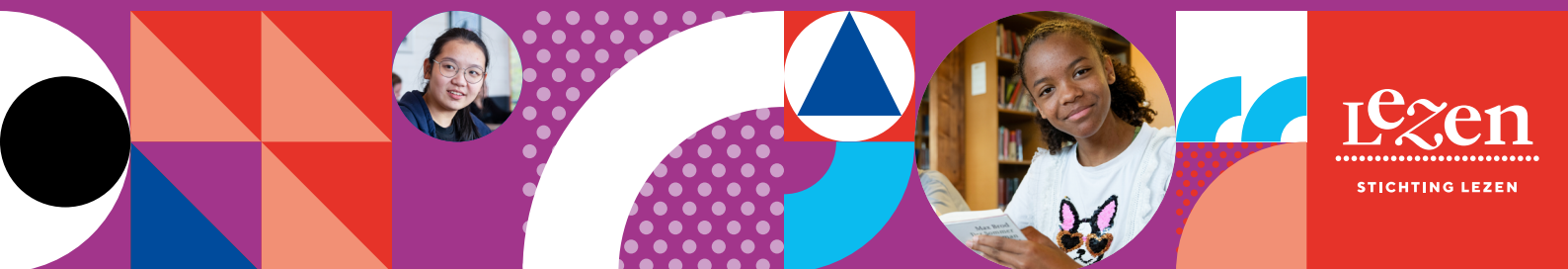


ONDERZOEKSPUBLICATIE

# Lezen en laten lezen op school

Surveyonderzoek naar drie kerncomponenten  
van leesbevordering in het funderend onderwijs



Lezen  
STICHTING LEZEN

Wenckje Jongstra, Marloes Schrijvers, Claire Goriot,  
Lidia Arends, Roel van Steensel

# Lezen en laten lezen op school

Surveyonderzoek naar drie kerncomponenten  
van leesbevordering in het funderend  
onderwijs



## Colofon

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
020 – 623 05 66  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### Auteurs

Wenckje Jongstra  
Marloes Schrijvers  
Claire Goriot  
Lidia Arends  
Roel van Steensel

### Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam.

Dit onderzoek is (mede)gefinancierd door de RAAK-PRO regeling van Regieorgaan SIA.

### Citeren als:

Jongstra, W., Schrijvers, M., Goriot, C., Arends, L., & Van Steensel, R. (2026). *Lezen en laten lezen op school: Surveyonderzoek naar drie kerncomponenten van leesbevordering in het funderend onderwijs*. Stichting Lezen.

©2026 Stichting Lezen, Amsterdam



# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>1</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>6</b>
1.1 Aanleiding onderzoek .....	6
1.2 Kerncomponenten van leesbevordering .....	7
1.3 Relevantie van het onderzoek .....	8
1.4 Doelstelling en onderzoeksvragen .....	9
<b>2 Onderzoeksaanpak</b> .....	<b>11</b>
2.1 Design .....	11
2.2 Wervingsprocedure .....	11
2.3 Deelnemers en respons .....	11
2.4 Vragenlijst .....	12
2.5 Data-analyse .....	14
<b>3 Resultaten</b> .....	<b>15</b>
3.1 Stand van zaken basisonderwijs .....	15
3.2 Stand van zaken voortgezet onderwijs .....	27
3.3 Vergelijking kerncomponenten in basis- en voortgezet onderwijs.....	39
3.4 Samenhang tussen kerncomponenten leesbevordering .....	41
<b>4 Conclusie en discussie</b> .....	<b>45</b>
<b>5 Aanbevelingen</b> .....	<b>62</b>
<b>Literatuur</b> .....	<b>65</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>69</b>



## Voorwoord

Wie kinderen en jongeren aan het lezen wil krijgen, heeft meer nodig dan goede intenties. Leesbevordering vraagt om kennis van boeken, vertrouwen in eigen kunnen en een schoolcultuur waarin lezen zichtbaar en vanzelfsprekend is. Maar hoe staat het daarmee in het funderend onderwijs?

In dit onderzoek staan drie aspecten van leesbevordering centraal: repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de ervaren leescultuur op school. Door deze aspecten te onderzoeken onder aankomende leraren, leraren en schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs ontstaat een waardevol beeld van de huidige praktijk en van de factoren die bijdragen aan succesvolle leesbevordering.

De resultaten laten zien dat expertise ertoe doet. Repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties groeien met opleiding, ervaring en specialisatie. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat structurele en herhaalde professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering vaak nog onvoldoende is geborgd. Dit is een van de aspecten van de leescultuur op school waar leraren en schoolleiders het meest kritisch over zijn. Daarnaast bevestigt het onderzoek dat leesbevordering niet alleen een verantwoordelijkheid is van individuele leraren. Een sterke leescultuur ontstaat waar lezen structureel aandacht krijgt en door de hele school wordt gedragen.

De inzichten in dit rapport bieden aanknopingspunten voor leraren, lerarenopleidingen, schoolleiders en schoolbestuurders die willen investeren in duurzaam leesonderwijs en effectieve leesbevordering. Want als we willen dat kinderen en jongeren lezers worden, moeten we ook investeren in de professionals die hen daarin begeleiden.

Tamar van Gelder,  
*directeur-bestuurder Stichting Lezen*

## Samenvatting

**Repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties** en een sterke **leescultuur** op school: dit zijn de kerncomponenten van leesbevordering in het onderwijs. Om leerlingen enthousiast te maken voor lezen, moeten leraren goed op de hoogte zijn van het boekenaanbod voor leerlingen, over de benodigde kennis en vaardigheden beschikken om aandacht te kunnen besteden aan leesbevordering in de klas, en ingebed zijn in een breed gedragen leescultuur op school.

In dit rapport beschrijven we de resultaten van een surveyonderzoek naar de repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en ervaren leescultuur op school onder **aankomend leraren, leraren** en **schoolleiders**. Zowel studenten als onderwijsprofessionals die werkzaam zijn of stage lopen in de bovenbouw van het **basisonderwijs** als het tweedegraads gebied Nederlands van het **voortgezet onderwijs** namen deel. We wilden weten hoe het ervoor staat met de drie kerncomponenten van leesbevordering in het funderend onderwijs, in welke mate de kerncomponenten met elkaar samenhangen, en welke verschillen er zijn tussen het basis- en voortgezet onderwijs.

### Repertoirekennis

De repertoirekennis van (aankomend) leraren maten we met een auteurherkenningstest. Leraren in beide sectoren herkennen ongeveer de helft van het aantal voorgelegde auteurs, en aankomend leraren ongeveer een derde. In het basisonderwijs kennen schoolleiders minder dan de helft van het aantal voorgelegde auteurs en in het voortgezet onderwijs nog geen kwart. Met andere woorden: er is ruimte voor groei. (Aankomend) leraren en schoolleiders hebben voornamelijk kennis van 'klassieke' auteurs; recente literaire en populaire auteurs zijn minder bekend. Leraren kennen bijvoorbeeld zo'n acht op de tien klassieke auteurs en maar een derde van de recente auteurs.

### Leesbevorderingscompetenties

(Aankomend) leraren kregen een lijst voorgelegd met 31 leesbevorderingscompetenties. Per competentie konden zij aangeven hoe bekwaam zij zich hierin voelen, en hoe vaak zij deze competentie inzetten. Gemiddeld schatten (aankomend) leraren zichzelf in tussen 'enigszins' en 'overwegend' bekwaam. Ze zetten deze competenties 'soms' of 'regelmatig' in. Bevoegde leraren schatten hun leesbevorderingscompetenties gemiddeld hoger in dan aankomend leraren.

In zowel het basis- als voortgezet onderwijs zijn er veel overeenkomsten tussen leraren en aankomend leraren wat betreft hun leesbevorderingscompetenties. Competenties zoals enthousiasme over lezen uitstralen, vrij lezen inzetten in de klas en aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is, scoren hoog: (aankomend) leraren voelen zich hier bekwaam in, en passen deze competenties vaak toe. Minder bekwaam voelen (aankomend) leraren zich wat betreft het aanbieden van boeken in verschillende formats (bv. digitaal of audio) en schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen. Deze competenties zetten ze ook minder vaak in. Er is een duidelijke samenhang tussen gevoelens van bekwaamheid en de mate van toepassing van leesbevorderingscompetenties.

### Leescultuur

(Aankomend) leraren en schoolleiders kregen een lijst voorgelegd met 23 aspecten van een sterke leescultuur op school. In het basisonderwijs beoordeelden onderwijsprofessionals de leescultuur vrij

positief, in het voortgezet onderwijs beduidend lager. Schoolleiders schatten de leescultuur in beide sectoren hoger in dan (aankomend) leraren.

In zowel het basis- als voortgezet onderwijs zijn aankomend leraren, leraren en schoolleiders in belangrijke mate in overeenstemming over de staat van de leescultuur op hun school. Aspecten van de leescultuur die onderwijsprofessionals in beide sectoren positief beoordelen, zijn de aanwezigheid van collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering (bv. een taal- of leescoördinator of mediathecaris), draagvlak voor leesbevordering op school, en dat leesmateriaal goed zichtbaar en bereikbaar is voor leerlingen. Aspecten die relatief laag scoren, zijn structurele (herhaalde) professionalisering voor leraren op het gebied van leesbevordering, en een schoolleider die zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.

Schoolleiders voelen zich wat betreft de leescultuur op hun school met name verantwoordelijk voor zaken zoals de financiële begroting rond het leesbeleid en het aanstellen van personeel met een specifieke functie op het gebied van leesbevordering. Minder verantwoordelijk voelen zij zich voor het zelf lezen van boeken die leerlingen lezen, faciliteren dat leraren ook kunnen lezen op school, thuis lezen door leerlingen stimuleren en werken aan ouderbetrokkenheid. Schoolleiders die de leescultuur op hun school hoger inschatten, geven ook aan zich in hogere mate verantwoordelijk te voelen voor de leescultuur op school.

