaakvaktekst zijn veel verbindingswoorden weggelaten en zinnen verkort of anderszins versimpeld. Maar korter is niet per se gemakkelijker. Integendeel, het schrappen van alle tekstverbanden bemoeilijkt juist het tekstbegrip.<sup>8</sup> Onderstaande non-fictieteksten over de Romeinen laten zien dat een versimpelde tekst (eerste fragment) lastiger te begrijpen is dan een rijke tekst (tweede fragment).

*De Romeinen hebben sterke legers.*

*Daarmee veroveren ze bijna heel Europa.*

*Ze komen ook in Nederland.*

*De rivier de Rijn is de grens van hun gebied. Het gebied onder de rivier is bezet door Romeinse soldaten. Aan de andere kant van de Rijn wonen de Friezen.<sup>9</sup>*

Rijke non-fictieteksten bieden meer aanknopingspunten voor begrip en zijn prettiger om te lezen:

*Langs de Rijn lieten de Romeinen op regelmatige afstand van elkaar wachtposten en legerkampen bouwen om hun gebied te verdedigen tegen vijandelijke invallen uit het noorden. De meeste van die kampen waren geschikt voor een paar honderd militairen, maar in de buurt van Nijmegen was een kamp dat twee legioenen van zesduizend man kon herbergen. De aanwezigheid van die goed geoefende Romeinse soldaten, met hun rokken, blinkende helmen, schilden en zwaarden moet grote indruk hebben gemaakt op de plaatselijke bevolking.<sup>10</sup>*

### Kinderen zelf aan de slag laten gaan met woordenschat

Kinderen losse rijtjes woorden laten leren om zo de woordenschat te vergroten, zet nauwelijks zoden aan de dijk.<sup>11</sup> Het leidt niet (of te langzaam) tot meer leesbegrip, laat staan tot

<sup>8</sup> Van Silfhout (2014).

<sup>9</sup> Tekst uit een geschiedenismethode.

<sup>10</sup> SLO (z.j.).

<sup>11</sup> Willingham (2017).



leesmotivatie. Het is effectiever om hen rijke teksten voor te schotelen met onbekende en laagfrequente woorden in verschillende zinsverbanden en bekende contexten, en hen te leren hoe ze zelf achter de betekenis van een woord kunnen komen. Dat kan bijvoorbeeld door de context te gebruiken, het woord op te zoeken of samen met klasgenoten de moeilijke woorden in een tekst te bespreken.

### **Effectief leesstrategieën aanleren**

Er is veel discussie over onderwijs in leesstrategieën. Met de strategieën zelf is niet zoveel mis, maar ze worden binnen het onderwijs vaak doel in plaats van middel. Ze worden als ‘losstaand trucje’ aangeleerd en zelfs als leerlingen zich bepaalde strategieën al eigen hebben gemaakt, blijven deze onderdeel van de methode en instructie. Hoewel er stemmen opgaan om dit onderdeel geheel te schrappen, doen we toch enkele aanbevelingen voor kansrijk onderwijs in leesstrategieën die relevant zijn voor Nederlands en de zaakvakken:<sup>12</sup>

1. Strategieonderwijs moet erop gericht zijn leerlingen te leren zelfstandig de juiste leesstrategieën in te zetten om (een deel van) een tekst te begrijpen. Ze moeten daarom weten welke strategieën waarom en hoe worden ingezet.
2. Bij een effectieve instructie draagt de leraar de verantwoordelijkheid voor het leerproces geleidelijk over aan de leerling (*scaffolding*): van expliciete instructie en hardop denkend voordoen (*modeling*) met reflectie door de leerling naar begeleide oefening, samenwerkend leren en tot slot zelfstandig leren.
3. Alleen de belangrijkste strategieën zouden zo een paar keer per jaar los geoefend moeten worden met gebruik van rijke teksten in diverse genres en met een uiteenlopende moeilijkheidsgraad.
4. Specifieke strategieën voor het lezen van digitale of multimediale teksten kunnen kinderen helpen deze teksten te volgen en begrijpen.

### **Formatief evalueren**

Formatief evalueren staat in dienst van het leerproces. Bij formatief evalueren bespreekt de leraar de leeractiviteiten en lesdoelen geregeld met de leerling en geeft feedback over waar een leerling staat in het leerproces. Het format dat SLO heeft ontwikkeld voor het voeren van leesgesprekken is bruikbaar voor een dergelijke formatieve evaluatie. Formatief evalueren versterkt het gevoel van autonomie en competentie bij leerlingen en draagt zo bij aan de leesmotivatie.



#### **Methodieken effectief leesonderwijs**

Er zijn een aantal methodieken waarin (delen van) de hier geschetste aanpak vertaald zijn voor de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld: Cori-lezen, close reading, List en Denk, Focus op begrip (in ontwikkeling).

<sup>12</sup> Gebaseerd op: Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul, & Van den Bergh (2017).





- Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen. (Van Gelderen, 2018)
- Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. (Pereira & Nicolaas, 2019)
- Onderwijs in begrijpend lezen. (Aarnoutse, 2017)

## Werken aan literaire competentie



Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool. (Cornelissen, 2016)

Effectief leesonderwijs besteedt niet alleen aandacht aan technisch en begrijpend lezen, maar ook aan literaire competentie. Kinderen leren door literaire gesprekken te voeren fictieteksten niet alleen beter begrijpen, maar ook de esthetische waarde ervan ontdekken en idealiter meer waarderen. We schetsen hier de vier dimensies van literaire competentie met voorbeelden uit het basisonderwijs:

### 1. Leesbeleving

Bij belevend lezen is er sprake van geboeide leesaandacht. De lezers zijn in een flow tijdens het lezen en vergeten alles om zich heen. Om in die flow te raken moeten kinderen gemotiveerd zijn om te lezen, voor ontspanning of omdat ze graag iets willen weten. Leesbeleving hangt samen met zich inleven in de emoties van de personages. Dit kan invloed hebben op hun eigen gevoelens en gedachten. Vragen die hierbij horen: Wat vind je vreemd/waar verbaas je je over? Wat zou jij doen als je de persoon in het verhaal was?

### 2. Interpretatie

Om een tekst te kunnen interpreteren moeten lezers eerst de inhoud van de tekst goed begrijpen. Daarna is er ruimte voor verdieping. Lezers zetten hun eigen kennis en ervaring in om de inhoud te verwerken en brengen samenhang aan binnen de tekst en tussen tekst en (hun eigen) wereld. Lezers vullen motieven in van de personages en/of auteur, ze begrijpen metaforen en symbolen en construeren gebeurtenissen en standpunten. Met andere woorden: ze leren lezen tussen de regels door. Vragen die het interpreteren op gang brengen zijn: Wat zou het personage wensen? Hoe zou het personage reageren in deze situatie?

### 3. Beoordeling

Op basis van de interpretatie en beleving kunnen kinderen een waardeoordeel geven op





verschillende niveaus, bijvoorbeeld de leeservaring (een spannend, griezelig of saai boek), informatief gehalte of literaire en stilistische kwaliteiten. Verder kunnen ze een boek vergelijken met andere boeken of een boekverfilming of met hun eigen werkelijkheid. Kinderen kunnen leren hun oordeel te beargumenteren door vragen als: Wat vind jij het mooiste stukje uit het boek? Zou je dit boek aanraden aan je beste vriend(in)?

#### **4. Narratief begrip**

Narratief begrip betekent dat lezers ontdekken dat elk literair genre kenmerkende patronen heeft en dat boeken kunnen verschillen in vertelperspectief, plot, opbouw en stijl. Deze narratologische begrippen kunnen ze (in groep 8) ook benoemen bij het verwoorden van hun beleving, interpretatie en beoordeling. Daarnaast kunnen literair competente lezers verhalen plaatsen in sociale, culturele en literaire contexten en herkennen ze literaire conventies. Verder begrijpen ze figuurlijk taalgebruik, ironie en humor en begrijpen ze dat tijd en ruimte noodzakelijke aspecten zijn van een verhaal. Vragen die het narratief begrip bevorderen en die geschikt zijn voor kinderen die geregeld literaire gesprekken voeren, zijn bijvoorbeeld: Wat vind je van het gebruik van meer vertellers in het boek? Wat is het effect van de flashbacks in het verhaal?



#### **Literaire gesprekken**

De methodiek van Chambers (2012) voor het voeren van boekgesprekken is bedoeld om basisschoolleerlingen aandachtig en kritisch te laten lezen. Daarbij leren ze onder meer hun gedachten en gevoelens uitdrukken. Er zijn drie categorieën vragen die aan bod komen tijdens een boekgesprek, variërend van vragen over de expliciete inhoud tot over waardering voor het boek.

Cornelissen (2016) onderscheidt vier dimensies van literaire competentie. Deze staan centraal in de boekgesprekken binnen haar methodiek, waarbij kinderen leren zelf meer gevarieerde vragen te stellen. Haar uitgangspunt is dat leraren vooral reageren op uitingen van leerlingen en niet gericht zijn op het doorgeven van literaire kennis, maar op het stimuleren van literair denken. Een belangrijk verschil met Chambers is dat leerlingen al tijdens het lezen hun gedachten en gevoelens kunnen ordenen door aantekeningen te maken. Daarnaast worden er over een boek meerdere gesprekken gevoerd volgens een vaste opbouw.

De brochure Literaire gesprekken in de klas (Cornelissen, 2019) toont hoe leraren beide methodieken kunnen toepassen.



### Lezen en creatief schrijven combineren

Creatieve schrijfoopdrachten dragen bij aan de literaire competentie en aan tekstbegrip. Leerlingen raken door creatieve schrijfoopdrachten sterker emotioneel betrokken bij literaire teksten. Door schrijfoopdrachten in het algemeen gaan leerlingen de teksten die ze moeten lezen beter begrijpen, vooral als de leerkracht heldere instructies geeft over de opdracht en als leerlingen aangemoedigd worden na te denken over wat ze schrijven.<sup>13</sup>



Lezen en creatief schrijven combineren op de basisschool. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten. (Stichting Lezen, 2017f)

## Leesaanbod

### Aansluiten bij leesvoorkeuren



Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken? (Van Coillie, 1999)

Kinderen leren doorgaans vanaf groep 3 zelf boeken lezen en na een jaar leesonderwijs kunnen ze dat, bij een ideale leesontwikkeling, al behoorlijk goed. Ze houden erg van verhalen met sympathieke personages die iets bijzonders meemaken. Die verhalen worden vaak gesitueerd in een realistische wereld, aansluitend bij de fase in de cognitieve ontwikkeling waarin kinderen fantasie en realiteit leren scheiden.

Ook gaan kinderen zich vanaf de middenbouw meer interesseren in de ander. Ze willen meer weten over wat anderen meemaken en voelen. Ook raken ze geïnteresseerd in verschillende kanten van morele kwesties en wordt hun denken minder zwartwit dan in de kleuterfase. Kinderen in deze levensfase willen zelf de grenzen opzoeken, maar hebben ook behoefte aan regels en structuur. Boeken over onderwerpen als ‘pesten’ kunnen een moreel houvast bieden.

Kinderen maken in deze leeftijdsfase een belangrijke cognitieve ontwikkeling door. Ze leren beter over zaken nadenken, kunnen steeds beter verbanden leggen en rekening houden met verschillende perspectieven. Hierdoor kunnen ze langere boeken met meer personages en motieven begrijpen.

In de bovenbouw van het basisonderwijs lezen vrijwel alle kinderen graag humoristische boeken, vooral als daarin de draak gestoken wordt met volwassenen. Gedichten met woordspelingen worden ook erg gewaardeerd. Ook gaan kinderen meer (dikke)

<sup>13</sup> Stichting Lezen (2017f).



avonturenboeken lezen. De verhalen worden complexer en bevatten meer verhaallijnen. Fantasier verhalen verdwijnen wat meer naar de achtergrond, met uitzondering van spannende griezeverhalen. De realiteit wordt belangrijker. Vaak spelen de verhalen zich af op school en gaat het over vrienden die samen avonturen beleven. In deze fase geven jongens en meisjes vaak blijk van uiteenlopende leesvoorkeuren, wellicht hét moment om dit onderwerp te bespreken (zie ook paragraaf 1.3).

### Helpen kiezen

Een boekencollectie op school is idealiter een schatkamer van boeken en ander leesmateriaal waarin kinderen graag grasduinen. Toch weet maar een deel van de kinderen, doorgaans de doorgewinterde lezers, de weg te vinden naar een boek dat hen boeit. Voor alle andere kinderen hebben volwassenen een onmisbare rol in het helpen kiezen van het juiste boek. Ook kinderen die zeggen niet zo van lezen te houden, kunnen geboeid raken door een boek of tijdschrift dat hun aanspreekt.