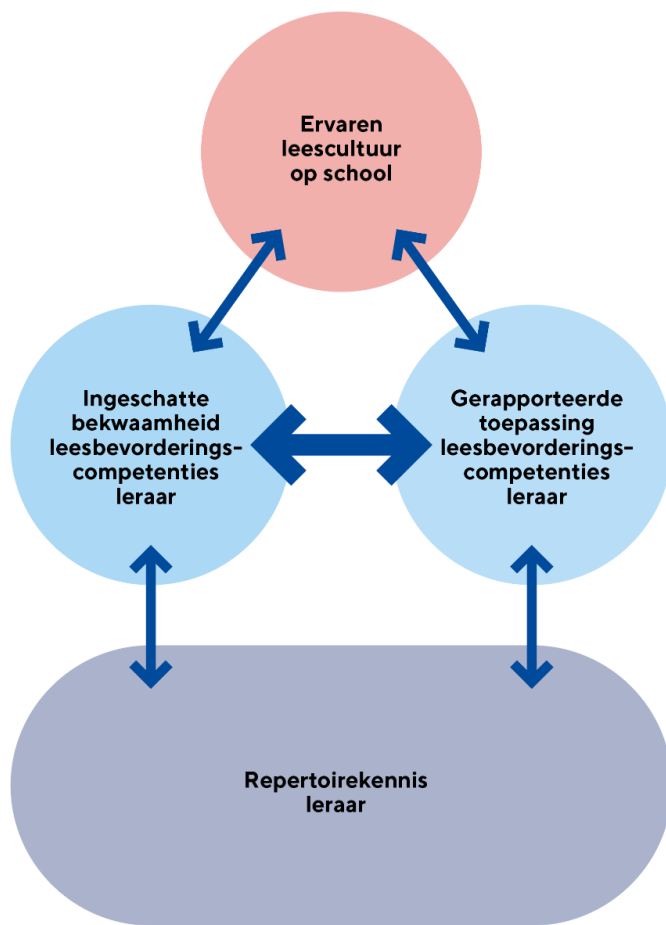
### **Achtergrond van de onderwijsprofessional en de school**

Expertise doet ertoe bij leesbevordering. Leraren die een specifieke rol vervullen op het gebied van taal en/of lezen, hebben relatief veel repertoirekennis (van recente auteurs) en leesbevorderingscompetenties. Ook zien we dat werkervaring samenhangt met repertoirekennis (specifiek van klassiekers) en leesbevorderingscompetenties. Expertise lijkt ten slotte ook te groeien binnen de lerarenopleidingen. Naarmate aankomend leraren verder komen in hun opleiding, neemt hun repertoirekennis (ook van recente literaire auteurs) toe en voelen ze zich bekwaam in leesbevordering.

Zowel leraren, aankomend leraren als schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs schatten de leescultuur op hun school positiever in als hun school deelneemt aan *de Bibliotheek op school*. Tegelijkertijd geldt dat leraren op scholen in het voortgezet onderwijs die deelnemen aan *de Bibliotheek op school* zich minder bekwaam voelen in hun leesbevorderingscompetenties en die minder inzetten. In het rapport noemen we hiervoor enkele mogelijke verklaringen.

### **Samenhang tussen de drie kernelementen van leesbevordering**

Repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur hangen met elkaar samen, in zowel het basis- als het voortgezet onderwijs. Leraren met meer repertoirekennis voelen zich bekwaam in leesbevordering en passen hun leesbevorderingscompetenties vaker toe. Ook geldt dat hoe bekwaam leraren zich voelen, hoe vaker zij hun leesbevorderingscompetenties toepassen. Ten slotte zijn leraren die zich bekwaam voelen in leesbevordering en hun leesbevorderingscompetenties vaker inzetten, gemiddeld ook positiever over de leescultuur bij hen op school (zie model hieronder). Op aankomend leraren is het model minder goed van toepassing.



### Aanbevelingen voor de praktijk

Op basis van de resultaten van dit rapport doen we enkele aanbevelingen voor lerarenopleidingen en schoolleiders.

#### Lerarenopleidingen:

*Beschouw het werken aan repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties als een gezamenlijke kerntaak.*

#### Schoolleiders:

*Faciliteer structurele professionalisering ten aanzien van de kerntaak leesbevordering, en richt de professionalisering op het gebied van leesbevordering beredeneerd in.*

- Focus bij professionalisering in leesbevordering op repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur en verbind alle componenten van leesbevordering.
- Maak een beredeneerde, haalbare professionaliseringsagenda.
- Lees jaarlijks samen in het team recente jeugd- en youngadultliteratuur.
- Zet expert-leraren in als aanjagers.
- Overweeg deelname aan *de Bibliotheek op school*.
- Leer van andere sectoren.

*Laat je ook zien als zichtbare lezer.*

## **Over het onderzoek**

Dit surveyonderzoek is onderdeel van het vierjarige onderzoeksproject 'Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in het po en vo.' Het doel van dit project is om via professionalisering op het gebied van leesbevordering leraren én de leescultuur waarin zij werken duurzaam te versterken. Aan de survey deden 1409 onderwijsprofessionals mee: 832 uit het basis- en 577 uit het voortgezet onderwijs. In totaal waren er 661 bevoegde leraren, 345 aankomend leraren, en 403 schoolleiders. Het surveyonderzoek vormt de tweede deelstudie van het project en borduurt voort op een literatuurstudie waarin we de concepten *repertoirekennis*, *leesbevorderingscompetenties* en *leescultuur* verkend hebben (Schrijvers & Goriot, 2025).

# 1 Inleiding

“Readers are made by readers”, zei de bekende leesbevorderaar Aidan Chambers al. In zijn werk over leesbevordering benadrukte Chambers het belang van leraren als inspirerende rolmodellen voor leerlingen. Deze leraren kennen de boeken voor de doelgroep waar ze les aan geven (repertoirekennis), ze lezen regelmatig zelf nieuwe boeken en ze zijn in staat om het lezen te stimuleren bij hun leerlingen. Bovendien zijn deze leraren onderdeel van een leesbevorderende cultuur op hun school. Maar over welke repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties dienen leraren dan te beschikken en hoe ziet die stimulerende leescultuur er precies uit? Waaruit bestaan deze verschillende dimensies van leesbevordering en hoe hangen ze samen?

In dit rapport doen we verslag van een surveyonderzoek naar de repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de beoordeling van de leescultuur op school bij aankomend en bevoegde leraren en schoolleiders in de bovenbouw van het Nederlandse basisonderwijs en in het tweedegraadsgebied Nederlands van het voortgezet onderwijs.

## 1.1 Aanleiding onderzoek

Dit surveyonderzoek is onderdeel van het vierjarige RAAK-onderzoeksproject *Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in PO en VO* dat loopt van 2024 tot 2028. Dit project bouwt voort op eerder onderzoek naar professionalisering op het gebied van leesbevordering van leraren in het basisonderwijs (Jongstra et al., 2023a). In dit voorgaande onderzoek ontwikkelden de onderzoekers, op basis van principes uit een literatuurstudie (Kieft et al., 2021) en in samenwerking met leraren en directie, de aanpak ‘Lezen en laten lezen’.

De aanpak ‘Lezen en laten lezen’ richtte zich op het vergroten van de kennis van bovenbouwleraren uit het basisonderwijs over auteurs van recent bekroonde kinderboeken. Uit het vooronderzoek bleek namelijk dat die kennis gering was en dat leraren de behoefte hadden om hun kennis uit te breiden. Leraren van 7 basisscholen kozen gezamenlijk 6 boeken uit een voorselectie van 24 en kregen deze boeken cadeau. Ze gingen hierover in gesprek volgens de methodiek van literatuurcirkels (Goriot et al., 2024; Jongstra & Kieft, 2022) en kregen onder andere inspiratiekaarten met boekspecifieke informatie en ideeën voor toepassing in hun klas. Een belangrijk uitgangspunt van de aanpak was duurzaamheid: de aanpak moest in principe jaarlijks uitgevoerd kunnen worden met steeds nieuwe kinderboeken, zodat leraren actuele repertoirekennis van bekroonde auteurs kunnen opbouwen. Het doel van het onderzoek was de kwaliteit van de (implementatie van de) aanpak in kaart te brengen (Jongstra et al., 2023a,b). De aanpak bleek beloftevol te zijn voor een brede groep leraren, maar kende ook aandachtspunten, zoals bijvoorbeeld facilitering en afstemming; aandachtspunten die niet zozeer de leraar zelf, maar eerder de omgeving van de leraar betroffen.

Het doel van het lopende vierjarige RAAK-onderzoeksproject is om in samenspraak met het werkveld de aanpak door te ontwikkelen en te verbreden. Dat wil zeggen om het onderzoeksproject ook voor het voortgezet onderwijs toepasbaar te maken, en ook om de effecten van de doorontwikkelde aanpak op leraren en leerlingen te meten. Het uiteindelijke doel is om leraren én de leescultuur waarin zij werken duurzaam te versterken en ze zo in staat te stellen hun leerlingen beter te ondersteunen op het gebied van leesbevordering.

Het surveyonderzoek vormt de tweede deelstudie van het RAAK-project en borduurt voort op een literatuurstudie waarin we de concepten *repertoirekennis*, *leesbevorderingscompetenties* en *leescultuur* verkend hebben (Schrijvers & Goriot, 2025).

## 1.2 Kerncomponenten van leesbevordering

We beschouwen leesbevordering in dit onderzoek als het geheel aan activiteiten en beleid dat op scholen wordt ingezet met als doel de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen te stimuleren om hen te ondersteunen in hun ontwikkeling tot welwillende en (literair) competente lezers. Hiermee dient leesbevordering verschillende doelen: leesgedrag beïnvloeden, leesvaardigheid en waardering van de literaire cultuur versterken (Bakker, 2016). Voor succesvolle leesbevordering moeten leraren niet alleen beschikken over repertoirekennis en vaardigheden, maar die ook actief inzetten, ondersteund door een sterke leescultuur. Op basis van inzichten uit de sociaal-cognitieve theorie (Bandura, 1986) gaan we ervan uit dat bij de ontwikkeling van leraren als leesbevorderaars contextuele factoren (omgeving) samenhangen met persoonlijke kenmerken en met gedrag van de (lerende) leraar.

In wat volgt lichten we de kerncomponenten repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur toe en zetten we uiteen wat het belang ervan is bij leesbevordering.

### Repertoirekennis

In Nederland is er een breed aanbod van boeken voor opgroeiende kinderen; van klassiekers tot recente kinder-, jeugd- en youngadultboeken die bekroond zijn door vakjury's of die populair zijn onder de doelgroep. Bij repertoirekennis gaat het om kennis van diverse teksten die voor de doelgroep van leraren (lees: leerlingen aan wie zij onderwijs verzorgen) relevant (kunnen) zijn, en die zij kunnen inzetten om literatuuronderwijs en leesbevordering vorm te geven en leerlingen passende leesadviezen te geven (Applegate et al., 2014; McKool & Gespass, 2009; Merga, 2015). Onderzoek laat zien dat repertoirekennis een betrouwbare indicatie is van leesfrequentie (Koopman, 2016). Hoe groter iemands repertoirekennis, des te frequenter diegene leest. Verschillende buitenlandse studies wijzen er bovendien op dat leraren die zelf enthousiaste lezers zijn en in hun vrije tijd jeugdboeken lezen, meer investeren in leesbevorderingsactiviteiten (Burgess et al., 2011; McKool & Gespass, 2009).

We maken in dit onderzoek onderscheid tussen verschillende typen auteurs, namelijk auteurs van klassiekers, auteurs van recente literaire boeken en auteurs van recente populaire boeken. We zijn in het bijzonder geïnteresseerd in 'literaire' repertoirekennis. We richten ons in de rest van het RAAK-onderzoeksproject namelijk specifiek op literaire teksten<sup>1</sup> voor kinderen en jongeren.

---

<sup>1</sup> We zijn ons ervan bewust dat het moeilijk te definiëren is wat literatuur precies tot literatuur maakt. Enerzijds nemen we een essentialistische positie in (Dera, 2020): het gaat om teksten met kenmerken als meerduidigheid, gelaagdheid, complexe en levensechte personages, niet-alledaagse stilistische keuzes zoals metaforisch taalgebruik, en voldoende ruimte voor de lezer om zelf open plekken in te vullen. Veelal zijn dat fictionele teksten, maar ook informatieve boeken kunnen zulke kenmerken vertonen (literaire non-fictie). Anderzijds maken we de pragmatische, functionalistische keuze om aan te sluiten bij wat professionals in het literaire veld selecteren als 'literaire teksten'.

## **Leesbevorderingscompetenties**

Niet alleen de repertoirekennis, maar ook de manier waarop leraren aandacht besteden aan literatuur in de klas stuurt het leesplezier, leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen (De Naeghel et al., 2014; González Medina & Treviño Villarreal, 2020; Merga, 2015). Het gaat hierbij om meer pedagogisch-vakdidactische competenties dan alleen het enthousiast over boeken kunnen vertellen, bijvoorbeeld ook om boeken in verband kunnen brengen met verschillende leer- en ontwikkelgebieden, of boeken kunnen aanraden die passen bij de interesses en leesniveaus van leerlingen (o.a. Merga, 2015; Ruwette et al., 2020; Van der Sande et al., 2019). Op basis van de literatuurstudie van Schrijvers & Goriot (2025) hebben we een lijst met 31 leesbevorderingscompetenties opgesteld (zie bijlage A). We verwachten dat beheersing van deze leesbevorderingscompetenties voor leraren een voorwaarde is om hun lees- en literatuuronderwijs effectief vorm te kunnen geven en hun leerlingen te kunnen ondersteunen om gemotiveerde, vaardige lezers te worden en te blijven. Tegelijkertijd toont de veelheid aan competenties die we hebben geïdentificeerd de complexiteit van leesbevordering aan.

## **Leescultuur**

We veronderstellen dat leraren hun leesbevorderingscompetenties en repertoirekennis het best kunnen inzetten en versterken wanneer er op de school waar zij werken sprake is van een sterke leescultuur. Dat is echter nog lang niet op alle scholen het geval. De leescultuur vraagt bijvoorbeeld sturing vanuit leesbevorderingsbeleid (Nailer et al., 2023; Stichting Lezen, 2023), gedeelde expertise (Stichting Lezen, 2020; Vansteelandt et al., 2019), het realiseren van een motiverende leesomgeving (Hebbrecht et al., 2022) en samenwerking met externe partners (Stichting Lezen, 2020). We identificeren in totaal 23 aspecten van een sterke leescultuur (op basis van Schrijvers & Goriot, 2025, zie bijlage B). Het gaat bij deze aspecten niet zozeer om waar (individuele) leraren voor de klas bekwaam in zijn, maar om zaken die schoolbreed van toepassing zijn om effectief te werken aan leesbevordering.

### **1.3 Relevantie van het onderzoek**

Repertoirekennis is voor de leesbevorderende leraar belangrijk. Niet iedere (aankomend) leraar leest echter graag. Zowel onderzoek in het buitenland als het beperkte onderzoek over dit onderwerp in Nederland, laat zien dat veel leraren een beperkte en vaak weinig actuele repertoirekennis hebben. Dit geldt voor bevoegde leraren in het basisonderwijs (Akins et al., 2018; Cremin et al., 2008; DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019; Jongstra et al., 2023a), eerstegraads leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs (Dera, 2018), alsook voor aankomend leraren in de beide sectoren (zie onder andere Applegate et al., 2014; Jongstra & Pauw, 2015; Schrijvers, 2024). De beperkte repertoirekennis belemmert leraren in hun leesbevorderende taken, zoals begeleiding bij boekkeuze (Reutzell et al., 2008) en het aanleren van selectiestrategieën (Mackey, 2014). Gezien de dalende resultaten in leesbegrip en leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Meelissen et al., 2023; Swart et al., 2023), is er behoefte aan de versterking van de rol van leraren als leesbevorderaars en de leescultuur waarin zij functioneren. Lezen ligt als een van de basisvaardigheden momenteel onder de loep (OCW, 2022). Binnen de vernieuwde kerndoelen neemt het lezen van rijke teksten dan ook een belangrijkere plaats in (SLO, 2025). Het professionaliseren van scholen op het gebied van leesbevordering is, gezien de nieuwe kerndoelen, niet alleen een belangrijk, maar ook urgent onderwerp.

Sectoroverstijgend onderzoek naar leesbevordering is in Nederland beperkt beschikbaar. Toch is dergelijk onderzoek belangrijk in het licht van diverse landelijke ontwikkelingen, zoals de doorgaande leerlijnen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs binnen de nieuwe kerndoelen, het generiek opleiden in beroepsbekwaamheden en het belang van duurzame professionalisering (Leven Lang Ontwikkelen). De keuze om in dit onderzoek specifiek te focussen op de bovenbouw van het basisonderwijs en het tweedegraadsgebied van het voortgezet onderwijs is bewust gemaakt. In *De doorgaande leeslijn* over het lezen van baby tot volwassene benoemt Stichting Lezen (2020) vijf verschillende sleutelmomenten waarop leerlingen het risico lopen hun leesmotivatie te verliezen of leesweerstand te ontwikkelen. Drie van deze kritieke momenten betreffen de beoogde doelgroep in ons onderzoek: groep 6, het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs en het midden van het voortgezet onderwijs.

Het surveyonderzoek vult een kennishiaat binnen de bestaande, robuuste kennis over leesbevordering, die voornamelijk gericht is op leerlingen en minder op de leesbevorderende professionals en hun werkomgeving. Er is geen eerder exploratief onderzoek gedaan dat leesbevordering meerzijdig onder de loep neemt; het gaat hierbij om het identificeren en analyseren van (de samenhang tussen) de kerncomponenten repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur, en het analyseren van deze kerncomponenten vanuit verschillende perspectieven (leraar, aankomend leraar en schoolleider), waarbij ook dieper gekeken wordt naar contextuele factoren en persoonskenmerken. Ten slotte is er niet eerder gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Deze kennis is nodig met het oog op de besproken landelijke ontwikkelingen en voor de doorontwikkeling van de aanpak *Lezen en Laten Lezen*.

#### **1.4 Doelstelling en onderzoeksvragen**

Het doel van dit onderzoek is voor zowel de bovenbouw van het basisonderwijs als het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs verdiepend inzicht te krijgen in de drie relevante kerncomponenten binnen leesbevordering: repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur. Het onderzoek kent drie hoofdvragen die gezamenlijk een beeld geven van leesbevordering in de betreffende gebieden van het funderend onderwijs.

Vraag 1:

Wat is de stand van zaken ten aanzien van leesbevordering in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs?

- a. Hoeveel repertoirekennis, ofwel kennis van auteurs van klassiekers, recente literaire boeken en recente populaire boeken, hebben (aankomend) professionals in het basis- en voortgezet onderwijs?
- b. Hoe schatten (aankomend) leraren in het basis- en voortgezet onderwijs hun leesbevorderingscompetenties in, en hoe vaak zetten ze die in de praktijk in?
- c. Hoe ziet de leescultuur op school eruit volgens (aankomend) professionals in het basis- en voortgezet onderwijs, en hoe verantwoordelijk voelen schoolleiders zich voor de leescultuur?
- d. In hoeverre is er verschil tussen i) de repertoirekennis, ii) de leesbevorderingscompetenties en iii) de beoordeling van de leescultuur van respondenten op basis van persoonskenmerken en contextuele factoren?