Op school kunnen leraren kinderen laten kennismaken met (nieuwe) boeken door voor te lezen of met een korte boekpromotie. Ze kunnen ook kinderen zelf laten vertellen over hun favoriete boek, bijvoorbeeld in een boekenkring. Voor de aarzelende lezers volstaan deze werkvormen niet. Zij zijn gebaat bij individuele leesgesprekken waarin de leraar tijd en aandacht besteedt aan het achterhalen van hun leesvoorkeuren en het samen terugblikken op leeservaringen.<sup>14</sup> Met deze begeleiding zullen deze leerlingen waarschijnlijk ook meer profiteren van de tijd voor vrij lezen.<sup>15</sup>



### Leesgesprekken voeren

Leesgesprekken zijn nodig om als leraar zicht te krijgen op de leesontwikkeling, leesvoorkeuren en interesses van leerlingen. Leesgesprekken dragen bij aan het gevoel van competentie, autonomie en verbondenheid. SLO heeft uitgebreide informatie over leesgesprekken en hoe deze gevoerd kunnen worden.

<https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/>

### Rol van ouders en vrienden

In de leeftijdsfase van 6 tot 12 jaar is de invloed van ouders nog steeds groot. Hun belangstelling voor de boeken die hun kinderen lezen, de gesprekken hierover, voorlezen of cadeau geven van een boek, verhogen de kans dat hun kinderen lezers worden.<sup>16</sup> Toch investeren ouders in de loop van de basisschoolperiode steeds minder in de leesopvoeding. Zo lezen ze steeds minder voor vanaf het moment dat kinderen zelf kunnen lezen.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> SLO (2019).

<sup>15</sup> Sande, et al. (2019).

<sup>16</sup> Notten (2012).

<sup>17</sup> KvB Boekwerk & GfK (2017).



Scholen en bibliotheken kunnen de handen ineenslaan om samen met ouders, ieder vanuit de eigen rol en deskundigheid, te zorgen dat kinderen ook thuis gemotiveerd zijn voor lezen. Professionals moeten daarbij rekening houden met de mogelijkheden, wensen en behoeftes van ouders. Vooral ouders die niet gewend zijn talige activiteiten met hun kind te ondernemen, hebben baat bij concrete, praktische tips om hun kind thuis te ondersteunen.



- Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis. (Stichting Lezen, 2014c)
- Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding. (Stichting Lezen, 2017d)

Naarmate kinderen ouder worden slinkt de invloed van ouders en groeit die van leeftijdsgenoten, vooral vrienden, op de leesmotivatie en het leesgedrag.<sup>18</sup> Wanneer kinderen van vrienden boekentips krijgen, hun vrienden zien lezen en ze met hen (kunnen) praten over boeken, raken kinderen enthousiaster voor lezen en lezen ze meer, in vergelijking met leeftijdsgenoten die geen lezende vrienden hebben.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Leesmonitor (2020g).

<sup>19</sup> Klaua & Wigfield (2012).

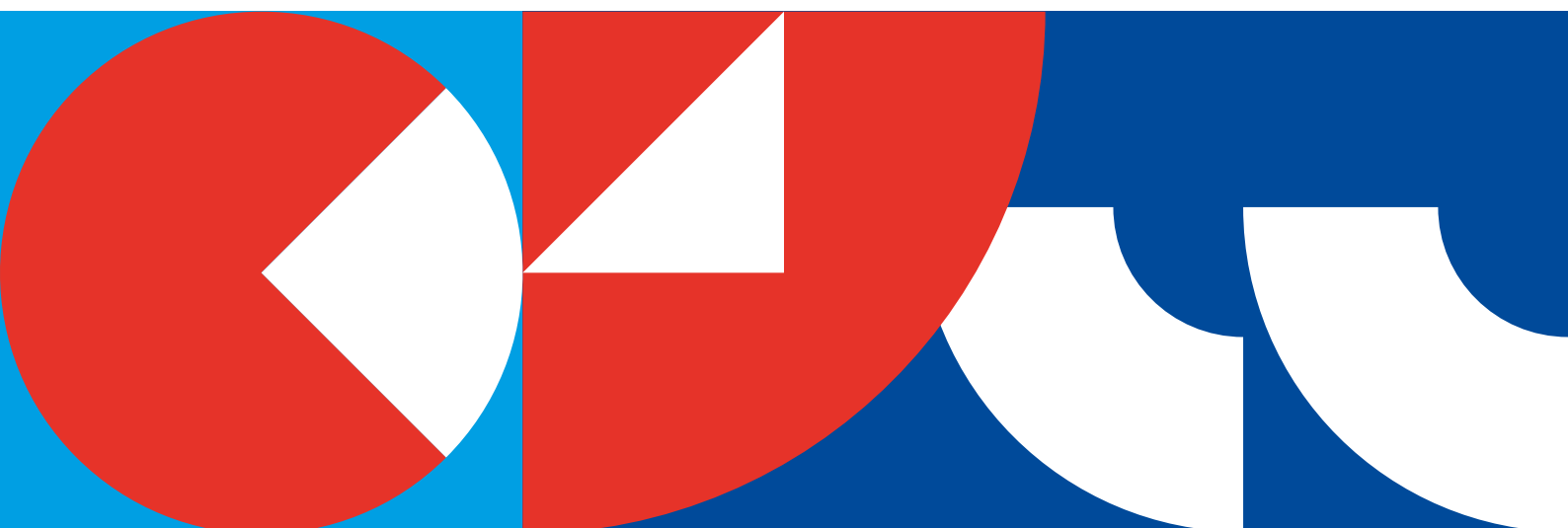


**12-20**

JAAR

# **Hoofdstuk 4**

## **De leesontwikkeling van 12 tot 20 jaar**



## 4. De leesontwikkeling van 12 tot 20 jaar

*‘Wij lezen op school een paar keer per week een half uur. Ik vind dat wel goed, het is leuk om te doen, lekker rustig in de klas. En je leert er veel van. Taal bijvoorbeeld, maar ook over de dingen die gebeuren in het verhaal. Ik lees thuis ook af en toe. Vaak voor het slapen gaan. Er zijn veel interessante verhalen.’ (Kevin, vmbo, b/k 3)*

*‘Ik ben niet echt een lezer, ik heb er weinig tijd voor, maar ik snap wel dat het bij je schoolopleiding hoort. Het is een stukje cultuur, je leest over andere mensen en werelden. Ik heb een docent die heel bevlogen is, dat helpt. Maar het is wel jammer dat je bijna alleen maar boeken mag kiezen uit een lijst van school. Ik zou liever zelf bepalen wat ik lees.’ (Jordi, vwo 4)*

*‘Ik wil wel lezen, maar ik vind het niet altijd gemakkelijk. Het duurt wel even voor ik iets moois gevonden heb. Mijn moeder leest veel en kan me tips geven. Ik lees graag spannende boeken. Ik vergeet de echte wereld als ik lees. Op school lezen we alleen voor ons vak. Vaak op de computer. Een beetje saai, eigenlijk.’ (Sahim, mbo zorg en welzijn)*

Dit hoofdstuk gaat over de leesontwikkeling van jongeren vanaf 12 jaar. Het betreft een diverse groep van lezers en niet-lezers, scholieren van allerlei schooltypen, met verschillende achtergronden en mogelijkheden.

De nadruk in dit hoofdstuk ligt op het voortgezet onderwijs, waar het lezen van zakelijke teksten en van (literaire) fictie onderdeel is van het curriculum. We gaan nader in op de leescompetentie van jongeren en hoe helpende volwassenen, vooral leraren, deze kunnen stimuleren. Daarbij staan we ook stil bij de leesvoorkeuren van jongeren. Veel van wat we beschrijven, is ook van toepassing op studenten in het mbo, zij het dat hier fictieonderwijs niet in de eindtermen staat. Toch besteden steeds meer mbo-docenten er aandacht aan, vaak als middel om hun studenten taalvaardiger te maken. In de laatste paragraaf staan we expliciet stil bij lezen in het mbo.

### 4.1 Ontwikkeling van leesvaardigheid jongeren



Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo.  
Hoofdstuk 4: Het belang van leesbevordering.  
(Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019)



Op de basisschool hebben de meeste kinderen de basisvaardigheden voor lezen onder de knie gekregen, zoals het decoderen van letters en woorden, vloeiend lezen en de eerste beginselen van grammatica en tekstbegrip (zie hoofdstuk 3). Dat betekent niet dat jongeren na de basisschool altijd bekwaam zijn en blijven in lezen. Zoals elke vaardigheid moet ook lezen onderhouden worden, welk leesniveau een jongere op de basisschool ook heeft bereikt.<sup>1</sup> In het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs krijgen jongeren bij alle vakken steeds complexere teksten te lezen en hun leesvaardigheid bepaalt mede hun schoolsucces. We belichten hieronder enkele deelvaardigheden die de leesvaardigheid bepalen.

### Tekstbegrip

Jongeren verschillen sterk in leesvaardigheid: in het voortgezet onderwijs zijn zeer vlotte tot zeer zwakke, bijna laaggeletterde lezers te vinden. Zorgelijk is dat het aantal zwakke lezers groeit. Bijna een kwart van de Nederlandse vijftienjarigen is onvoldoende geletterd om zelfstandig mee te doen aan de maatschappij, bleek uit de laatste PISA-resultaten.<sup>2</sup> De meeste van deze jongeren zijn te vinden in het vmbo.

Zwakke lezers hebben vooral moeite met tekstbegrip. Ze missen een stevige woordenschat en voorkennis en weten onvoldoende gebruik te maken van leesstrategieën. Daardoor lezen ze oppervlakkig (of niet) en missen ze de essentie uit teksten.

Voor alle jongeren geldt dat het veelvuldig gebruik van digitale media leidt tot minder diep lezen<sup>3</sup>. Het skimmende lezen dat ze hiervoor gebruiken is handig voor koppensnellen of snel even informatie zoeken, maar het volstaat niet om langere teksten te begrijpen.<sup>4</sup>

### Digitaal lezen

Jongeren brengen niet alleen in hun vrije tijd veel uren achter het scherm door, ook voor school moeten ze vaak digitale teksten lezen. Zoals in hoofdstuk 1 al beschreven, vraagt het lezen van digitale teksten om aanvullende vaardigheden om niet te verdwalen in de hyperlinks en de tekststructuur. Vaardigheden als navigeren (de juiste tekst zoeken en vinden), integreren (informatie uit verschillende bronnen aan elkaar koppelen) en evalueren (de betrouwbaarheid beoordelen) zijn van belang om digitale teksten goed te kunnen begrijpen.<sup>5</sup> Multimediale teksten kunnen actief en diep gelezen worden, maar dat vraagt wel om goed gestructureerde teksten die jongeren relatief eenvoudig in een schema kunnen weergeven. Dit laatste draagt bij aan het tekstbegrip.<sup>6</sup>

### Literaire competentie

Lezers zijn literair competent als zij belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip een verhaal kunnen lezen.<sup>7</sup> In deze leeftijdsfase krijgen jongeren meer oog voor

1 De Milliano (2013); Moeken, Kuiken, & Welie (2016).

2 Gubbels, et al. (2019).

3 Dit wordt ook gesignaleerd door de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad in hun adviesrapport Lees! Een oproep tot een leesoffensief (2019).

4 Leesmonitor (2020c).

5 Segers (2016).

6 Fesel, et al. (2018).

7 Cornelissen (2016).



beeldspraak en metaforisch taalgebruik. Ze kunnen ook steeds beter hun eigen leesbeleving combineren met reflectie op het thema en de literaire vormgeving van boeken. Mede door het literatuuronderwijs maken ze kennis met een steeds groter scala aan literaire genres (zoals historische romans, poëzie en Arthurverhalen) en krijgen ze, op havo/vwo, inzicht in de literatuurgeschiedenis. Of jongeren deze literaire vaardigheden daadwerkelijk verwerven hangt mede af van hun leesvaardigheid en -motivatie.

## 4.2. Een stimulerende leesomgeving

In een stimulerende leesomgeving zijn er volwassenen, met name leraren maar ook mediathecarissen, die helpen teksten te begrijpen, jongeren kunnen motiveren om te lezen en zorgen voor een divers en aantrekkelijk leesaanbod. Hoe idealiter de rol van de leraar en het boekenaanbod er uitzien lichten we hier verder toe. De rol van de mediathecaris komt terug in hoofdstuk 5.

### Rol van de leraar

Het vrijetijdslezen onder jongeren neemt af.<sup>8</sup> Zeker het lezen van literatuur vergt tijd en inspanning en de keuze voor een minder inspannend tijdverdrijf, zoals gamen, chatten en filmpjes kijken, is dan snel gemaakt. Aangezien de invloed van ouders in deze levensfase in rap tempo afneemt, is het vooral aan de leraar om de leesmotivatie en het leesgedrag aan te wakkeren.

Goed leesonderwijs valt of staat met de didactische en inhoudelijke deskundigheid en het enthousiasme van leraren. Zij kunnen jongeren overtuigen van het belang van goede leesvaardigheid en de kracht en schoonheid van verhalen in al hun verschijningsvormen. Leraren die zelf lezen, een positieve houding hebben tegenover lezen en het nut van lezen uitleggen, blijken vaak actieve leesbevorderaars te zijn.<sup>9</sup> Let wel: dit gaat over leraren van alle vakken, niet alleen de leraar Nederlands. In het lees- en literatuuronderwijs is het de kunst om de leesmotivatie van jongeren op te wekken en vast te houden. Leraren doen dit door ervoor te zorgen dat jongeren toegang hebben tot boeken die passen bij hun leesvoorkeuren en leesvaardigheid en door aansprekende verwerkingsactiviteiten te organiseren. Hieronder bespreken we hoe er in het voortgezet onderwijs ook aandacht kan zijn voor begrijpend lezen en op welke manieren leraren in het literatuuronderwijs meer tegemoet kunnen komen aan de leesmotivatie en literaire competentie van leerlingen.