Vraag 2:

In hoeverre zijn er verschillen tussen de bovenbouw basisonderwijs en het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs wat betreft de repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur?

Vraag 3:

In hoeverre is er sprake van samenhang tussen de kerncomponenten repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs?

Met het vragenlijstonderzoek willen we meer inzicht krijgen in repertoirekennis en in (de verschillende aspecten van) leesbevorderingscompetenties en leescultuur in relatie tot de verschillende doelgroepen: leraren, aankomend leraren en schoolleiders. We willen hierbij ook weten of er verschillen zijn tussen respondenten op basis van persoonskenmerken (zoals taakspecificatie of werkervaring) en contextuele factoren (bijvoorbeeld of een school deelneemt aan *de Bibliotheek op school*). Daarnaast willen we weten of er verschillen zijn tussen de sectoren basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Tot slot onderzoeken we in hoeverre er samenhang is tussen de drie kerncomponenten. We gaan ervan uit dat deze componenten van leesbevordering samenhangen, maar we weten niet hoe sterk die samenhang is en of die zichtbaar is bij zowel aankomend leraren, leraren als schoolleiders, en of er verschillen zijn tussen basis- en voortgezet onderwijs. Met het huidige onderzoek hopen we dit te verhelderen.

## **2 Onderzoeksaanpak**

### **2.1 Design**

Met een landelijk verspreide survey hebben we bij leraren, leraren in opleiding en schoolleiders in zowel het basis- als het voortgezet onderwijs data verzameld over repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de ervaren leescultuur op school. Hiertoe ontwikkelden we zes, grotendeels overlappende, vragenlijsten.

### **2.2 Wervingsprocedure**

De data verzamelden we tussen 5 november en 6 december 2024. DUO-Onderwijs verrichtte de technische realisatie van de vragenlijst en de werving van de participanten. Voor de werving van de leraren en schoolleiders in het basis- en het voortgezet onderwijs maakte DUO-Onderwijs gebruik van het Online Panel Leerkrachten Primair Onderwijs, het Online Panel Schoolleiders Primair Onderwijs, het Online Panel Docenten Voortgezet Onderwijs en het Online Panel Schoolleiders Voortgezet Onderwijs. Per e-mail ontvingen leraren en schoolleiders een uitnodiging voor deelname aan het onderzoek. Die e-mail bevatte een link naar de online vragenlijst.

Voor de werving van aankomend leraren maakten we gebruik van het netwerk van de onderzoekers en Stichting Lezen. We benaderden hogeschooldocenten met de vraag of zij de vragenlijst bij studenten van de pabo en de lerarenopleiding Nederlands onder de aandacht wilden brengen, bijvoorbeeld via interne informatiekkanalen, e-mail of in de les. Ook studenten ontvingen een link waarmee zij de online vragenlijst konden invullen. Er werden in totaal 3118 uitnodigingen voor deelname aan het onderzoek verstuurd naar leraren en schoolleiders. Er is geen zicht op het aantal uitnodigingen dat verstuurd is naar leraren in opleiding, omdat zij veelal niet individueel benaderd werden.

Bij de vragenlijst ontvingen de deelnemers een informatiebrief en toestemmingsverklaring voor deelname. In de brief gaven we informatie over de achtergrond en het doel van het onderzoek, de financiering van het onderzoek, de gevraagde inspanning, de voor- en nadelen van deelname, tijdsinvestering, gegevensverwerking, de rechten van de deelnemers en contactinformatie.

### **2.3 Deelnemers en respons**

De deelnemers betreffen (1) schoolleiders basisonderwijs en voortgezet onderwijs, (2) leraren en aankomend leraren uit het basisonderwijs die werkzaam zijn of stage lopen in groep 5 t/m 8 en (3) leraren en aankomend leraren Nederlands uit het voortgezet onderwijs die lesgeven in het praktijkonderwijs, alle leerjaren en leerwegen van het vmbo, en onderbouw havo en vwo (jaar 1 t/m 3). In tabel 1 is de nettorespons van de drie respondentgroepen weergegeven.

**Tabel 1**

*Nettorespons leraren, aankomend leraren en schoolleiders in basisonderwijs en voortgezet onderwijs.*

Doelgroep	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs	Totaal
Leraren	405	256	661
Aankomend leraren	128	217	345
Schoolleiders	299	104	403
Totaal	832	577	1409

De respons bleek goed verdeeld te zijn over de provincies.

## 2.4 Vragenlijst

Op basis van de in de inleiding beschreven literatuurstudie stelden we zes vragenlijsten op: voor elke doelgroep in het basis- en het voortgezet onderwijs één vragenlijst. De vragenlijsten waren grotendeels overlappend. Er waren ook verschillen. Schoolleiders zijn bijvoorbeeld niet bevroegd over hun leesbevorderingscompetenties, omdat zij niet voor de klas staan; leraren wel over de ervaren leescultuur op school, maar niet over hun ervaren gevoel van verantwoordelijkheid hiervoor. Enkele stellingen zijn aangepast naar de specifieke context van het basis- of het voortgezet onderwijs. De vragenlijst bestond uit vier delen die we hieronder in dezelfde volgorde als in de vragenlijst presenteren.

### **Achtergrondgegevens: persoonskenmerken en contextuele factoren**

Het eerste deel van de vragenlijst bestond uit vragen naar de achtergrond van de respondenten. Die persoonskenmerken en contextuele factoren werden met twee doelen gevraagd. Ten eerste wilden we inzicht krijgen in de variatie en representativiteit van de dataset. Ten tweede wilden we een verdiepend beeld krijgen van de samenhang van persoonskenmerken en contextuele factoren met de repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur. Zo verwachtten we bijvoorbeeld dat leraren met een specifieke rol op het gebied van lezen meer repertoirekennis hebben, en bijvoorbeeld ook dat deelname van een school aan *de Bibliotheek op school* positief samenhangt met hoe de leescultuur op school ervaren wordt. In het RAAK-onderzoeksproject zijn we specifiek geïnteresseerd in repertoirekennis van auteurs van recente literaire werken. Eerder onderzoek laat immers zien dat (aankomend) leraren hiervan relatief beperkte kennis hebben. We willen weten in hoeverre persoonskenmerken en contextuele factoren een rol spelen bij repertoirekennis van deze categorie auteurs.

Zowel (aankomend) leraren als schoolleiders vroegen we naar de grootte van de (stage)school, de provincie waarin de school zich bevindt en of de school meedoet aan het programma *de Bibliotheek op school*. Leraren en schoolleiders vroegen we daarnaast naar specifieke bevoegdheden, schooltypen waaraan de deelnemer momenteel lesgeeft, respectievelijk verantwoordelijkheid voor draagt, aantal jaren werkervaring in de functie, en eventuele andere rollen op het gebied van taal en lezen, bijvoorbeeld leescoördinator of sectievoorzitter Nederlands. Schoolleiders vroegen we specifiek naar hun functie, bijvoorbeeld rector/(locatie)directeur of conrector, en ook of ze leraar waren voordat ze schoolleider werden. Aankomend leraren werd gevraagd naar het leerjaar, de gevolgde variant in de opleiding, bijvoorbeeld voltijd- of deeltijdstudent, en de huidige stagegroep of -klas(sen).

We richten ons bij de beschrijving van de resultaten op de persoonskenmerken en contextuele factoren die significante verschillen aantonen.

### **Leesbevorderingscompetenties**

Dit deel van de vragenlijst was bestemd voor (aankomend) leraren en had als doel om in kaart te brengen hoe bekwaam zij zich voelen in verschillende leesbevorderingscompetenties en met welke frequentie zij die competenties (naar eigen zeggen) toepassen. De competenties maten we met 31 items die in willekeurige volgorde gepresenteerd werden, zoals 'Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen' (zie bijlage A). De respondenten schatten per competentie hun bekwaamheid in op een schaal van 1 tot 5: 'Hoe bekwaam vindt u zichzelf hierin?' (niet bekwaam, nauwelijks bekwaam, enigszins bekwaam, overwegend bekwaam, heel bekwaam). Daarnaast gaven deelnemers op een schaal van 1 tot 5 aan hoe vaak ze de competentie inzetten: 'Hoe vaak doet u dit?' (nooit, zelden, soms, regelmatig, vaak).

### **Leescultuur op school**

De beoordeling van de leescultuur maten we met 23 aspecten die in random volgorde gepresenteerd werden (zie bijlage B). Alle respondentgroepen gaven op een schaal van 1 tot 5 aan in hoeverre elk item van toepassing is op hun eigen (stage)school (niet, nauwelijks, enigszins, overwegend, helemaal van toepassing, met als overige optie 'echt geen idee'), bijvoorbeeld: 'Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering'.

Daarnaast vroegen we schoolleiders aanvullend naar hun verantwoordelijkheid voor de 23 aspecten van de leescultuur: 'In hoeverre draagt u hiervoor als schoolleider *de verantwoordelijkheid?*' (schaal van 1 tot 5: niet, nauwelijks, enigszins, overwegend, volledig, en als overige optie 'ik niet, maar een collega-schoolleider wel').

### **Repertoirekennis**

Het vierde deel van de vragenlijst bestond uit een auteursherkenningstest (Brysbart et al., 2020; Stanovich & West, 1989; Schrijvers, 2024). Deelnemers kregen een lijst met 40 namen voorgelegd, waarvan 24 auteursnamen en 16 zogenaamde afleiders: namen van niet-bestaande personen. Dit voorkwam dat deelnemers konden gokken. 3 aspecten van repertoirekennis werden in kaart gebracht met elk 8 auteurs die in willekeurige volgorde gepresenteerd werden:

1. Klassiekers: gelauwerde auteurs met een lange staat van dienst, blijkend uit bekroningen van vakjury's. Deze auteurs publiceerden al jeugdboeken voordat de leerlingen van de leraren waar we ons op richten geboren zijn, te beginnen in de jaren vijftig.
2. Recent literair: auteurs met erkende literaire kwaliteit, blijkend uit (nominaties voor) bekroningen door vakjury's en/of uit waarderingen van landelijk bekende literaire critici. Deze auteurs publiceerden voor de doelgroep in de periode 2020-2024.
3. Recent populair: auteurs die aantoonbaar populair zijn bij de doelgroep, blijkend uit (nominaties voor) bekroningen door publieksjury's, hoge verkoopcijfers of waarderingen door lezers zelf, bijvoorbeeld op sociale media, Hebban.nl, scholieren.com etc. Deze auteurs publiceerden voor de doelgroep in de periode 2020-2024.