<sup>8</sup> Schrapper, Wennekers, & De Haan (2018).

<sup>9</sup> McKool & Gespass (2009).







### **Lezeninhetvmbo.nl**

Lezeninhetvmbo.nl is een website voor leraren waarop de belangrijkste informatie over leescompetentie en leesmotivatie bijeen is gebracht. De website biedt praktische aan-de-slag-informatie, gekoppeld aan recent lees- en taalonderzoek gericht op het vmbo.

### **Begrijpend lezen**

De effectieve aanpak voor begrijpend lezen in het basisonderwijs zou een vervolg moeten krijgen in het voortgezet onderwijs. Leraren bieden begrijpend lezen nog te vaak aan als een geïsoleerde vaardigheid die draait om leesstrategieën zoals samenvatten, vragen stellen en verbanden leggen. Als je die strategieën beheerst, zou begrijpend lezen vanzelf moeten gaan. Zoals al betoogd in hoofdstuk 3 werkt het zo niet. Doorslaggevende voorwaarden voor goed tekstbegrip zijn een brede woordenschat, het doorzien van de (langere) tekststructuur, kennis van de wereld en interesse voor het onderwerp.<sup>10</sup> Om de voorkennis van leerlingen te activeren kan de inzet van beeldmateriaal zoals filmpjes ondersteuning bieden. Inzicht in tekststructuren verwerven leerlingen door hier specifiek aandacht aan te besteden in de klas. De (diepere) betekenis van woorden leren zij kennen door diverse teksten over eenzelfde onderwerp te lezen. Veel lezen (voor het plezier) draagt bij aan beide aspecten.

### **Praten over boeken**

Literair competente leerlingen kunnen literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip lezen en over hun leeservaringen communiceren en discussiëren (zie ook hoofdstuk 3).<sup>11</sup> Door literaire gesprekken in de klas te voeren worden leerlingen competentier. Hoewel de aanpak voor literaire gesprekken die Cornelissen (2016) beschrijft gericht is op kinderen van 11 en 12 jaar, is deze goed door te trekken naar het voortgezet onderwijs. De aanpak komt er op neer dat leerlingen die tijdens het lezen persoonlijke beelden vormen, deze in gesprekken met klasgenoten bespreken en vergelijken.

Het onder woorden (leren) brengen van wat een verhaal oproept, staat ook centraal in de literatuurdidactische aanpak die Marloes Schrijvers (2019a) ontwikkelde. Hierbij leest de klas boeken rondom een gezamenlijk vastgesteld sociaal-moreel thema. Door het voeren van een thematische dialoog, eerst met zichzelf en daarna met elkaar, krijgen leerlingen meer inzicht in zichzelf en anderen.

<sup>10</sup> Castles, et al. (2018).

<sup>11</sup> Cornelissen (2016).





- Literaire gesprekken in de klas. Achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. (Cornelissen, 2019)
- Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding. (Schrijvers, 2019b)
- Over boeken gesproken. Achtergronden en praktische tips voor in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. (Oosterloo, 2015)

### **Klimmen in literair leesniveau**

Het uitgangspunt van Cornelissen (2016) is dat de diverse vormen van lezen tegelijkertijd of naast elkaar kunnen plaatsvinden. Een andere benaderingswijze is die van Theo Witte (2008). Ook hij onderscheidt verschillende vormen van lezen, door hem leesniveaus genoemd, maar deze zijn hiërarchisch geordend.

Hij stelt dat literatuuronderwijs effectiever is naarmate de te lezen boeken qua literaire structuur beter aansluiten bij het leesniveau van leerlingen. Leerlingen die boeken lezen die te moeilijk voor hen zijn, raken ontmoedigd of gefrustreerd en haken uiteindelijk af. Lezen ze boeken die ze gemakkelijk vinden, dan verliezen ze hun motivatie of lezen ze weliswaar met plezier, maar leren ze minder. Leren vindt namelijk plaats in de zogeheten zone van de naaste ontwikkeling. Het doel van het literatuuronderwijs is om leerlingen telkens een niveau hoger te brengen.

Wittes didactische aanpak voor literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is uitgewerkt op [Lezenvoordelijst.nl](http://Lezenvoordelijst.nl). Voor de onderbouw havo/vwo en het vmbo onderscheidt hij een instapniveau en vier volgende niveaus (belevend, verkennend/ontdekkend, reflecterend en analytisch/verdiepend lezen) en voor de bovenbouw havo/vwo zijn er zes niveaus (belevend, herkenkend, reflecterend, interpreterend, letterkundig en academisch lezen). De niveaus beschrijven leerling- en boekenmerken. Overigens zegt ook Witte dat die andere niveaus mee blijven 'zingen' in de leeservaring: mensen die interpreterend lezen, kunnen ook nog opgaan in een boek of zichzelf erin herkennen.

### **Lezen en creatief schrijven combineren**

Creatief schrijven is eveneens een goede manier om lezen te bevorderen.<sup>12</sup> Schrijven heeft een positief imago onder jongeren waarop je als leraar kunt inspelen. Creatief schrijven vergroot de betrokkenheid van leerlingen bij het lezen van (literaire) fictie en helpt hen teksten beter te begrijpen. Door lezen en schrijven samen te onderwijzen kunnen de taalvaardigheid en geletterdheid van jongeren groeien. Daarnaast heeft het schrijven over persoonlijke gebeurtenissen een positief effect op het welbevinden van jongeren.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Stichting Lezen (2017c).

<sup>13</sup> Stichting Lezen (2017e).





Kwestie van lezen deel 14: Creatief schrijven en lezen combineren op de middelbare school. Achtergronden en praktische tips voor docenten. (Stichting Lezen, 2017e)

### Werken met poëzie

Naast het lezen van proza verdient het lezen van en praten over poëzie een plaats in de klas. Het voordeel van gedichten is dat ze kort zijn en dus in het tijdsbestek van een lesuur gemakkelijk (gezamenlijk) te lezen. Bovendien lenen gedichten zich goed voor een combinatie met creatief schrijven.



### Poëzie

Een uitgelezen kans om literatuuronderwijs te verbinden met de belevingswereld van jongeren biedt bijvoorbeeld poëzie op Instagram. Dit medium is populair onder jongeren en Nederlandse Instadichters hebben dan ook relatief veel jonge volgers. Hun werk is toegankelijk en kort en biedt aldus een laagdrempelige kennismaking met poëzie. Vakdidactici Jeroen Dera en Kila van der Starre (2019) ontwikkelden een didactiek om in de klas te werken met Instapoëzie.

### Leesaanbod

Als jongeren in hun vrije tijd steeds minder lezen, wordt aandacht voor lezen op school des te belangrijker. Net als bij het vrijetijdslezen zou leesmotivatie en een passend boekenaanbod daarbij het uitgangspunt moeten zijn.

### Aansluiten bij leesmotivatie

Het is belangrijk voor hun leesmotivatie dat leerlingen enige vrijheid krijgen om zelf te kiezen wat ze lezen.<sup>14</sup> Leraren kunnen dit gevoel van autonomie stimuleren door oprechte interesse te tonen voor hun leesvoorkeuren en leerlingen te begeleiden om passende keuzes te maken. Dit veronderstelt dat de leraar goed op de hoogte is van het boekenaanbod en leesgesprekken met leerlingen kan voeren. Aangezien in deze fase leeftijdsgenoten steeds belangrijker worden,<sup>15</sup> is het raadzaam om tijdens de lessen ruimte te creëren voor het uitwisselen van leeservaringen tussen leerlingen (verbondenheid). Het stimuleren van leesmotivatie is alleen mogelijk als er een aanbod van boeken met rijke teksten voorhanden is die voor jongeren interessant en leerzaam zijn en aanknopingspunten bieden voor reflectie.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Houtveen, et al. (2019).

<sup>15</sup> Leesmonitor (2020e).

<sup>16</sup> Houtveen, et al. (2019).



Een voorbeeld van een rijke tekst voor de onderbouw is Bizar van Sjoerd Kuyper (2019, p. 10):

*“Heb jij het sublieme wel eens meegemaakt, Sallie Mo?” ‘In de echte wereld?’ vroeg ik. Hij knikte. Ik dacht aan die keer, een paar jaar geleden, dat ik hier op de camping was en het regende zacht en iedereen zat in zijn tent of in de kantine of was naar het juttersmuseum en ik zat alleen aan de rand van het zwembad en er dwarrelde een blad van een boom en dat landde op het water. ‘Landen is een stom woord in dit geval,’ zei ik. ‘Maakt niet uit’, zei dokter Bloem. ‘Nou’, zei ik, ‘dat blad viel dus precies goed. Ik vind het moeilijk uit te leggen wat ik met precies goed bedoel maar toen dat blad zo viel, precies goed dus, toen was alles in de wereld ook precies goed. Ik was ontzettend gelukkig.’ En ik begon te huilen. Om een blaadje op het water van een zwembad. Op een camping. Bizar.’*

Lang is er gedacht dat zwakke lezers niet met rijke teksten uit de voeten kunnen maar geholpen zouden zijn met versimpelde teksten. Ze blijken echter juist gebaat bij inhoudelijk rijke teksten die variëren in complexiteit en die verbindingswoorden bevatten die ze als lezer steun geven.<sup>17</sup>

### **Aansluiten bij leesvoorkeuren**

Hoewel geen jongere hetzelfde is, zijn er ontwikkelingen in de leeftijdsfase van 12 tot 18 jaar waar alle jongeren mee te maken krijgen. We beschrijven hier de belangrijkste veranderingen die invloed hebben op hun leesvoorkeuren.



Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo. Hoofdstuk 3:  
Jeugdliteratuur waarderen. (Kamp, et al., 2019)

### **12 tot 16 jaar**

Vanaf twaalf jaar beginnen jongeren eigenlijk aan een nieuw leven. Niet alleen op school gaat alles anders dan op de vertrouwde basisschool, ook start rond diezelfde leeftijd de adolescentie, de periode van volwassenwording. De lichamelijke, psychologische en sociale veranderingen die daarmee gepaard gaan, vragen veel aandacht en energie. Tieners groeien toe naar meer zelfstandigheid en ontwikkelen een eigen identiteit. Ouders komen meer op afstand te staan en leeftijdsgenoten worden belangrijker voor hun opvattingen en gedrag. In deze leeftijdsfase nemen vrijetijdsactiviteiten samen met vrienden, zoals uitgaan, shoppen, gamen, chillen en het gebruik van sociale media, jongeren steeds meer in beslag. Voor vrijetijdslezen is eenvoudigweg minder tijd en aandacht beschikbaar. De helft van de Nederlandse vijftienjarigen zegt niet of nauwelijks te lezen. Jongeren willen zich spiegelen aan leeftijdsgenoten en rolmodellen als sporters, vloggers en artiesten, en zetten zich af tegen autoriteit (ouders en school).

De vaardigheid om abstract te denken groeit. Jongeren kunnen verwachtingen formuleren en

<sup>17</sup> Van Silfhout (2014).



diverse oplossingen bedenken. Ze kunnen zich verplaatsen in verschillende standpunten en hierop kritisch reflecteren. Dat zijn vaardigheden die van pas komen bij het lezen van complexe teksten en boeken. Ze zijn gevoelig voor aanmoediging, maar hechten ook aan vrijheid en zelfstandigheid.

Bovenstaande ontwikkelingen zijn van invloed op het leesgedrag en de -voorkeuren van jongeren. Ze zijn op zoek naar hun eigen identiteit en lezen graag boeken waarin het hoofdpersonage dezelfde uitdagingen tegenkomt als zijzelf, zoals de zoektocht naar een persoonlijke identiteit, vriendschap, groepsdruk, de omgang met hun ouders, liefde en seksualiteit. Bij voorkeur is de hoofdpersoon even oud als of net iets ouder dan de lezer. Realistische jeugdromans vormen veruit het populairste genre, maar ook avonturenverhalen en fantasy zijn populair.

In Nederland zijn voldoende kwalitatief verhalende boeken beschikbaar voor jongeren tussen de twaalf en zestien jaar. Leraren die zich in dit aanbod verdiepen, kunnen hun leerlingen een boekenaanbod bieden dat het leesplezier ten goede komt en dat leerlingen kan laten groeien in hun literaire ontwikkeling.