De auteurs betreffen zowel auteurs van oorspronkelijk Nederlandstalige als vertaalde werken. Omdat leerlingen in het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs zowel oorspronkelijk Nederlandstalige werken als vertaalde werken mogen lezen, werd in de auteursherkenningstest voor het voortgezet onderwijs binnen elk van de drie groepen een gelijk onderscheid gemaakt tussen vertaald werk (4) en oorspronkelijk Nederlands werk (4). In de test voor het basisonderwijs werden vier auteurs van vertaald werk opgenomen. Deelnemers werd gevraagd om de namen aan te vinken van auteurs van wie ze zeker weten dat het auteurs zijn en dus om niet te gokken. Ook werd gevraagd de namen niet op te zoeken.

## **2.5 Data-analyse**

De data van de zes vragenlijsten zijn samengevoegd in één bestand en kwantitatief geanalyseerd in SPSS. We hebben descriptieve statistieken opgevraagd, exploratieve *t*-toetsen, ANOVA's met post-hoc-tests en non-parametrische tests uitgevoerd en correlaties berekend.

## 3 Resultaten

### 3.1 Stand van zaken basisonderwijs

#### 3.1.1 Repertoirekennis leraren, aankomend leraren en schoolleiders

Tabel 2 laat zien door hoeveel procent van de respondenten ( $n = 818$ ) een auteur correct herkend is.

**Tabel 2**

*Repertoirekennis auteurs in basisonderwijs (in %), in subcategorieën klassieker, recent literair en recent populair.*

<b>Auteur</b>	<b>Categorie</b>	<b>Totaal</b>
Annie M.G. Schmidt	Klassieker	99
Jan Terlouw	Klassieker	94
Thea Beckman	Klassieker	92
J.K. Rowling	Recent populair	92
Tonke Dragt	Klassieker	79
Paul Biegel	Klassieker	78
Guus Kuijer	Klassieker	76
Toon Tellegen	Klassieker	71
Pieter Koolwijk	Recent literair	47
Tjibbe Veldkamp	Recent literair	41
Jeff Kinney	Recent populair	40
Andy Griffiths	Recent populair	40
Koos Meinderts	Recent literair	38
Bibi Dumon Tak	Recent literair	36
Sanne Rooseboom	Recent literair	27
Hanneke de Zoete	Recent populair	19
Rutger Vink	Recent populair	18
Edward van de Vendel	Recent literair	18
Dav Pilkey	Recent populair	17
Jan Paul Schutten	Recent literair	16
Bette Westera	Recent literair	15
Peter van Gestel	Klassieker	14
Kevin Hassing	Recent populair	10
Rik Kleeven	Recent populair	3

Als we kijken naar de drie respondentgroepen, dan zien we dat leraren in het basisonderwijs de hoogste gemiddelde proportiescore op de auteursherkenningstest behalen, waarbij een score van - 1.00 tot 1.00 mogelijk is (zie tabel 3). De repertoirekennis van leraren, aankomend leraren en schoolleiders in het basisonderwijs verschilt significant van elkaar ( $F(2, 815) = 43.90, p < .001$ ). Alle drie de groepen verschillen significant van elkaar: leraren hebben meer repertoirekennis dan schoolleiders, die op hun beurt meer repertoirekennis hebben dan aankomend leraren.

**Tabel 3***ART-proportiescores en aantal herkende auteurs naar respondentgroep basisonderwijs.*

Respondentgroep	Proportiescore (afleiders meegewogen)					Herkende auteurs (aantal uit 8)						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Totaal (uit 24)	Klassiekers	<i>SD</i>	Recent literair	<i>SD</i>	Recent populair	<i>SD</i>
<b>Leraren</b>	395	.47	.17	.04	.96	11.89	6.33	1.40	2.71	2.24	2.83	1.59
<b>Aankomend leraren</b>	128	.32	.19	.02	.96	8.02	3.63	1.95	2.37	2.26	2.03	1.35
<b>Schoolleiders</b>	295	.41	.14	.10	.92	10.55	6.65	1.05	1.96	2.01	1.94	1.25
<b>Alle respondenten (t.b.v. categorie auteurs)</b>	818						6.02	1.74	2.39	2.19	2.38	1.50

In proportiescores worden de afleiders meegewogen. Die kunnen we echter alleen koppelen aan het totaal en niet aan specifieke categorieën van auteurs. In het rechterdeel van tabel 3 en in wat volgt laten we de afleiders daarom buiten beschouwing en rapporteren we alleen het aantal daadwerkelijk herkende auteurs.

### **Vergelijking tussen klassiekers, recent literaire en recent populaire auteurs**

Welk type auteur wordt het vaakst herkend? De onderste rij van tabel 3 laat zien dat, als we alle respondenten samennemen, auteurs van klassiekers veel vaker herkend worden dan auteurs van recente werken. Het verschil tussen klassiekers en recente auteurs is significant, maar er is geen significant verschil tussen hoe vaak auteurs van recente literaire werken en recente populaire werken worden herkend. Ditzelfde geldt binnen de respondentgroepen van leraren en schoolleiders: zij herkennen significant meer klassiekers, maar er is geen significant verschil tussen auteurs van recente literaire werken en recente populaire werken. Aankomend leraren herkennen ook significant meer auteurs van klassiekers dan van recente werken, maar het verschil tussen het gemiddeld aantal recente literaire auteurs (2,37) en recente populaire auteurs dat zij herkennen (2,03) is bij deze groep óók significant ( $p = .04$ ). Aankomend leraren herkennen dus meer literaire dan populaire auteurs.

### **Vergelijking van respondentgroepen binnen een categorie van repertoirekennis**

Als we kijken naar alleen de **auteurs van klassiekers**, dan zien we significante verschillen tussen de drie respondentgroepen ( $F(2, 815) = 228.76, p < .001$ ). Alle drie de respondentgroepen verschillen van elkaar bij het herkennen van deze categorie auteurs: schoolleiders herkennen de meeste klassiekers, gevolgd door leraren, die weer op afstand gevolgd worden door aankomend leraren. Ook verschillen de groepen significant van elkaar op het aantal **auteurs van recente literaire jeugdboeken** dat zij herkennen ( $F(2, 815) = 10.27, p < .001$ ). Dit is toe te schrijven aan een significant verschil tussen bevoegde leraren en schoolleiders: leraren herkennen de meeste recent literaire auteurs en schoolleiders de minste. De aankomend leraren zitten daar tussenin en verschillen niet significant van beide andere groepen.

Tot slot verschillen de respondentgroepen ook significant van elkaar op het aantal herkende **auteurs van recente populaire jeugdboeken** ( $F(2, 815) = 37.55, p < .001$ ). Dit is toe te schrijven aan de bevoegde leraren: zij herkennen significant meer van deze auteurs dan aankomend leraren en schoolleiders, waar deze laatste twee groepen niet van elkaar verschillen.

### **3.1.2 Leesbevorderingscompetenties leraren en aankomend leraren**

Om een beeld te kunnen vormen van leesbevorderingscompetenties in het algemeen, is een gemiddelde score berekend over alle 31 items. Gezien de betrouwbaarheid van de schaal (bekwaamheid: Cronbachs  $\alpha = .96$ ; toepassing: Cronbachs  $\alpha = .95$ ), hangen de items ruim voldoende met elkaar samen om deze gemiddelde score te kunnen berekenen. Tabel 4 laat zien dat zowel leraren als aankomend leraren zichzelf gemiddeld inschatten tussen 'enigszins' en 'overwegend bekwaam' wat betreft hun leesbevorderingscompetenties. Beide groepen geven aan deze competenties 'soms' tot 'regelmatig' in te zetten. Bij leraren is het verschil tussen de iets hogere inschatting op bekwaamheid en iets lagere inschatting op toepassing significant ( $t(398) = 6.67, p < .001$ ). Datzelfde geldt voor aankomend leraren ( $t(143) = 3.19, p < .001$ ). Het blijkt dat leraren zichzelf op zowel bekwaamheid als de frequentie waarmee ze leesbevorderingscompetenties toepassen significant hoger inschatten dan aankomend leraren (bekwaamheid:  $t(588) = 7.89, p < .001$ ; toepassing:  $t(541) = 7.24, p < .001$ ).

**Tabel 4**

*Zelfrapportage leesbevorderingscompetenties leraren (n = 399) en aankomend leraren (n = 144) in basisonderwijs.*

	Leraren		Aankomend leraren	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Leesbevorderingscompetentie bekwaamheid</b>	3.91	.53	3.53	.56
<b>Leesbevorderingscompetentie toepassing</b>	3.83	.50	3.44	.64

Bekwaamheid: 1 = niet bekwaam, 2 = nauwelijks bekwaam, 3 = enigszins bekwaam, 4 = overwegend bekwaam, 5 = heel bekwaam. Toepassing: 1 = nooit, 2 = zelden, 3 = soms, 4 = regelmatig, 5 = vaak.

### **Bekwaamheid: hoogst en laagst ingeschatte competenties**

Om in te zoomen op specifieke leesbevorderingscompetenties van leraren en aankomend leraren, lichten we in wat volgt telkens de vijf hoogst en vijf laagst gescoorde competenties uit, waarbij we bevoegde leraren en aankomend leraren met elkaar vergelijken. We doen dit voor zowel ingeschatte bekwaamheid als gerapporteerde frequentie waarmee de competenties worden toegepast. In bijlagen C.1 en C.2 zijn de volledige competentielijsten van de leraren opgenomen.