### **16 tot 20 jaar**

In deze fase maakt jeugdliteratuur plaats voor adolescentenliteratuur. Deze boeken vervullen een brugfunctie tussen jeugd- en volwassenenliteratuur en kenmerken zich door een grotere (literaire) complexiteit en een verschuiving van thema's. Oudere jongeren raken meer geïnteresseerd in de wereld van volwassenen waartoe zij ook zelf bijna behoren. Ze zijn bezig met levensvragen als wie ben ik, waar sta ik voor en waar wil ik bij horen. Deze vragen staan centraal in de betere adolescentenliteratuur; deze boeken thematiseren de innerlijke groei naar volwassenheid, waarbij de literaire vorm, zoals stijl, structuur en gelaagdheid, een grotere rol speelt dan in veel jeugdboeken.<sup>18</sup>

In deze leeftijdsfase zijn jongeren minder uit op spannende avonturen en krijgen ze meer behoefte aan psychologische diepgang in boeken. Ze lezen graag boeken waarin hoofdpersonages van binnenuit beschreven worden, zodat ze inzicht krijgen in de gedachtegang en probleemhantering van personages. Daardoor raken ze meer betrokken bij de verhalen. Oudere jongeren kunnen heel geëngageerd zijn en graag lezen over maatschappelijke vraagstukken als armoede, uitbuiting, discriminatie, antisemitisme, het klimaat of dierenleed.

Lang niet alle jongeren zijn overigens toe aan dit soort boeken. Naast leeftijd zijn factoren als rijping, intelligentie, opleiding, levenservaring en culturele belangstelling relevant. Die verschillen van persoon tot persoon.

### **Lezen voor de lijst en voor de lol**

Leesplezier en verplicht lezen voor school staan vaak op gespannen voet met elkaar.<sup>19</sup> Veel jongeren ervaren een kloof tussen vrijetijdslezen en het lezen op school. De boekenlijsten waar leerlingen uit mogen kiezen, doen vaak weinig recht aan hun eigen voorkeuren. Veel jongeren lezen bijvoorbeeld graag vrouwelijke en niet-westerse auteurs. Thrillers en jeugd- en

<sup>18</sup> Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks (2005).

<sup>19</sup> Schram (2006); Dera (2019).



jongerenboeken zijn favoriet. Uiterekend deze boeken zijn vaak ondervetegenwoordigd in de keuzelijsten.<sup>20</sup> Vooral in de bovenbouw havo/vwo geven scholen vaak richtlijnen voor wat niet is toegestaan: op de leeslijst Nederlands mogen geen vertaalde boeken, geen verhalende non-fictie en geen jeugd- of jongerenliteratuur staan. Literaire criteria zijn daarbij belangrijker dan inhoudelijke.

In de bovenbouw havo/vwo ervaren de leerlingen de overstap van jeugdliteratuur naar volwassenliteratuur vaak als te abrupt.<sup>21</sup> Dat kan de leesmotivatie ondermijnen. Het literatuuronderwijs vraagt doorgaans van leerlingen een andere, meer verhaalanalytische manier van lezen, een leesniveau waar ze nog niet altijd aan toe zijn en dat hen vervreemdt van persoonlijke leeservaringen die voorheen juist bijdroegen aan de leesmotivatie.

### 4.3 Lezen in het mbo



Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo. Hoofdstuk 4: Het belang van leesbevordering. (Kamp, et al. 2019)

In het mbo draait het vooral om zakelijke teksten die aansluiten bij de gekozen opleiding. Zoals gezegd staat fictie-onderwijs niet in de mbo-eindtermen. Op veel roc's werken leraren Nederlands met taalmethodes die studenten voorbereiden op de examens. Deze *teaching to the test* ervaren veel leraren en studenten als weinig betekenisvol. Het werken met boeken en het bevorderen van vrij lezen van fictie biedt mogelijkheden om het taalonderwijs betekenisvoller en effectiever te maken.<sup>22</sup> Door leeskilometers te maken worden studenten taalvaardiger.<sup>23</sup> Bovendien kunnen leraren met leesboeken aansluiten bij het toekomstige beroep. Bij de opleiding Pedagogisch Werk en Onderwijsassistent ligt dat voor de hand, omdat deze studenten later kinderen moeten stimuleren om te lezen. Maar ook bij andere opleidingen zijn er mogelijkheden. Denk bijvoorbeeld aan studenten van de politieopleiding die detectives en politieromans lezen of studenten maatschappelijke zorg en jeugdzorg die zich via fictie verdiepen in maatschappelijke vraagstukken.

Verder vinden steeds meer mbo-opleidingen naast beroepsvorming ook een brede persoonsvorming van de student van belang. Ze willen hun studenten opleiden tot kritische en zelfbewuste burgers met verbeelding en empathisch vermogen. Het lezen van (verhalende non-) fictie kan hier bij uitstek een bijdrage aan leveren. Leraren in het mbo die werken aan leesbevordering, benadrukken vaak de verbeeldingskracht van verhalen: ze maken de student nieuwsgierig, zetten aan het denken en laten meebeleven. Enkele opleidingen combineren lezen met burgerschapsvorming en zetten fictie in om te werken aan brede maatschappelijke thema's.

<sup>20</sup> Dera (2019).

<sup>21</sup> Garbe (2015).

<sup>22</sup> Ros (2019); Van Koeven & Schaafsma (2019).

<sup>23</sup> Broekhof & Van Velzen (2016).



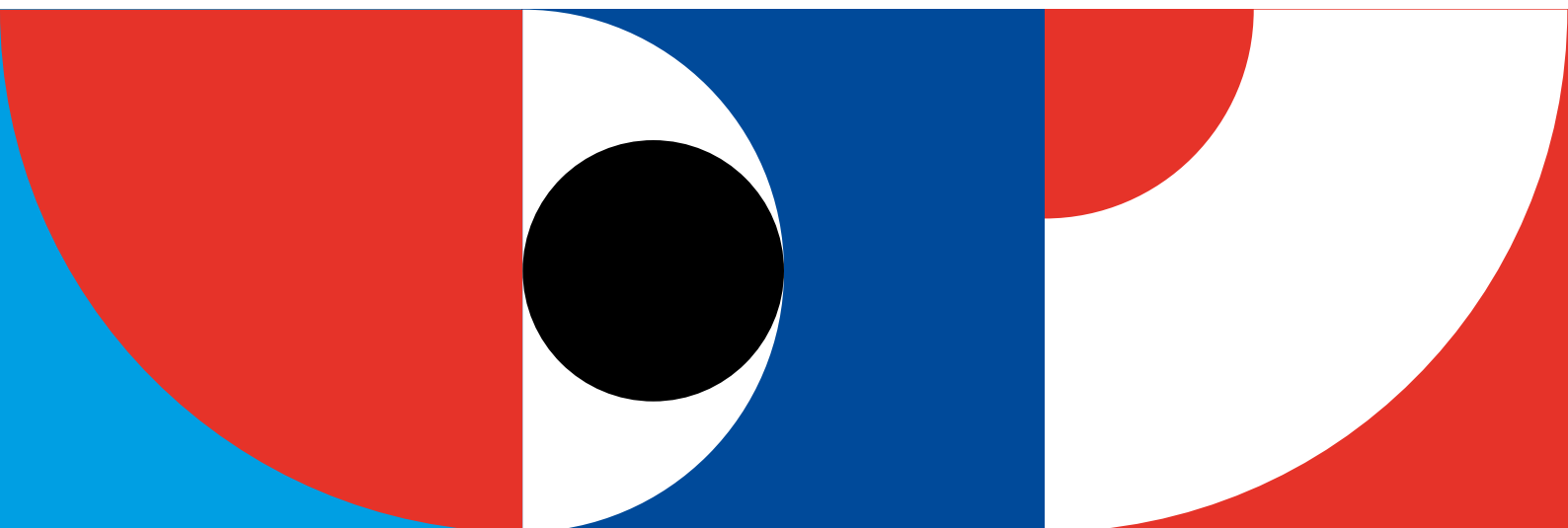


- Kwestie van Lezen deel 16: Lezen en burgerschap. Achtergronden en praktische tips voor docenten po en vo. (Van Koeven , 2019)
- De Bibliotheek op school in het mbo: Praktijkbeschrijvingen van samenwerking tussen ROC en Bibliotheek. (Ros, 2019)



# Hoofdstuk 5

## De leesbevorderaar





# 5. De leesbevorderaar

*Hatice leest op haar stageschool een fragment uit De gevangenisfamilie van Perry T. Cook voor aan haar groep. Ze heeft het boek zelf gelezen en is er enthousiast over. De kinderen hangen aan haar lippen. Ze vraagt na afloop wie het boek verder wil lezen. Er gaan meteen tien vingers de lucht in.*

Dit voorbeeld illustreert de gevleugelde uitspraak van Aidan Chambers dat ‘lezers worden gemaakt door lezers’.<sup>1</sup> Een leraar, onderwijsassistent of pedagogisch medewerker die zelf van lezen houdt, draagt dit met meer overtuiging over op de groep dan iemand die niet graag leest. Van professionals mag je passie voor lezen verwachten, of op zijn minst het gepassioneerde uitdragen van lezen, en daarnaast ook gedegen kennis over kinder-, jeugd- en volwassenenliteratuur én over lees- en literatuuronderwijs.

Beroepsopleidingen hebben ook op dit vlak een taak. Door studenten (opnieuw) het plezier van lezen te laten ervaren vergroten ze de kans aanzienlijk dat deze later kundige én bevlogen leesbevorderaars worden.

In dit hoofdstuk gaan we nader in op het stimuleren van leesplezier binnen opleidingen, op de competenties die je mag verwachten van een professionele leesbevorderaar en op het belang van leesbeleid.

## 5.1 Leesplezier binnen opleidingen

Het aanwakkeren van de eigen literaire competentie en leesmotivatie van studenten pedagogisch werk, pabostudenten en studenten van de lerarenopleiding Nederlands is een belangrijke stap om hen voor te bereiden op hun werk als leesbevorderaar. Dit begint bij opleiders die het belang en de waarde van (voor)lezen inzien en kunnen overbrengen. We gaan er hier vanuit dat dat het geval is.

De drie voorwaarden voor (lees)motivatie – autonomie, competentie en verbondenheid (zie hoofdstuk 1) – kunnen ook de leidraad zijn voor leesbevordering binnen opleidingen. Concreet betekent dit ruimte voor studenten om zelf boeken te kiezen, al dan niet uit een lijst van aansprekende titels (autonomie), het stapsgewijs leren van vaardigheden als voorlezen en voordragen (competentie), samen verwerkingsopdrachten doen en samen praten over boeken (verbondenheid). Zeker dit laatste biedt goede mogelijkheden om studenten met veel boeken in aanraking te laten komen en de didactische gebruiksmogelijkheden ervan te ontdekken. De literaire gesprekken die we beschreven in hoofdstuk 1 en 3 zijn ook in beroepsopleidingen een geschikte werkvorm.

Het voorlezen van aansprekende (kinder)boeken, verhalen of gedichten – die ze later zelf in

<sup>1</sup> Chambers (2012, p. 79).



de (stage)klas of kinderopvang kunnen gebruiken – laat studenten (weer) ervaren dat lezen iets kan brengen. Dat geldt ook voor het uitnodigen van schrijvers, vaak gepassioneerde leesbevorderaars. Studenten die al enthousiaste lezers zijn, kunnen bij deze activiteiten een voortrekkersrol vervullen. Degenen die ondanks alle inspanningen geen plezier aan lezen beleven, zullen een manier moeten vinden om hun latere rol als leesbevorderaar toch te kunnen vervullen, bijvoorbeeld door andere professionals in te schakelen die wel met vuur kunnen voorlezen en die actuele kennis van het boekenaanbod hebben.

Leesplezier vormt het fundament om te werken aan andere competenties die studenten later als leesbevorderaar nodig hebben. Overigens is het wel belangrijk om eisen te stellen aan de kennis van studenten over (het actuele aanbod aan) jeugdliteratuur en deze kennis onderdeel te maken van bijvoorbeeld portfolio's. Het lezen van een verplicht aantal kinder- of jeugdboeken draagt bij aan de noodzakelijke boekenkennis. Daarbij kan er aandacht zijn voor de diversiteit in het boekenaanbod en verschillen tussen boeken (van serieboeken tot Griffelwinnaars).



Lezen op de pabo. Praktijkervaringen van NHL Stenden Groningen en Biblionet.  
(Ros, 2020)

## 5.2 Competenties voor leesbevordering

Om de doorgaande leeslijn van 0 tot 20 jaar te realiseren moeten professionele leesbevorderaars in aanvulling op de vakkennis over taal en lezen die al regulier in hun studieprogramma zit ook over specifieke kennis en vaardigheden in leesbevordering beschikken.

In de eerste plaats weten leesbevorderaars waarom lezen onmisbaar is voor de schoolloopbaan, voor het kunnen functioneren in de maatschappij en hoe lezen bijdraagt aan persoonlijke groei. Daarnaast hebben ze door zelf veel te lezen een gedegen kennis van het actuele boekenaanbod. Een boek promoten kan eigenlijk alleen als je het zelf gelezen hebt.

Verder kennen leesbevorderaars het belang van tekstbegrip en weten ze hoe ze daar een bijdrage aan kunnen leveren. Ze bezitten kennis over de samenhangende deelvaardigheden die in de leesontwikkeling een rol spelen (ook al voor de aanvang van het formele leesonderwijs in groep 3). Zeker in het po en vo is ook kennis van literaire en narratieve begrippen nodig. De professionals weten bovendien hoe ze de ontwikkeling van die verschillende deelvaardigheden effectief kunnen stimuleren en hoe aanvullende leesactiviteiten, zoals voorlezen, een boekenkring, een leesclub of een campagne, het leesonderwijs kunnen versterken. Tot slot kennen ze de diensten van de bibliotheek (zie ook paragraaf 5.3) en andere culturele instellingen, zoals een centrum voor de kunsten, die verhalen als basis gebruiken voor creatieve activiteiten met kinderen.

Tot de elementaire leesbevorderende vaardigheden behoren boeiend kunnen voorlezen, voordragen en vertellen en het voeren van lees-, boek- en literaire gesprekken. De leesbevorderaars kunnen via individuele gesprekken over leesvoorkeuren en leeservaringen kinderen of jongeren adequaat helpen een passend boek te kiezen. Ze weten bovendien



veelzijdige, creatieve boekverwerkingsactiviteiten te ontwerpen.

Bovendien weten leesbevorderaars in het po en vo effectief, leesbevorderend en vakoverstijgend leesonderwijs te realiseren. Samen met collega's kunnen ze bij betekenisvolle thema's teksten selecteren en verwerken tot een reeks lessen.<sup>2</sup>

Tot slot kunnen leesbevorderaars in samenwerking met ouders de leesopvoeding thuis stimuleren.



#### **(na)scholingen kinderopvang en onderwijs**

- Opleidingen kinderopvang: bekijk op Leesplan.nl het aanbod.
- Opleidingen basisonderwijs: Open Boek (opleiding tot leescoördinator), Vol van Lezen (opleiding tot specialist jeugdliteratuur po).
- Training vmbo-docenten Leesbevordering: bekijk de training op Pro.debibliotheekschool.nl.
- Open Boek Pabo: bekijk de minor op Leesplan.nl.

### **5.3 Wat kan de bibliotheek betekenen?**

Leesconsulenten,<sup>3</sup> bibliotheekmedewerkers die nauw samenwerken met een kinderopvanginstelling of een basisschool, kunnen veel bijdragen aan een stimulerend (voor-) leesklimaat. In het voortgezet onderwijs is er vaak een mediathecaris in dienst van de school die vergelijkbare taken heeft als een (externe) leesconsulent. Zowel leesconsulenten als mediathecarissen zijn gedreven en deskundige leesexperts en kunnen – indien hier tijd en middelen voor gereserveerd worden – pedagogisch medewerkers, leraren, ouders en kinderen goed ondersteunen en stimuleren.



Talentontwikkeling en kwaliteit van medewerkers BoekStart en de Bibliotheek op school po (Kunst van Lezen, 2018).

Leesconsulenten en mediathecarissen werken vanuit de vraag van de kinderopvanginstelling of de school en kunnen leesbevorderende activiteiten realiseren die passen binnen het (lees)beleid van de instelling. Ze kunnen adviseren over de aanpak van leesbevordering of het betrekken van

<sup>2</sup> Als er een methodiek voorhanden is die voldoet aan de voorwaarden voor effectief leesonderwijs, is dit iets minder relevant.

<sup>3</sup> We kiezen hier voor de benaming 'leesconsulent' als algemene benaming voor een bibliotheekmedewerker die een aantal uur per week op een kinderdagverblijf of school werkt. Doorgaans is dit in het kader van het programma BoekStart in de Kinderopvang of de Bibliotheek *op school*.



ouders bij lezen thuis en bezitten de pedagogische en didactische kwaliteiten om zelf met kinderen te werken en werkvormen te demonstreren.

Een leesconsulent of mediathecaris zorgt mede voor een op de school- of kinderopvangpopulatie toegesneden aantrekkelijke (voor)leescollectie en de jaarlijkse sanering daarvan. Bij thematisch leesonderwijs in het po (zie ook hoofdstuk 3) kan de leesconsulent adviseren over bijpassende rijke teksten. Een voorleesconsulent kent ook de gangbare thema's van de programma's voor voor- en vroegschoolse educatie en kan zorgen voor een passend boekenaanbod. Een leesconsulent of mediathecaris houdt een school of kinderopvanginstelling scherp door jaarlijks bij te dragen aan de evaluatie van leesbevorderingsbeleid (eventueel met gebruik van de monitor)<sup>4</sup> en het formuleren van nieuwe jaarplannen. Hij of zij werkt samen met een (voor)leescoördinator, een taalcoördinator, directie en team.



Op de website van de Bibliotheek *op school* ([pro.debibliotheekopschool.nl](http://pro.debibliotheekopschool.nl)) vindt u meer informatie over het aanmelden voor (na)scholingen voor bibliotheekmedewerkers.

## 5.4 Leesbevorderingsbeleid

Er is meer nodig dan alleen enthousiaste en competente medewerkers om te zorgen dat kinderen de kans krijgen op te groeien tot lezer. Er is op alle niveaus beleid en budget nodig. Een goed (voor)leesplan is de onmisbare basis voor effectief leesbeleid.



- Een goed leesbeleid: hoe doe je dat? (Vanbuel, 2018)
- Beter én graag lezen voor elke leerling: Naar een duurzaam leesbeleid op school (Vansteelandt, Rogiers, Van Keer, & Van Tilburg, 2018)

### Kenmerken van een effectief (voor)leesplan

Een (voor)leesplan is effectief als het hele team, de directie en de eventuele samenwerkingspartners betrokken zijn geweest bij het opstellen ervan en het een warm hart toedragen. Het plan moet in de eerste plaats inspireren tot actie. Daarnaast moet het ingebed zijn in het taalbeleid en de basis zijn voor een structurele leesbevorderende aanpak voor alle groepen of klassen. Daarnaast voldoet het aan de volgende kenmerken:

1. Het bevat een *gemeenschappelijke* visie op leesbevordering, leesonderwijs en/of

<sup>4</sup> De 'monitor' is een screeningsinstrument binnen Kunst van Lezen.



literatuureducatie waarin leesmotivatie een centrale rol heeft. Actuele inzichten uit onderzoek liggen mede aan de basis van het plan. Bovendien is er aandacht voor de sleutelmomenten in de leesontwikkeling (zie hoofdstuk 1) en voor de overgang kinderopvang-po en voor de overgang po-vo zodat er sprake is van een duidelijke leerlijn door de (school)jaren heen.

2. Het plan is toegesneden op de eigen populatie en op de verschillende groepen/klassen.
3. Er is een *geïntegreerd* leesbeleid met samenhang tussen alle aspecten van lezen, zoals motiverend leesonderwijs, creatief schrijven, literaire activiteiten en leesbevorderingscampagnes. Voor de kinderopvang komen alle facetten van de geletterdheidontwikkeling van 0-4-jarigen aan bod. Er zijn daarbij *lange- en kortetermijndoelen* beschreven die samenhangen met de visie. De kortetermijndoelen zijn gekoppeld aan concrete acties in een jaarplan.
4. *Monitoring en evaluatie* dragen bij aan de jaarlijkse bijstelling van het plan. De keuze van jaaractiviteiten is ingegeven door de evaluatie van het voorafgaande jaar en door wensen van de uitvoerenden. De acties uit het jaarplan zijn een terugkerend besprekspunt op de teamvergadering.
5. Andere *samenwerkingspartners* en hun specifieke rol worden in het plan benoemd: de bibliotheek, (groot)ouders, de boekhandel, auteurs (De Schrijverscentrale en Stichting De Schoolschrijver), en andere organisaties die leesbevorderingsproducten en -campagnes aanbieden.
6. Naast de beschrijving van de opbouw en het onderhoud van de collectie is er aandacht voor de *fysieke leesomgeving* in het hele gebouw. De uitstraling daarvan is: wij vinden (voor)lezen leuk en belangrijk.
7. Er zijn voor langere tijd geormerkte *middelen* beschikbaar voor de realisatie van het leesplan. Er is tijd en geld voor (na)scholing van taal- en (voor)leescoördinatoren en ruimte voor regelmatige professionalisering van het hele team.



### **Opstellen van een (voor)leesplan**

Op [Leesplan.nl](https://leesplan.nl) en op [debibliotheekopschool.nl](https://debibliotheekopschool.nl) staan diverse formulieren voor het opstellen van een (voor)leesplan. Informatie over het opstellen van een taal- en leesbeleidsplan in het vmbo is te vinden op [lezeninhetvmbo.nl](https://lezeninhetvmbo.nl).

Tot slot: zoals hier beschreven lijkt het opstellen en uitvoeren van leesbeleid een ambitieuze klus. Maar het is niet de bedoeling dat het plan een keurslijf of ‘papieren tijger’ wordt. Voorop



staat dat het plan duidelijkheid en rust geeft en motiveert om aan de slag te gaan. Het is goed om de tijd hiervoor te nemen en het stap voor stap op te bouwen. Een behapbaar jaarplan met een beperkt aantal acties is een goed begin. Als dit op enthousiasme kan rekenen van alle betrokkenen, waaronder de kinderen, en mensen successen delen, betekent dit een eerste stap in het opbouwen van een stimulerende leesomgeving. En dat vormt het begin van een leven lang lezen.



# Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. A. J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 56(11-12), 269-291.
- Aarssen, J. (2013). *Kwestie van Lezen deel 6: Voorlezen stimuleren in meertalige gezinnen. Achtergronden en praktische tips voor pedagogisch medewerkers en leerkrachten basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Berg, H. van den, & Bus, A. G. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer*. Delft: Eburon.
- Bibliotheekservice Passend Lezen (z.j.). Passend Lezen homepage. Geraadpleegd van <https://www.passendlezen.nl/iguana/www.main.cls?surl=home>
- BoekStart (2020). Boekideeën: Werken met boeken op de groep. Geraadpleegd van <https://www.boekstartpro.nl/home/kinderopvang/boekideeen--werken-met-boeken-op-de-groep.html>
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift en didactiek Taal*, 8(12), 21-30.
- Bondt, M. de, & Bus, A. G. (2019). Effecten van BoekStart na vijf jaar. In E. Segers & R. van Steensel (Red.), *Lekker lezen. Over het belang van leesmotivatie* (pp. 67-78). Utrecht: Eburon.
- Bossche, S. Van den, & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Utrecht: Eburon.
- Broekhof, K., & Nijhof-Broek, M. (2017). *Meer voorlezen beter in taal. Effecten van voorlezen op de taalontwikkeling*. Amsterdam/Den Haag: Kunst van Lezen.
- Broekhof, K., & Velzen, T. van (2016). *Meer lezen, beter in taal – mbo. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Amsterdam/Den Haag: Kunst van Lezen.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, 19(1), 5-51.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Chorus, M. (2013). *Kwestie van Lezen deel 4: Voorlezen in de kinderopvang. Achtergronden en praktische tips voor pedagogische medewerkers*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Coillie, J. van, (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds/Infocok.
- Cornelis, A. E. [astridelisacornelis] (2019, 4 september). Stellen we te eenvoudige vragen bij het voorlezen? [Blogpost]. Geraadpleegd van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2019/09/04/stellen-we-te-eenvoudige-vragen-bij-het-voorlezen/>
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.
- Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas. Achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Curriculum.nu (2019). Bouwsteen: NL1.1 - Rijke teksten als voorwaarde voor taal- en denkontwikkeling. Geraadpleegd van <https://www.curriculum.nu/bouwstenen/entry/320/>
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.