**Leraren** achten zich het meest bekwaam in voorlezen en vrij lezen inzetten in de klas, uitleggen aan leerlingen waarom lezen belangrijk is, enthousiasme over lezen uitstralen en positieve feedback geven op de leesontwikkeling van leerlingen. Het minst bekwaam vinden zij zichzelf in doelen stellen in hun lees- en fictieonderwijs die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn, ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen, leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken, en in de klas boeken aanbieden in verschillende formats.

Opvallend is dat leraren zich op de laagst scorende items gemiddeld nog steeds enigszins bekwaam of hoger inschatten, al is de spreiding hier groter dan op de hoogst gescoorde items.

**Tabel 5**

*Hoogst en laagst scorende zelfpercepties van leraren basisonderwijs t.a.v. eigen bekwaamheid leesbevorderingscompetenties (n = 405).*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
<b>Hoogst</b>	Voorlezen in de klas.	4.66	.61	1	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.63	.56	1	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.56	.59	2	5
	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.54	.63	2	5
	Leerlingen positieve feedback geven op hun leesontwikkeling.	4.27	.73	1	5
<b>Laagst</b>	In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	3.59	.87	1	5
	Ervor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding.	3.57	.90	1	5
	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	3.46	.90	1	5
	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	3.27	.93	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	3.25	1.05	1	5

We zien een soortgelijk beeld wat betreft hoogst en laagst gescoorde aspecten van leesbevordering bij **aankomend leraren** (zie tabel 6). Zij vinden zichzelf, net als leraren, het meest bekwaam in voorlezen in de klas. Ook achten ze zichzelf bekwaam in enthousiasme over lezen uitstralen in de klas, vrij lezen in de klas inzetten, zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn en aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is. Aankomend leraren schatten zichzelf wat betreft de competenties tussen nauwelijks bekwaam (2) en heel bekwaam (5) in, waarbij alle items op een na tussen enigszins bekwaam en heel bekwaam in liggen.

Bij de competenties waarop aankomend leraren zich het minst bekwaam voelen, zien we eveneens overeenkomsten met leraren. Ook aankomend leraren voelen zich minder bekwaam in doelen stellen in hun lees- en fictieonderwijs, schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen, leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken, en in de klas boeken aanbieden in verschillende formats. Ook achten aankomend leraren zichzelf het minst bekwaam in het gebruik van teksten die aansluiten op speciale behoeften van leerlingen. Op dit laatste aspect scoren aankomend leraren zichzelf gemiddeld tussen nauwelijks (2) en enigszins (3) bekwaam.

**Tabel 6**

*Hoogst en laagst scorende zelfpercepties van aankomend leraren basisonderwijs t.a.v. eigen bekwaamheid.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Voorlezen in de klas.	4.42	.78	1	5
	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.24	.79	2	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.08	.91	1	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	4.04	1.03	1	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	3.98	.84	2	5
<b>Laagst</b>	In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	3.15	.83	1	5
	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	3.13	1.00	1	5
	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	3.09	.93	1	5
	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	3.07	1.01	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	2.63	1.08	1	5

### **Toepassing: vaakst en minst vaak ingezette competenties**

**Leraren** rapporteren dat ze van alle competenties het vaakst vrij lezen inzetten in de klas, gevolgd door voorlezen in de klas, enthousiasme over lezen uitstralen in de klas en aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is. Het minst frequent bieden zij boeken in verschillende formats aan, begeleiden ze leerlingen bij literaire gesprekken, zetten ze schrijven in om leesplezier te bevorderen en stellen ze vast welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt. Net als bij bekwaamheid valt op dat de standaarddeviatie groter is op de items waar gemiddeld lager op

gescoord wordt: de spreiding tussen leraren is daar dus groter. Tegelijkertijd valt op dat de hoogst en laagst scorende items bij bekwaamheid en toepassing deels overeenkomen: competenties waar leraren zich bekwaam in voelen, lijken ze ook vaker in te zetten, en vice versa. Dit duidt op een mogelijke samenhang tussen beide variabelen die we verder analyseren in paragraaf 3.1.5.

**Tabel 7**

*Hoogst en laagst door leraren gerapporteerde toepassing van leesbevorderingscompetenties in het basisonderwijs (n = 399).*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	In de klas vrij lezen inzetten.	4.75	.52	1	5
	Voorlezen in de klas.	4.62	.66	1	5
	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.61	.58	2	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.47	.63	2	5
	Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	4.36	.68	1	5
<b>Laagst</b>	Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	3.48	.87	1	5
	Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	3.43	.87	1	5
	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	3.19	.93	1	5
	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	2.96	1.04	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	2.87	1.14	1	5

Bij **aankomend leraren** zien we bij gerapporteerde toepassing, net als bij ingeschatte bekwaamheid, een soortgelijk beeld als bij bevoegde leraren. Zij rapporteren dat ze van alle gegeven competenties het vaakst voorlezen en vrij lezen inzetten in de klas, enthousiasme over lezen uitstralen, leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren en zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn. Het minst frequent stellen ze doelen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn, gebruiken ze teksten die aansluiten op speciale behoeften van leerlingen, zetten ze schrijven in om leesplezier te bevorderen, begeleiden ze leerlingen bij literaire gesprekken, en bieden ze boeken aan in verschillende formats.

**Tabel 8**

*Hoogst en laagst door aankomend leraren gerapporteerde toepassing van leesbevorderingscompetenties in het basisonderwijs (n = 144).*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Voorlezen in de klas.	4.43	.89	1	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.29	.91	1	5
	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.26	.81	2	5
	Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	4.11	.88	1	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	4.07	.99	1	5
<b>Laagst</b>	In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	3.00	1.03	1	5
	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	3.00	1.06	1	5
	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	2.90	1.11	1	5
	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	2.81	1.07	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	2.40	1.23	1	5

Over het geheel gezien zeggen aankomend leraren alle competenties minder frequent in te zetten dan bevoegde leraren. Exploratieve *t*-toetsen suggereren ook hier dat de verschillen tussen bevoegde leraren en aankomend leraren in de meeste gevallen statistisch significant zijn.

### 3.1.3 Leescultuur: leraren, aankomend leraren en schoolleiders

Hoe beoordelen leraren, aankomend leraren en schoolleiders in het basisonderwijs de 23 aspecten van leescultuur op hun school? De 23 items waarmee de beoordeling van de leescultuur op school zijn bevraagd, vertonen een sterke samenhang (Cronbachs  $\alpha = .96$ ) en zijn daarom samengenomen tot een gemiddelde score.

**Tabel 9**

*Beoordeling leescultuur basisonderwijs door alle respondentgroepen en ervaren verantwoordelijkheid hiervoor door schoolleiders.*

	<b>Leraren (n = 394)</b>		<b>Aankomend leraren (n = 127)</b>		<b>Schoolleiders (n = 299)</b>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Beoordeling van leescultuur</b>	3.90	.64	3.76	.64	4.01	.55
<b>Verantwoordelijkheid voor leescultuur</b>					4.08	.50

Beoordeling: 1 = niet, 2 = nauwelijks, 3 = enigszins, 4 = overwegend, 5 = helemaal van toepassing, optie 'echt geen idee'.

Verantwoordelijkheid: 1 = niet, 2 = nauwelijks, 3 = enigszins, 4 = overwegend, 5 = volledig, optie 'ik niet, maar een collega-schoolleider wel'.

In tabel 9 zien we dat de schoolleiders de leescultuur op school het hoogst beoordelen, gevolgd door de leraren en de aankomend leraren. De verschillen zijn statistisch significant ( $F(2, 817) = 7.74, p < .001$ ).

### Hoogst en laagst beoordeelde aspecten van leescultuur

In wat volgt lichten we opnieuw per respondentgroep de hoogst en laagst scorende items uit. We nemen bij leescultuur de vier hoogst en laagst gescoorde items: dit betreft ongeveer een derde van het totale aantal items. In bijlagen C.3-C.5 zijn de resultaten van alle items opgenomen. Hierbij moet worden aangetekend dat slechts een beperkt aantal aankomend leraren alle items over leescultuur heeft beantwoord. Zij leken dit deel van de vragenlijst minder goed te kunnen beoordelen: zij kozen regelmatig de antwoordoptie ‘echt geen idee’, met name bij stellingen over de rol van de schoolleider. Het is denkbaar dat een leraar in opleiding, die wellicht pas kort op een school stage loopt of werkzaam is, minder zicht heeft op de schoolbrede aspecten van een leescultuur dan op het eigen leesbevorderende handelen in de klas. Deze respons is verwerkt als *missing value* in de dataset.

**Leraren** oordelen gemiddeld genomen tamelijk positief over de leescultuur op hun school, al moet worden aangetekend dat de spreiding van de scores vrij groot is (*SD* varieert van 0.71 tot 1.36). Dit zou erop kunnen wijzen dat er behoorlijke verschillen zijn tussen de scholen waar de respondenten werken (zie tabel 10).

**Tabel 10**

*Hoogst en laagst door leraren basisonderwijs gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	393	4.59	.71	1	5
	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	391	4.51	.97	1	5
	Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	391	4.47	.89	1	5
	Er is draagvlak voor leesbevordering.	392	4.37	.78	1	5
<b>Laagst</b>	Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	393	3.36	1.14	1	5
	Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.	374	3.36	1.32	1	5
	Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	384	3.29	1.15	1	5
	Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	262	2.62	1.36	1	5

Opvallend is dat alle aspecten, behalve het laatstgenoemde, boven het gemiddelde van de antwoordschaal scoren (3.00). Leraren zijn het meest positief over zichtbaar en bereikbaar leesmateriaal op school, de aanwezigheid van collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, de tijd die schoolbreed is ingeroosterd voor vrij lezen en het ervaren draagvlak voor leesbevordering. De laagste scores kennen zij gemiddeld toe aan de aanwezigheid van aantrekkelijke leesplekken, de verantwoordelijkheid die de schoolleider draagt voor het leesbevorderingsbeleid,

structurele professionalisering rondom leesbevordering en de zichtbaarheid van de schoolleider als lezer.