- Dera, J., & Starre, K. van der (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 6(5), 4-9.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Fesel, S. S., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). Individual variation in children's reading comprehension across digital text types. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 106-121.
- Garbe, C. (2015). Hoe worden kinderen betrokken en competente lezers? Resultaten van het onderzoek naar leessocialisatie. In D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* (pp. 21-39). Delft: Eburon.
- Gelderen, A. van (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Enschede: SLO.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer Science + Business Media.
- Houtveen, T., Steensel, R. van, Rie, S. de la, (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag: NWO.
- Kamp, I., Jong-Slagman, J. de, & Duijvenboden, P. van (2019). *Jeugdliteratuur & didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Coutinho.
- Klauda, S. L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.
- Koeven, E. van (2019). *Kwestie van Lezen deel 16: Lezen en burgerschap. Achtergronden en praktische tips voor docenten po en vo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Koeven, E. van, & Schaafsma, F. (2019). *Stilte, wij lezen hier. Vrij lezen op ROC Deltion Zwolle*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kunst van Lezen (2018). *Talentontwikkeling en kwaliteit van medewerkers BoekStart en de Bibliotheek op school po*. Amsterdam/Den Haag: Kunst van lezen.
- Kuyper, S. (2018). *Bizar*. Hoorn: Hoogland & Van Klaveren.
- KvB Boekwerk & GfK (2017). *Rapportage Boekenbranche Meting 42. Themameting: Leesopvoeding*. Amsterdam: KvB Boekwerk.
- Leesmonitor (2020a). Voorlezen. Geraadpleegd van [www.leesmonitor.nl/voorlezen](http://www.leesmonitor.nl/voorlezen)
- Leesmonitor (2020b). Welke kinderen houden van lezen? Geraadpleegd van [www.leesmonitor.nl/welke-kinderen-houden-van-lezen](http://www.leesmonitor.nl/welke-kinderen-houden-van-lezen)
- Leesmonitor (2020c). Leesbeleving e-boeken. Geraadpleegd van [www.leesmonitor.nl/leesbeleving-e-boeken](http://www.leesmonitor.nl/leesbeleving-e-boeken)
- Leesmonitor (2020d). Digitale kinderboeken. Geraadpleegd van [www.leesmonitor.nl/digitale-kinderboeken](http://www.leesmonitor.nl/digitale-kinderboeken)
- Leesmonitor (2020e). Leesopvoeding ouders en vrienden. Geraadpleegd van [www.leesmonitor.nl/leesopvoeding-ouders-en-vrienden](http://www.leesmonitor.nl/leesopvoeding-ouders-en-vrienden)





- Leesmonitor – Het Magazine (2016). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: Hoe raak je de juiste snaar?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lierop-Debrauwer, H. van, & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literary research and instruction*, 48(3), 264-276.
- Milliano, I. de (2013). Literacy development of low-achieving adolescents: *The role of engagement in academic reading and writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Moeken, N., Kuiken, F., & Welie, C. (2016). Samenwerkend lezen in het voortgezet onderwijs (SALEVO): Effectiviteit voor verschillende typen leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 38-49.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Mühle, J. (2019). *Eén voor jou, twee voor mij*. Haarlem: Gottmer Uitgevers Groep b.v.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Eburon.
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken. Achtergronden en praktische tips voor in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Algemeen Secretariaat van de Taalunie.
- Pijpers, R. (2017, 24 november). Werken aan digitale geletterdheid: van visie naar praktijk. *Kennisnet*. Geraadpleegd van <https://www.kennisnet.nl/publicaties/werken-aan-digitale-geletterdheid-van-visie-naar-praktijk/>
- Pluijm, M. van der, Gelderen, A. van, & Kessels, J. (2019). Activities and strategies for parents with less education to promote the oral language development of their children: A review of empirical interventions. *School Community Journal*, 29(1), 317-362.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur en Onderwijsraad.
- Ros, B. (2019). *De Bibliotheek op school in het mbo: Praktijkbeschrijvingen van samenwerking tussen ROC en Bibliotheek*. Amsterdam/Den Haag: Kunst van Lezen.
- Ros, B. (2020). *Lezen op de pabo. Praktijkervaringen van NHL Stenden Groningen en Biblionet*. Amsterdam/Den Haag: Kunst van Lezen.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sande, L. van der, Wildeman, I., Bus, A. G., & Steensel, R. van (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Utrecht: Eburon.
- Schram, D. (2006). Literatuur lezen en beleven: Verplicht en in de vrije tijd. In D. Schram & A. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 25-40). Delft: Eburon.



- Schrapper, J., Wennekers, A., & Haan, J. de (2018). *Media:Tijd*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schrijvers, M. (2019a). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. [Proefschrift] Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schrijvers, M. (2019b). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Segers, E. (2016). Begrijpend lezen van hypermedia. *Taal*, 7(10), 21-26.
- Segers, E. (2017). *Lezen en digitale media: een perspectief op onderwijs*. [Oratie] Enschede: University of Twente.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- SLO. (z.j.). *Lesbrief 45 / Het Romeinse leger in Nederland*. Geraadpleegd van <https://www.entoen.nl/nl/romeinselimes/lessen/het-romeinse-leger-in-nederland>
- SLO (2019). *Leesgesprekken*. Geraadpleegd van <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/>
- Steensel, R. C. M. van, (2006). *Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Steensel, R. van, Fikrat-Wevers, S., Bramer, W., & Arends, L. (2019). *Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties. Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., Gelderen, A. van, & Schooten, E. van (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Stichting Lezen (2005). *De doorgaande leeslijn: 0 – 18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2014a). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2014b). *Kwestie van lezen deel 7: Digitale kinderboeken. Onderzoek en praktische tips voor leerkrachten en pedagogische medewerkers*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2014c). *Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2015). *Kwestie van lezen deel 8: Ouders betrekken bij (voor)lezen. Onderzoek en praktische tips voor pedagogische medewerkers en leerkrachten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017a). *Als lezen niet vanzelf gaat*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017b). *Kwestie van Lezen deel 11: Leesplezier voor kinderen met leesproblemen. Achtergronden en tips voor leerkrachten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017c). *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn.' De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.



- Stichting Lezen (2017d). *Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017e). *Kwestie van Lezen deel 14: Creatief schrijven en lezen combineren op de middelbare school. Achtergronden en praktische tips voor docenten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017f). *Kwestie van Lezen deel 13: Creatief schrijven en lezen combineren op de basisschool. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2020a). *Voorop in leesbevordering: Activiteitenplan Stichting Lezen 2021-2024*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2020b). *Kwestie van Lezen deel 17: Leesmotivatie in het onderwijs. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten en docenten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.
- Vanbuel, V. (2018, 3 september). Een goed leesbeleid: Hoe doe je dat? *Klasse*. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/147692/een-goed-leesbeleid-hoe-doe-je-dat/>
- Vansteelandt, I., Rogiers, A., Keer, H. van, & Tilburg, S. (2018). Beter én graag lezen voor elke leerling: Naar een duurzaam leesbeleid op school. *FONS*, 3(6), 8-15.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Walta, J. (2018). *Open boek: Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. New York: John Wiley & Sons.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.



# Bijlage I: De doorgaande leeslijn, BoekStart en de Bibliotheek *op school*

Onder de naam Kunst van Lezen startte OCW in 2008 een leesbevorderingsprogramma.<sup>1</sup> Sinds 2016 heeft het kabinet dit ondergebracht bij het programma Tel mee met Taal.

Het reguliere gedeelte van Kunst van Lezen bestaat uit BoekStart, de Bibliotheek *op school* en het opzetten van (boven)lokale, strategische leesbevorderingsnetwerken. Sinds 2016 is er daarnaast extra inzet op het stimuleren van (voor)leesmotivatie in taalarme gezinnen.

## **BoekStart**

### **BoekStart voor baby's**

Gemeente of consultatiebureau geeft ouders van pasgeboren baby's een brief met een waardebon, waarmee deze in de bibliotheek voor hun kind een koffertje met boekjes en informatie over voorlezen aan baby's kunnen ophalen. De ouders krijgen een rondleiding en hun kind wordt lid gemaakt van de bibliotheek. Vrijwel alle bibliotheken in Nederland doen mee.

### **BoekStartcoach**

Een BoekStartcoach van de bibliotheek is een dagdeel per week aanwezig op het consultatiebureau om (vooral) taalarme gezinnen te informeren over het belang van praten en zingen met en voorlezen aan jonge kinderen. De coach nodigt ouders uit in de plaatselijke bibliotheekvestiging om de BoekStarhoek te bekijken en kennis te maken met de bibliotheek.

### **BoekStart in de kinderopvang**

BoekStart in de kinderopvang is een uitbreiding van BoekStart, om kinderen van 0-4 jaar, hun ouders en pedagogisch medewerkers intensief met boeken en lezen in aanraking te laten komen via de kinderopvang. De Bibliotheek ondersteunt met een aantrekkelijke (voor)leesplek in de kinderopvang, met een collectie geschikte boekjes en met deskundigheidsbevordering van pedagogisch medewerkers.

## **De Bibliotheek *op school***

### **De Bibliotheek *op school* primair onderwijs**

Bibliotheken, basisscholen en gemeenten werken binnen deze aanpak samen aan leesbevordering en taal- en informatievaardigheden van kinderen. Het doel is aantoonbaar betere taal- en leesvaardigheid van kinderen door hen te stimuleren om meer te lezen, en meer leesplezier, op school en thuis.

<sup>1</sup> [www.kunstvanlezen.nl](http://www.kunstvanlezen.nl), [www.boekstart.nl](http://www.boekstart.nl), [www.boekstartpro.nl](http://www.boekstartpro.nl) en [www.debibliotheekopschool.nl](http://www.debibliotheekopschool.nl).



### **De Bibliotheek *op school* voortgezet onderwijs**

Volgens een vergelijkbare aanpak als in het po werken vo-scholen met bibliotheken samen. Vooralsnog werken vooral vmbo-scholen ermee, omdat deze relatief veel leerlingen tellen die minder taalvaardig zijn en minder lezen en deze scholen (of schoollocaties) vaak geen mediatheek hebben.

### **De Bibliotheek *op school* beroepsonderwijs (mbo en pabo)**

Sinds 2018 werken enkele mbo-locaties en pabo's ook samen met bibliotheken aan leesbevordering onder studenten. Binnen de roc's is een generieke variant ontwikkeld en een beroepsspecifieke variant voor de opleiding pedagogisch medewerker en onderwijsassistent. Binnen de pabo's gaat het om het opleiden van aanstaande leraren tot leesbevorderaars.

### **Leesbevorderingsnetwerken**

BoekStart en de Bibliotheek *op school* worden geschraagd door een derde onderdeel van Kunst van Lezen: de (boven)lokale leesbevorderingsnetwerken. Hierbinnen werken bibliotheken, jeugdgezondheidszorg, kinderopvang, onderwijs en gemeenten op strategisch, tactisch en operationeel niveau structureel samen om tot duurzame beleidsafspraken, praktische uitvoering en financiering rond leesbevordering binnen instellingen te komen.

### **BoekStart en de Bibliotheek *op school* als basis voor een doorgaande leeslijn**

De programma's BoekStart, BoekStart in de kinderopvang en de Bibliotheek *op school* leggen een belangrijk fundament voor het realiseren van een doorgaande leeslijn voor de leeftijd 0-20 jaar. De deelnemende onderwijs- en kinderopvanginstellingen hebben de basis op orde: samenwerking met de bibliotheek, een taal- en leesbeleid dat ze geregeld evalueren, geormerkt budget voor leesbevordering, een collectie toegesneden op de leerlingenpopulatie, ingeroosterde leesbevorderingsactiviteiten en bovenal hebben ze professionals met kennis van zaken.<sup>2</sup> Door BoekStart voor baby's zijn ouders zich al vroeg bewust van hun rol als leesopvoeder.

Aangezien leesbevordering prioriteit heeft, zijn deze instellingen ook bereid om te investeren in activiteiten die bewezen bijdragen aan meer leesplezier en lees- en literaire competentie. Zo zal een BoekStart-kinderopvanglocatie gemotiveerder zijn om veelzijdige boekgesprekken te voeren, valt een nieuwe aanpak van geïntegreerd leesonderwijs bij een de Bibliotheek *op school*-basisschool in vruchtbare aarde en zal het invoeren van begeleid vrij lezen kansrijker zijn op een vmbo-school die meedoet aan de Bibliotheek *op school*.

---

2 Binnen Kunst van Lezen worden deze zaken ook wel gegroepeerd onder de noemer LEES: Leesomgeving, Expertise, Evidentie en Samenwerking.



# Bijlage 2

## Begrippenlijst<sup>1</sup>

### **Burgerschapsvorming**

Jongeren leren vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving te functioneren, en ontwikkelen het vermogen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren.

### **Decoderen**

Het koppelen van klanken aan tekens tijdens het lezen.

### **Creatief schrijven**

Het uitdrukken van fantasie, gedachten en gevoelens in een verhaal, gedicht of andere tekstvorm met nadrukkelijk aandacht voor het gebruik van literaire en narratieve middelen.

### **Digitale leesvaardigheid**

De vaardigheid om digitale teksten (zakelijk of verhalend) te lezen en, met inzet van de juiste leesstrategieën, ten volle te begrijpen en te benutten.

### **Digitaal lezen**

Het lezen van teksten van een scherm (computer, tablet, smartphone).

### **Family literacy**

De mate waarin er in het gezin aandacht is voor de taal- en geletterdheidontwikkeling van kinderen.

### **Fonologisch bewustzijn**

Klankbewustzijn oftewel weten en herkennen dat woorden uit afzonderlijke klanken bestaan die samen een geheel vormen.

### **Multimediale boeken**

Boeken met vertelmiddelen die niet mogelijk zijn in papieren boeken, zoals achtergrondmuziek en -geluid, ingesproken stem, filmpjes en animaties.

### **Geïntegreerd leesonderwijs**

Onderwijs waarbij technisch, begrijpend en literair lezen op motiverende wijze binnen een betekenisvolle context wordt aangeboden.

---

<sup>1</sup> Deze begrippenlijst is gebaseerd op de geraadpleegde literatuur (zie literatuurlijst), Leesmonitor.nl en Curriculum.nu.



**Geletterdheid**

Het kunnen lezen en schrijven en de competentie om met informatie om te gaan, te begrijpen en doelgericht te gebruiken.

**Interactief voorlezen**

Voor, tijdens en na het voorlezen in gesprek gaan met kinderen over een boek, zodat ze actiever betrokken raken bij het verhaal en er dieper verhaalbegrip ontstaat.

**Leesbegrip**

Het begrijpen van de boodschap van de tekst zoals uitgedrukt door de schrijver.

**Leesbevordering**

Het stimuleren van het (voor)lezen bij kinderen en volwassenen, met als doel dat zij taalvaardiger worden en lezen beschouwen als een plezierige en zinvolle (vrije)tijdsbesteding.

**Leescompetentie**

De motivatie, kennis en vaardigheden om teksten te kunnen lezen, begrijpen en waarderen.

**Leesgedrag**

De hoeveelheid tijd die mensen besteden aan het lezen, en de manier waarop ze lezen.

**Leesklimaat/leescultuur**

De mate waarin tijd en ruimte voor lezen en leesbevordering onderdeel zijn van het gezin, de kinderopvang, de school of de samenleving.

**Leesmotivatie**

De drijfveren van mensen om te lezen, zoals ontspanning, kennis opdoen over de wereld en genieten van esthetisch taalgebruik.

**Leesplezier**

Intrinsiek gemotiveerd zijn voor (voor)lezen en het ervaren van plezier in het (voor)lezen van teksten.

**Leesomgeving**

Het boekenaanbod, de beschikbare tijd en ruimte voor (voor)lezen en de rol van de helpende volwassenen (zoals pedagogische medewerkers, leraren, onderwijsassistenten, bibliothecarissen en (groot)ouders).

**Leesontwikkeling**

De ontwikkeling van geletterdheid, leesmotivatie, leesgedrag en leesvoorkeuren vanaf de babytijd.

**Leesvaardigheid**

De mate waarin iemand geschreven (digitale) teksten kan decoderen en begrijpen.



**Leesweerstand**

Het ervaren van negatieve emoties bij lezen, hetgeen kan leiden tot leesangst en leesvermijding.

**Literair lezen**

Het belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip lezen van literaire teksten.

**Literaire competentie**

De kennis en vaardigheden om (digitale) literaire teksten te begrijpen, te interpreteren, erover te communiceren, erop te reflecteren, te beoordelen en er persoonlijke, historische en culturele betekenis aan toe te kennen.

**Literatuur**

Literatuur omvat (digitale) teksten met culturele en literaire waarde, niet alleen door de betekenis, maar ook door de vorm. De criteria voor deze waardetoekenning zijn voortdurend aan verandering onderhevig.

**Literatuureducatie**

Alle educatieve activiteiten die leiden tot literaire competentie. De activiteiten kunnen productief (schrijven, voordragen), receptief (luisteren en lezen) of reflectief (beschouwen) van aard zijn.

**Metalinguïstisch bewustzijn**

Het vermogen om bewust na te denken over de vorm, de structuur en het gebruik van taal.

**Rijke teksten**

Teksten die door hun vorm en structuur bijdragen aan de taal- en cognitieve ontwikkeling. Deze teksten kenmerken zich door langere zinnen met verbindingswoorden, samenhang, een heldere tekststructuur, een gevarieerde woordenschat met een goede balans tussen laagfrequente en hoogfrequente woorden, figuurlijk en letterlijk taalgebruik, gelaagdheid en eventueel afbeeldingen (en andere media) die de tekst versterken. Daarnaast leggen ze een verbinding met – afhankelijk van de leeftijd – de eigen leefwereld of de wereld als geheel.

**Schriftconventies**

De specifieke kenmerken van verschillende typen teksten, zoals taalgebruik, opbouw en structuur.





# Bijlage 3

## Tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid

### Tussendoelen beginnende geletterdheid (groep 1 t/m 3)<sup>1</sup>

#### 1. Boekoriëntatie

- 1.1 Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2 Ze weten dat boeken worden gelezen van voren naar achteren, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3 Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4 Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5 Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

#### 2. Verhaalbegrip

- 2.1 Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.
- 2.2 Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3 Kinderen kunnen een verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.
- 2.4 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

#### 3. Functies van geschreven taal

- 3.1 Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.
- 3.2 Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.
- 3.3 Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.
- 3.4 Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.

<sup>1</sup> Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.



- 3.5 Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen ‘lezen’ en ‘schrijven’. Ze kennen het onderscheid tussen ‘lezen’ en ‘schrijven’.

#### **4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal**

- 4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier en met audio/visuele middelen.
- 4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3 Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo’s en merknamen.

#### **5. Taalbewustzijn**

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- 5.3 Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (“Pan rijmt op Jan”) en later met behulp van beginrijm (“Kees en Kim beginnen allebei met een k”).
- 5.5 Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

#### **6. Alfabetisch principe**

- 6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.
- 6.2 Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

#### **7. Functioneel ‘schrijven’ en ‘lezen’**

- 7.1 Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.
- 7.2 Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.

#### **8. Technisch lezen en schrijven, start**

- 8.1 Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.
- 8.2 Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.
- 8.3 kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

#### **9. Technisch lezen en schrijven, vervolg**

- 9.1 Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).
- 9.2 Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.
- 9.3 Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.
- 9.4 Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.



## 10. Begrijpend lezen en schrijven

- 10.1 Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.
- 10.2 Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.
- 10.3 Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

## Tussendoelen gevorderde geletterdheid (groep 4 t/m 8)<sup>2</sup>

### 1. Lees- en schrijfmotivatie

#### Middenbouw

- 1.1 Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven.
- 1.2 Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines.
- 1.3 Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel.
- 1.4 Ze zien geschreven taal als middel voor informatieverwerking.
- 1.5 Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel.

#### Bovenbouw

- 1.6 Kinderen waarderen bestaande werken op het terrein van fictie.
- 1.7 Ze waarderen bestaande werken op het terrein van nonfictie.
- 1.8 Ze waarderen bestaande werken op het terrein van poëzie.
- 1.19 Ze hebben een positief zelfbeeld tegenover het gebruik van geschreven taal.
- 1.10 Ze onderkennen het persoonlijk en maatschappelijk belang van geletterdheid.

### 2. Technisch lezen

#### Middenbouw en bovenbouw

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen:

- 2.1 Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen.
- 2.2 Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden.
- 2.3 Ze herkennen het unieke letterpatroon van (leen)woorden.
- 2.4 Ze maken gebruik van de betekenis van een woord.
- 2.5 Ze maken gebruik van de context van een woord.

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om een tekst goed voor te lezen:

- 2.6 Ze gebruiken leestekens op de juiste wijze.
- 2.7 Ze lezen groepen van woorden als een geheel.
- 2.8 Ze lezen een tekst met het juiste dynamisch en melodisch accent.
- 2.9 Ze lezen een tekst in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak.
- 2.10 Ze houden bij het voorlezen rekening met het doel van de boodschap en met het publiek.

---

2 Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Zandt, R. van het, & Blauw, Akke de, (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Een leerlijn voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.



### **3. Spelling en interpunctie**

#### *Middenbouw*

- 3.1 Kinderen zijn in staat klankzuivere woorden correct te spellen.
- 3.2 Ze kennen de spelling van woorden met homofonen (ei-ij, au-ou, g-ch).
- 3.3 Ze passen de gelijkvormigheidregel toe (hond-honden, kast-kastje).
- 3.4 Ze passen de analogieregel toe (hij zoekt, hij vindt).
- 3.5 Ze kunnen eenvoudige interpunctie begrijpen en toepassen: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepteken.
- 3.6 Ze kunnen hun spelling- en interpunctiefouten onderkennen en corrigeren.

#### *Bovenbouw*

- 3.7 Kinderen zijn in staat lange, gelede woorden en woordsamenstellingen te spellen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd).
- 3.8 Ze beheersen de regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief).
- 3.9 Ze zijn redelijk in staat leenwoorden correct te spellen (politie, liter, computer).
- 3.10 Ze kunnen complexe interpunctie duiden en toepassen: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens en haakjes.
- 3.11 Ze zijn in staat om zelfstandig hun spelling- en interpunctiefouten te onderkennen en te corrigeren.
- 3.12 Ze ontwikkelen een attitude voor correct schriftelijk taalgebruik.

### **4. Begrijpend lezen**

#### *Middenbouw*

De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief en directief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.1 Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema.
- 4.2 Ze koppelen verwijswaarden aan antecedenten.
- 4.3 Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op.
- 4.4 Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst.
- 4.5 Ze leiden informatie af uit een tekst.
- 4.6 Ze onderscheiden verschillende soorten teksten, zoals verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 4.7 Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.

#### *Bovenbouw*

De leerlingen lezen minder eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.8 Ze zoeken, selecteren en verwerken op een doelbewuste en efficiënte manier informatie uit verschillende bronnen.
- 4.9 Ze leiden betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's af en herkennen inconsistenties.
- 4.10 Ze stellen zelf vragen tijdens het lezen.
- 4.11 Ze bepalen de hoofdgedachte van een tekst en maken een samenvatting.
- 4.12 Ze herkennen de structuur van teksten.



- 4.13 Ze plannen, sturen, bewaken en controleren hun eigen leesgedrag.
- 4.14 Ze beoordelen teksten op hun waarde.

## **5. Strategisch schrijven**

### *Middenbouw*

- 5.1 De kinderen schrijven korte teksten, zoals antwoorden op vragen, berichten en afspraken, en langere teksten, zoals verhalende en informatieve teksten.
- 5.2 Ze kennen kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.3 Ze durven te schrijven en hebben er plezier in.
- 5.4 Ze stellen het onderwerp vast en zijn zich bewust van het schrijfdoel en het lezerspubliek.
- 5.5 Ze verzamelen informatie uit enkele bronnen die beschikbaar zijn.
- 5.6 Ze ordenen de gevonden informatie in de tijd.
- 5.7 Ze kiezen de geschikte woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige zinnen.
- 5.8 Ze schrijven korte teksten met de juiste spelling en interpunctie.
- 5.9 Ze lezen hun geschreven teksten na en reviseren die met hulp van anderen.
- 5.10 Ze kunnen opmerkingen maken bij hun eigen teksten.

### *Bovenbouw*

- 5.11 De kinderen schrijven allerlei soorten teksten, waaronder verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.12 Ze herkennen en gebruiken enkele kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 5.13 Ze stellen het schrijfdoel en het lezerspubliek van tevoren vast.
- 5.14 Ze verzamelen informatie uit verschillende soorten bronnen.
- 5.15 Ze ordenen vooraf de gevonden informatie.
- 5.16 Ze kiezen de juiste woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige en samengestelde zinnen.
- 5.17 Ze schrijven langere teksten met de juiste spelling en interpunctie.
- 5.18 Ze besteden aandacht aan de vormgeving en de lay-out.
- 5.19 Ze lezen hun geschreven tekst na en reviseren die zelfstandig.
- 5.20 Ze reflecteren op het schrijfproduct en op het schrijfproces.

## **6. Informatieverwerving**

### *Middenbouw*

- 6.1 De kinderen zoeken snel woorden op, die alfabetisch zijn geordend.
- 6.2 Ze kennen de functie en opzet van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet.
- 6.3 Ze zoeken de gewenste informatie op in verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet.
- 6.4 Ze zoeken in een documentatiecentrum of schoolbibliotheek een boek of ander materiaal op een efficiënte wijze op met behulp van een trefwoordenlijst of de computer.
- 6.5 Ze herlezen een tekst of delen van een tekst als dat nodig is.



6.6 Ze stellen zichzelf relevante vragen voor en na het lezen van een tekst.

#### *Bovenbouw*

6.7 De kinderen kennen de betekenis en functie van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, encyclopedieën, week- en dagbladen, tijdschriften, spoorboeken, reisgidsen, atlassen en internet.

6.8 Ze zoeken de gewenste informatie op in verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, encyclopedieën, week- en dagbladen, tijdschriften, spoorboeken, reisgidsen, atlassen en internet.

6.9 Ze zoeken in een openbare bibliotheek boeken of andere materialen op een efficiënte wijze op met behulp van een computer.

6.10 Ze maken een schema, uittreksel of samenvatting van een verhalende of informatietekst.

6.11 Ze stellen zichzelf relevante vragen voor, tijdens en na het lezen van een tekst.

### **7. Leeswoordenschat**

#### *Middenbouw*

7.1 Kinderen breiden hun conceptuele netwerken uit, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan.

7.2 Ze maken onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden.

7.3 Ze kunnen eenvoudig figuratief taalgebruik interpreteren.

7.4 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst.

7.5 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het onthouden van nieuwe woorden.

#### *Bovenbouw*

7.6 Kinderen weten dat woorden onderschikkende en bovenschikkende betekenisrelaties kunnen hebben.

7.7 Ze weten dat woordparen betekenisrelaties kunnen hebben, zoals tegenstelling en synoniem.

7.8 Ze passen figuratief taalgebruik zelf toe.

7.9 Ze kunnen zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden.

7.10 Ze weten hoe ze woorden kunnen opzoeken in naslagwerken (woordenboek, encyclopedie).

### **8. Reflectie op geschreven taal**

#### *Middenbouw*

8.1 Kinderen weten dat uiteenlopende tekstgenres verschillende functies hebben.

8.2 Ze hebben zicht op de processen van schriftelijk taalgebruik.

8.3 Ze maken onderscheid tussen woordsoorten.

8.4 Ze kennen de afgrenzing van een zin.

8.5 Ze kennen de globale structuur van verhalen en informatieve teksten.



### *Bovenbouw*

- 8.6 Kinderen zijn in staat qua functie en structuur onderscheid te maken tussen verhalende, informatieve, argumentatieve, directieve en expressieve teksten.
- 8.7 Ze zijn in staat om de verbuiging van naamwoorden en vervoeging van werkwoorden te interpreteren en toe te passen.
- 8.8 Ze beheersen basale grammaticale begrippen, zoals onderwerp, gezegde en persoonsvorm.
- 8.9 Ze maken het onderscheid tussen formeel en informeel gebruik van geschreven taal.
- 8.10 Ze begrijpen dat de geschreven taalcode is gebaseerd op de standaardtaal.