**Aankomend leraren** (zie tabel 11) oordelen het positiefst over leesmateriaal dat goed zichtbaar en bereikbaar is, schoolbreed ingeroosterde tijd voor vrij lezen, een rijk aanbod aan boeken en teksten in de school en de beschikbaarheid van financiële middelen voor leesbevordering. Het betrekken van ouders bij leesbevordering, de evaluatie van het leesbevorderingsbeleid, structurele professionalisering en een zichtbaar lezende schoolleider scoren onder aankomend leraren het laagst.

**Tabel 11**

*Hoogst en laagst door aankomend leraren gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur in het basisonderwijs.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	125	4.57	.65	1	5
	Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	123	4.37	1.04	1	5
	Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	123	4.32	.99	1	5
	Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	98	4.17	.84	1	5
<b>Laagst</b>	De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	106	3.27	1.03	1	5
	We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	91	3.19	1.11	1	5
	Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	93	3.16	1.03	1	5
	Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	88	3.14	1.49	1	5

De beoordelingen van de leescultuur door **schoolleiders** ( $n = 299$ ; zie tabel 12a) komen overwegend overeen met de beoordelingen door de leraren.

**Tabel 12a**

*Hoogst en laagst door schoolleiders gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur in het basisonderwijs (n = 299).*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	295	4.58	.62	1	5
	Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	295	4.52	.75	1	5
	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	295	4.50	.87	1	5
	Er is draagvlak voor leesbevordering.	293	4.42	.69	1	5
<b>Laagst</b>	De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	299	3,66	,96	1	5
	Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	294	3.65	.99	1	5
	Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	292	3.46	1.06	1	5
	Als schoolleider zelf laten merken dat ik ook boeken lees die leerlingen lezen.	294	2.93	1.32	1	5

Daarnaast zijn schoolleiders bevraagd over hun verantwoordelijkheidsgevoel voor de leescultuur op school. Over het algemeen is dat redelijk hoog (zie tabel 12b): op alle items scoren schoolleiders gemiddeld boven het midden van de schaal (3.00), al is de spreiding op bepaalde items wel aanzienlijk, zeker voor aspecten van de verantwoordelijkheid voor de leescultuur die lager geschat worden.

Schoolleiders voelen de grootste verantwoordelijkheid voor de financiële begroting, gevolgd door het aanstellen van leesbevorderingsspecialisten. Ook vinden ze zichzelf veelal verantwoordelijk voor het uitdragen van het belang van lezen, maar daarbij voelen ze minder verantwoordelijkheid om te laten merken dat ze zelf ook boeken lezen die leerlingen lezen. Ook voelen ze in hoge mate een verantwoordelijkheid wat betreft het faciliteren van een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten op school.

**Tabel 12b**

*Zelfpercepties t.a.v. de verantwoordelijkheid voor de leescultuur door schoolleiders basisonderwijs.*

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Hoogst</b>	Voldoende financiële middelen begroten voor leesbevordering.	295	4.55	.65	2	5
	Medewerkers aanstellen met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	295	4.46	.81	1	5
	Als schoolleider zelf het belang van lezen uitdragen.	295	4.41	.72	2	5
	Een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten op school faciliteren, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	293	4.33	.76	1	5
<b>Laagst</b>	Lezen zichtbaar maken door te faciliteren en stimuleren dat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	294	3.81	.91	1	5
	Stimuleren dat leerlingen thuis ook lezen.	292	3.64	.98	1	5
	Ouders betrekken bij het stimuleren van lezen.	294	3.58	.93	1	5
	Als schoolleider zelf laten merken dat ik ook boeken lees die leerlingen lezen.	294	3.33	1.31	1	5

### 3.1.4 Vergelijking naar persoonskenmerken en contextuele factoren

Wat betreft persoonskenmerken zien we het volgende. We zien ten eerste verschillen tussen **leraren met een gespecialiseerde rol op het gebied van taal en/of lezen** en leraren die die rol niet hebben. Leraren met een gespecialiseerde rol beschikken over meer repertoirekennis ( $t(393) = 3.48, p < .001$ ). Het blijkt dat leraren met een gespecialiseerde rol meer auteurs kennen van recente literaire werken ( $M = 3.17, SD = 2.32$ ) dan degenen zonder zo'n rol ( $M = 2.36, SD = 2.12; t(392) = 3.62, p < .001$ ). Hier moeten we wel opmerken dat de spreiding zeer groot is: in beide groepen lijken dus zowel respondenten te zitten die vrijwel alle auteurs in deze categorie herkennen, als respondenten die deze auteurs nauwelijks herkennen. Leraren die een gespecialiseerde rol hebben, voelen zich eveneens bekwaam in hun leesbevorderingscompetenties ( $t(403) = 3.46, p < .001$ ) en ze zetten die ook vaker in ( $t(397) = 3.87, p < .001$ ) dan leraren die hierin niet gespecialiseerd zijn.

We zien ten tweede dat **leraren met meer dan tien jaar werkervaring** ( $n = 338$ ) meer repertoirekennis hebben in vergelijking met leraren met minder dan tien jaar ervaring ( $n = 57$ ). ( $t(393) = 3.66, p < .001$ ). Ook scoren zij significant hoger op hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties ( $t(403) = 3.08, p = .002$ ) dan leraren met minder dan tien jaar werkervaring, maar er is geen verschil tussen deze twee groepen in hoe vaak ze die competenties inzetten.

We zien ten derde bij **aankomend leraren in hogere leerjaren** verschillen wat betreft repertoirekennis ( $F(3, 124) = 6.24, p < .001$ ) en kennis van auteurs van recente literaire werken ( $F(3, 124) = 9.14, p < .001$ ) in vergelijking met aankomend leraren in lagere opleidingsjaren. De verschillen

wat betreft repertoirekennis zijn vrijwel geheel toe te schrijven aan vierdejaarsstudenten die hoger scoren dan aankomend leraren in de eerste drie jaar van de opleiding. Verschillen in het aantal herkende auteurs van recente literaire werken lopen op naarmate studenten verder gevorderd zijn in de opleiding. Studenten in jaar 3 scoren significant hoger dan degenen in jaar 1 en studenten in jaar 4 significant hoger dan degenen in jaar 1 en 2. Ook verschillen aankomend leraren significant van elkaar naar opleidingsjaar op bekwaamheid van leesbevorderingscompetenties ( $F(3, 181) = 2.79, p = .04$ ) en de frequentie waarmee zij die toepassen ( $F(3, 140) = 5.17, p = .002$ ). Deze verschillen zijn vrijwel geheel toe te schrijven aan aankomend leraren in jaar 3 en 4, die hoger scoren dan degenen in jaar 1 en 2.

We zien ten slotte ook dat **schoolleiders met meer dan tien jaar werkervaring** in die functie de leescultuur positiever beoordelen ( $M = 4.10, SD = .54$ ) dan degenen met minder dan tien jaar ervaring ( $M = 3.92, SD = .56; t(297) = 2.81, p = .005$ ).

Wat betreft contextfactoren zien we het volgende. Ten eerste: bij schoolleiders van **grotere en kleinere scholen** zien we een significant verschil in repertoirekennis ( $F(4, 290) = 3.60, p = .007$ ). Dit is vooral toe te schrijven aan de schoolleiders van scholen met meer dan vierhonderd leerlingen: zij scoren significant lager dan schoolleiders van scholen met honderd tot vierhonderd leerlingen. Schoolleiders op scholen met minder dan honderd leerlingen zitten daar qua repertoirekennis tussenin en verschillen niet significant van de andere groepen.

Ten tweede: leraren op scholen die **deelnemen aan de Bibliotheek op school** oordelen positiever over de leescultuur ( $M = 4.00, SD = .60$ ) dan leraren op scholen die niet deelnemen ( $M = 3.78, SD = .70; p = .003$ ). Ook aankomend leraren die stage lopen op een school die deelneemt aan *de Bibliotheek op school* oordelen positiever over de leescultuur ( $M = 3.84, SD = .62$ ) dan aankomend leraren op scholen die niet deelnemen ( $M = 3.49, SD = .47; p = .004$ ). Ook schoolleiders van *de Bibliotheek op school*-scholen oordelen positiever over de leescultuur ( $M = 4.09, SD = .49$ ) dan schoolleiders van niet-deelnemende scholen ( $M = 3.87, SD = .61; F(2, 296) = 7.64, p < .001$ ).

## 3.2 Stand van zaken voortgezet onderwijs

### 3.2.1 Repertoirekennis leraren, aankomend leraren en schoolleiders

Tabel 13 laat zien door hoeveel procent van de respondenten ( $n = 577$ ) een auteur correct herkend is. Omdat in het voortgezet onderwijs niet alleen oorspronkelijk Nederlandstalig werk wordt gelezen, maar ook vertaalde jeugd- en youngadultliteratuur, is de auteursherkenningstest daar met zes categorieën op toegespitst (zie tabel 13).