# Bijlage 4

## Referentieniveaus zakelijk en literair lezen

Het referentiekader is opgebouwd uit vier referentieniveaus. In elk van deze niveaus worden de basiskennis en basisvaardigheden beschreven voor taal. In deze bijlage zoomen we alleen in op de referentieniveaus voor zakelijk en literair lezen.<sup>1</sup>

Niveau	Fundamentele kwaliteit	Drempel
1F	Eind primair onderwijs	Van po naar vo
2F	Eind vmbo	Van vo fase 1 naar vo fase 2/van vmbo naar mbo
3F	Eind mbo 4 en havo	Van vo en mbo naar hbo
4F	Eind vwo	Van vo naar wo

### Niveaubeschrijvingen Lezen Zakelijke Teksten

#### Niveau 1F

Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.

- **Tekstkenmerken:** De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.
- **Tekstsoorten:** Eenvoudige informatieve teksten (waaronder zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten). Eenvoudige instructieve en betogende teksten uit boeken (waaronder de taal- en zaakvakmethodes), maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen, of het algemene nieuws in de krant; Verhalende teksten (zie fictie).
- **Techniek en woordenschat:** Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.
- **Begrijpen:** Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).
- **Interpreteren:** Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.
- **Evalueren/Reflecteren:** Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.
- **Opzoeken:** Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals

<sup>1</sup> Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.





woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.

### **Niveau 2F**

Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.

- *Tekstkenmerken:* De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid.
- *Tekstsoorten:* Informatieve teksten, waaronder schoolboeken en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden). Instructieve en betogende teksten, vaak redundante teksten, waaronder reclameteksten, advertenties, folders, recepten, het alledaagse nieuws in de krant, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften. Verhalende teksten (zie fictie).
- *Techniek en woordenschat:* Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
- *Begrijpen:* Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
- *Interpreteren:* Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
- *Evalueren/Reflecteren:* Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
- *Samenvatten:* Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
- *Opzoeken:* Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of in de schoolbibliotheek), bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

### **Niveau 3F**

Kan een grote variatie aan teksten over opleidings- en beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.

- *Tekstkenmerken:* De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.
- *Tekstsoorten:* Informatieve teksten, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, bijsluiters van medicijnen, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein. Instructieve en betogende teksten, waaronder teksten uit de methodes, opiniërende artikelen, reclameteksten, en complexe instructies. Verhalende teksten (zie fictie).
- *Begrijpen:* Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte (in eigen woorden) weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten.

- *Interpreteren*: Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogreden en argument.
- *Evalueren/Reflecteren*: Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden, en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.
- *Samenvatten*: Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.
- *Opzoeken*: Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.

#### **Niveau 4F**

Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen en ze in detail begrijpen.

- *Tekstkenmerken*: Teksten op dit niveau hebben geen specifieke kenmerken.
- *Tekstsoorten*: Instructieve en betogende teksten, waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie en lange rapporten en artikelen waarin de schrijver een standpunt inneemt of beschouwing geeft. Verhalende teksten (zie fictie).
- *Begrijpen*: Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve vs. subjectieve argumenten, en onderscheidt drogreden van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.
- *Interpreteren*: Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig. Trekt conclusies met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de auteur.
- *Evalueren/Reflecteren*: Kan de aanvaardbaarheid van betogen en argumentaties beoordelen. Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
- *Samenvatten*: Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.

### **Niveaubeschrijvingen Literaire en Fictionele Teksten**

#### **Niveau 1F**

Kan jeugdliteratuur belevend lezen.

- *Teksten*: De leeshouding van deze leerlingen kan variëren: van een zeker pragmatisme bij leerlingen die niet graag lezen tot de behoefte zich te ontspannen met een spannende, grappige, fantasierijke of dramatische tekst. Het lezen van fictie heeft voor deze leerlingen vooral een ontspannende functie. Belangrijk is dat zij het verhaal of gedicht kunnen (mee) beleven. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend lezen.
- *Tekstkenmerken*: De teksten zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten inhoudelijk nauw aan bij de belevingswereld van de leerlingen. De structuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.



- *Begrijpen*: Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan gedichten en verhaalfragmenten, zoals begin, eind en climax, onderscheiden of samenvatten. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.
- *Interpreteren*: Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid (associatief). Kan dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.
- *Evalueren/Reflecteren*: Evalueert de tekst met emotionele argumenten, zoals spannend, meeslepend, grappig, ontroerend. Kan zijn sympathie of antipathie voor bepaalde personages verwoorden en toelichten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan aangeven in welke fictievormen hij geïnteresseerd is. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals fictie, gedicht, liedje en rijm.

#### **Niveau 2F**

Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkendend lezen.

- *Teksten*: De leeshouding varieert op dit niveau. De algemene ontwikkeling van deze leerlingen is nog niet altijd toereikend om door te kunnen dringen in een fictieve werkelijkheid die sterk afwijkt van de eigen belevingswereld. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Naast ontspanning zoeken ze ook naar teksten waarin ze zichzelf en de hen omringende wereld kunnen herkennen. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend en herkendend lezen.
- *Tekstkenmerken*: De tekst is geschreven in alledaagse taal, heeft een duidelijke structuur en sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen. De hoofdpersoon is meestal een leeftijdgenoot. De tekst doet een beroep op algemene kennis van de wereld (bijvoorbeeld van de Tweede Wereldoorlog) en van het leven. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar bij voorkeur in een hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Niet alleen drama, maar ook humor kan een belangrijk tekstkenmerk zijn op dit niveau. Poëzie en liedjes hebben bij voorkeur een verhalende inhoud en een emotionele lading.
- *Begrijpen*: Herkent genre. Herkent rijmvormen en ritme. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.
- *Interpreteren*: Kan eenvoudige beeldspraak toelichten. Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen. Kan een gedicht voordragen.
- *Evalueren/Reflecteren*: Evalueert de tekst met emotionele en realistische (geloofwaardig, levensecht) argumenten. Kan bij poëzie ook aangeven of de regels ritmisch goed lopen. Kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en discussiëren over bijvoorbeeld de spanning, het realiteitsgehalte en de gevoelswaarde van de tekst. Kan zijn voorkeur voor bepaalde genres motiveren. Kan zich oriënteren op tekstkeuze, onder meer door informatie in te winnen bij leeftijdgenoten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: genre: oorlogsboek,



detective, science fiction, fantasy, romantisch, historische roman, psychologische roman, gedicht, rap, liefdeslied, protestlied; proza: gesloten/open einde, tijdsprong, tijdverdichting, flashback, gedachtestroom, ruimtebeschrijving; poëzie: versregel, strofe, rijmvormen (eind-, binnen-, klinker- en medeklinkerrijm), rijmschema, metrum (onbeklemtoonde en beklemtoonde lettergrepen), beeldspraak (letterlijk, figuurlijk).

### Niveau 3F

Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.

- **Teksten:** De leerlingen hebben ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en hebben kennis genomen van elementaire vertel- en dichttechnieken. De leerlingen beschikken over het vermogen zich te verplaatsen in onbekende situaties en in complexe emoties van betrekkelijk onbekende, meestal jonge volwassenen. Het lezen van literaire teksten heeft op dit niveau naast de ontspannende en informatieve functie ook een meningsvormende functie. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als kritisch en reflecterend lezen.
- **Tekstkenmerken:** De tekst is geschreven in eenvoudige taal en heeft een enigszins complexe structuur die niet direct bij de eigen belevingswereld hoeft aan te sluiten. De tekst doet een beroep op algemene kennis over de wereld en van het leven en is bij voorkeur geëngageerd. De thematiek appelleert vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. Voor zover complexe literaire procedés worden gebruikt, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn die tamelijk expliciet.
- **Begrijpen:** Herkent verteltechnische procedés waarmee de schrijver spanning opbouwt, sfeer creëert en karakters tekent. Herkent klassieke versvormen en dichttechnische procedés, zoals enjambement en herhaling. Herkent veel voorkomende stijlfiguren. Herkent metaforen en symbolen. Herkent expliciete motieven. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de gebeurtenissen en de handelingen van personages. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken. Kan verschillende verhaallijnen onderscheiden.
- **Interpreteren:** Kan zich identificeren met personages en gebeurtenissen. Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen en concrete motieven. Kan belangrijke kwesties in de tekst benoemen. Kan de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.
- **Evalueren/Reflecteren:** Evalueert het werk met emotionele, realistische, morele en cognitieve argumenten. Kan kritisch reageren op maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die in het werk worden aangesneden. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie van de tekst en kwesties die in de tekst worden behandeld, bijvoorbeeld morele dilemma's. Kan uiteenzetten tot welke kennis en inzichten het lezen en verwerken van de tekst hebben geleid. Kan uiteenzetten wat het verschil is tussen lectuur en literatuur. Kan interesses in bepaalde vraagstukken en onderwerpen motiveren. Kan een kritische tekstkeuze maken. Kan persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven en toelichten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: lectuur, literatuur; proza; verteltechniek, spanning, perspectief, betrouwbaarheid vertelwijze, verhaallijn, karakterisering; poëzie: sonnet, vrije versvorm, enjambement, beeldspraak/metafoor, symbool, stijlfiguur (understatement, hyperbool, climax en anticlimax).



#### Niveau 4F

Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.

- *Teksten:* De leerlingen hebben ruime ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en inzicht in literaire procedés. De tekst doet een beroep op algemene, gedifferentieerde kennis van de wereld en het leven. De leerlingen zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de vertel- en dichttechniek, in vormaspecten en in de ‘bedoeling’ van de auteur, als ook in sommige auteurs met literair prestige. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als interpreterend en esthetisch lezen.
- *Tekstkenmerken:* De teksten zijn geschreven in een literaire stijl en sluiten met de inhoud, personages en thematiek niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. De gehanteerde literaire procedés zijn enigszins complex en bevatten bijvoorbeeld een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, een metaforische stijl enzovoorts. Het taalgebruik, de opbouw en vorm van de tekst en de ontwikkeling van de personages zijn afwijkend en daardoor moeilijker voorspelbaar. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate omdat de tekst functioneerde in een andere historische context, met een ander wereldbeeld en andere waarden en normen, en de tekst bovendien geschreven is in oud Nederlands volgens andere literaire conventies.
- *Begrijpen:* Herkent stijlfiguren. Herkent ironie. Herkent intertekstualiteit. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische, intertekstuele betekenislaag. Kan inhoudelijke, verteltechnische en dichttechnische kenmerken en bijzonderheden opmerken.
- *Interpreteren:* Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan met behulp van concrete aanwijzingen, bijvoorbeeld over motieven, het algemene thema formuleren. Kan een oude tekst (eventueel met ondersteuning) historiserend lezen, dat wil zeggen de tekst interpreteren in de literairhistorische context. Kan een oude tekst actualiserend lezen, dat wil zeggen in verband brengen en vergelijken met de eigen leef- en belevingswereld.
- *Evalueren/Reflecteren:* Evalueert het werk naast de eerder genoemde argumenten ook met structurele en esthetische argumenten. Kan open staan voor de interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en deze kritisch beoordelen. Kan bij eigen interpretatie en oordeel ook interpretaties en oordelen van literaire critici betrekken. Kan verschillende teksten naar inhoud en vorm vergelijken en motiveren welke teksten hij minder of meer literair vindt. Kan motiveren in welke soort schrijvers hij is geïnteresseerd. Kan aan de hand van leesmotieven eigen literaire ontwikkeling beschrijven. Kan bij deze taken literaire en literairhistorische begrippen toepassen, zoals: intertekstualiteit, ironie, proza, raamvertelling, onbetrouwbaar perspectief, thema, motief en poëzie. Kan stijlfiguren (paradox, antithese, eufemisme) herkennen en beschikt over literair-historische kennis, zoals stromingen.



## **Colofon**

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
020-6230566  
www.lezen.nl  
info@lezen.nl

### **Auteurs**

Agnes van Montfoort  
(Stichting Lezen)  
Alix Wassing  
(Stichting Lezen)

### **Met medewerking van:**

Marleen Kieft  
(MK onderzoek + advies)  
Peter van Duijvenboden  
(Stichting Lezen)  
Jette van den Eijnden  
(Stichting Lezen)

### **Extern Advies**

Inouk Boerma  
(iPabo Amsterdam)  
Martijn Hensgens  
(Vol van Lezen)  
Erwin Mantingh  
(Universiteit Utrecht)  
Joanneke Prenger  
(SLO)  
Roel van Steensel  
(bijzonder hoogleraar Leesgedrag  
Vrije Universiteit Amsterdam)

### **Tekstredactie**

Bea Ros

### **Vormgeving**

Judith Schoffelen &  
Erik olde Hanhof

**Citeren als:** Stichting Lezen (2020).  
*De doorgaande leeslijn.*  
*De leesontwikkeling van 0-20 jaar.*  
Amsterdam: Stichting Lezen.

©2020 Stichting Lezen,  
Amsterdam