**Tabel 13**

*Repertoirekennis auteurs voortgezet onderwijs (in %), in subcategorieën klassieker, recent literair en recent populair en in Nederlandstalig vs. vertaald.*

Auteur	Categorie	NL of vertaald	Herkend door % respondenten voortgezet onderwijs ( $n = 577$ )
Jan Terlouw	Klassiekers	NL	93
Thea Beckman	Klassiekers	NL	92
J.K. Rowling	Klassiekers	Vertaald	92
Roald Dahl	Klassiekers	Vertaald	90
Tonke Dragt	Klassiekers	NL	82
Anna Woltz	Recent literair	NL	75
Imme Dros	Klassiekers	NL	57
Cis Meijer	Recent populair	NL	57
Buddy Tegenbosch	Recent populair	NL	46
John Flanagan	Klassiekers	Vertaald	45
Erna Sassen	Recent literair	NL	39
Suzanne Collins	Klassiekers	Vertaald	39
Tjibbe Veldkamp	Recent literair	NL	38
Chinouk Thijssen	Recent populair	NL	34
Rick Riordan	Recent populair	Vertaald	19
T.J. Klune	Recent populair	Vertaald	18
Jason Reynolds	Recent literair	Vertaald	16
Tom De Cock	Recent populair	NL	13
Alice Oseman	Recent populair	Vertaald	12
Neal Shusterman	Recent literair	Vertaald	10
Zindzi Zevenbergen	Recent literair	NL	5
Ruta Sepetys	Recent literair	Vertaald	4
Adam Silvera	Recent populair	Vertaald	4
Davide Morosinotto	Recent literair	Vertaald	3

Als we kijken naar de drie respondentgroepen, zien we dat leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs de hoogste gemiddelde proportiescore op de auteursherkenningstest behalen, waarbij een score van -1.00 tot 1.00 mogelijk is (zie tabel 14). De repertoirekennis van leraren Nederlands, aankomend leraren Nederlands en schoolleiders in het voortgezet onderwijs verschilt significant van elkaar ( $F(2, 506) = 106.55, p < .001$ ). Elke groep verschilt significant van de andere twee groepen: leraren hebben meer repertoirekennis dan aankomend leraren, die op hun beurt meer repertoirekennis hebben dan schoolleiders.

**Tabel 14**

ART-proportiescores en aantal herkende auteurs naar respondentgroep voortgezet onderwijs.

Respondentgroep	N	Proportiescore (afleiders meegewogen)				Aantal herkende auteurs (NL = oorspronkelijk Nederlandstalig; Vert. = vertaald)													
		M	SD	Min	Max	Klassiekers				Recent literair				Recent populair					
						Totaal (uit 24)	NL M*	SD	Vert. M*	SD	NL M*	SD	Vert. M*	SD	NL M*	SD	Vert. M*	SD	
Leraren	213	.49	.18	.04	1.00	12.03	3.66	.64	3.13	.89	2.16	1.01	.53	.94	2.30	1.20	.72	.96	
Aankomend leraren	193	.33	.15	.02	.79	8.13	2.95	1.16	2.39	1.00	1.47	.85	.24	.51	1.20	1.21	.41	.72	
Schoolleiders	103	.24	.13	-.21	.79	5.97	2.96	1.01	2.26	.85	.55	.95	.11	.34	.38	.69	.36	.73	
Alle respondenten ** (t.b.v. categorie auteurs)	509								5.92 [1.70]					1.91 [1.56]				2.02 [1.84]	

\* M uit 4

\*\* Om een vergelijking met basisonderwijs mogelijk te maken, zijn oorspronkelijk Nederlandstalig en Vertaald samengenomen (M uit 8, [SD]).

In proportiescores worden de afleiders meegewogen. Die kunnen we echter alleen koppelen aan het totaal en niet aan specifieke categorieën van auteurs. In het rechterdeel van tabel 14 en in wat volgt laten we de afleiders daarom buiten beschouwing en rapporteren we alleen het aantal daadwerkelijk herkende auteurs.

### **Vergelijking tussen klassiekers, recent literaire en recent populaire auteurs**

Welk type auteur herkennen respondenten in het voortgezet onderwijs het vaakst? De onderste rij van tabel 14 laat zien – als we alle respondenten samennemen en niet uitsplitsen naar oorspronkelijk Nederlandstalig of vertaald werk – dat auteurs van klassiekers veel vaker worden herkend dan auteurs van recente werken. Het verschil tussen klassiekers en beide categorieën recente auteurs is significant ( $p < .001$ ). Daarnaast worden auteurs van recente populaire werken iets vaker herkend dan auteurs van recente literaire werken ( $p = .04$ ).

Leraren en schoolleiders herkennen meer auteurs van klassiekers dan van recente populaire werken, die weer significant vaker herkend worden dan auteurs van recente literaire werken. Bij aankomend leraren komen juist de auteurs van recente literaire werken op de tweede plaats, gevolgd door auteurs van recente populaire werken. Net als in het basisonderwijs herkennen aankomend leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs dus meer recente literaire dan populaire auteurs. Alle hier genoemde verschillen zijn statistisch significant ( $p < .001$ ).

Tot slot laten de gemiddelden in tabel 14 zien dat in alle categorieën van repertoirekennis de oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs vaker herkend worden dan vertaalde auteurs ( $p < .001$  voor klassiekers, recente literaire en recente populaire werken). Dit geldt voor alle respondentgroepen (met alle  $p$ -waarden  $< .001$ ), met uitzondering van de categorie ‘recente populaire auteurs’ bij de schoolleiders: hierbij is er geen verschil tussen het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige en het aantal vertaalde auteurs dat herkend wordt.

### **Vergelijking van respondentgroepen binnen een categorie van repertoirekennis**

Als we in tabel 14 kijken naar alleen de **auteurs van klassiekers**, zien we dat de drie respondentgroepen van elkaar verschillen in het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs dat ze herkennen ( $F(2, 506) = 35.12, p < .001$ ) en het aantal vertaalde auteurs ( $F(2, 506) = 45.53, p < .001$ ). In beide gevallen herkennen leraren significant meer klassiekers dan aankomend leraren en schoolleiders. Die laatste twee respondentgroepen verschillen niet van elkaar op het aantal klassiekers dat ze herkennen.

Als we kijken naar alleen de **auteurs van recente literaire werken**, zien we dat de drie respondentgroepen van elkaar verschillen in het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs dat ze herkennen ( $F(2, 506) = 104.06, p < .001$ ) en het aantal vertaalde auteurs ( $F(2, 506) = 14.88, p < .001$ ). Elke respondentgroep verschilt significant van de andere twee groepen in het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs dat herkend wordt: leraren herkennen er significant meer dan aankomend leraren, die er weer significant meer herkennen dan schoolleiders. Voor auteurs van recente literaire, vertaalde werken is dit iets anders: leraren herkennen significant meer van deze auteurs dan de twee andere respondentgroepen, maar de aankomend leraren en schoolleiders verschillen niet significant van elkaar.

Als we kijken naar alleen **auteurs van recent populaire werken**, zien we dat de drie respondentgroepen van elkaar verschillen in het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs dat ze herkennen ( $F(2, 506) = 113.31, p < .001$ ) en het aantal vertaalde auteurs ( $F(2, 506) = 9.68, p < .001$ ). Elke respondentgroep verschilt significant van de andere twee groepen in het aantal oorspronkelijk Nederlandstalige auteurs dat herkend wordt: leraren herkennen er significant meer dan aankomend leraren, die er weer significant meer herkennen dan schoolleiders. Voor auteurs van recent populair vertaalde werken is dit iets anders: leraren herkennen significant meer van deze auteurs dan de twee andere respondentgroepen, maar de aankomend leraren en schoolleiders verschillen niet significant van elkaar.

### 3.2.2 Leesbevorderingscompetenties leraren en aankomend leraren

Om een beeld te kunnen vormen van leesbevorderingscompetenties in het algemeen, is een gemiddelde score berekend over alle 31 items. Gezien de betrouwbaarheid van de schaal (bekwaamheid: Cronbachs  $\alpha = .96$ ; toepassing: Cronbachs  $\alpha = .95$ ), hangen de items ruim voldoende met elkaar samen om deze gemiddelde score te kunnen berekenen (zie tabel 15).

**Tabel 15**

*Zelfrapportage leesbevorderingscompetenties leraren en aankomend leraren in het voortgezet onderwijs.*

	Leraren			Aankomend leraren		
	N	M	SD	N	M	SD
<b>Leesbevorderingscompetentie bekwaamheid</b>	256	3.86	.55	217	3.29	.58
<b>Leesbevorderingscompetentie toepassing</b>	224	3.71	.55	200	3.21	.64

Bekwaamheid: 1 = niet bekwaam, 2 = nauwelijks bekwaam, 3 = enigszins bekwaam, 4 = overwegend bekwaam, 5 = heel bekwaam. Toepassing: 1 = nooit, 2 = zelden, 3 = soms, 4 = regelmatig, 5 = vaak.

Gemiddeld schatten leraren zichzelf wat betreft hun leesbevorderingscompetenties meer in de buurt van 'overwegend bekwaam' dan 'enigszins bekwaam' en aankomend leraren meer in de buurt van 'enigszins bekwaam'. Wat betreft inzet van deze competenties in de praktijk zien we een gelijk beeld: leraren scoren gemiddeld dichterbij 'regelmatig'; aankomend leraren scoren gemiddeld dichterbij 'soms'. Bij leraren blijkt het verschil tussen de iets hogere inschatting op bekwaamheid en iets lagere inschatting op toepassing significant te zijn ( $t(223) = 8.33, p < .001$ ). Datzelfde geldt voor aankomend leraren ( $t(199) = 3.28, p < .001$ ). Wel valt op dat leraren zowel hun bekwaamheid als de frequentie waarmee ze leesbevorderingscompetenties toepassen significant hoger inschatten dan aankomend leraren (bekwaamheid:  $t(471) = 10.91, p < .001$ ; toepassing:  $t(422) = 8.73, p < .001$ ).

#### **Bekwaamheid: hoogst en laagst ingeschatte competenties**

Om in te zoomen op specifieke leesbevorderingscompetenties van leraren en aankomend leraren, lichten we in wat volgt telkens de vijf hoogst en vijf laagst gescoorde competenties uit, waarbij we bevoegde leraren en aankomend leraren met elkaar vergelijken. We doen dit voor zowel ingeschatte bekwaamheid als gerapporteerde toepassing waarmee de competenties worden ingezet. In bijlagen D.1 en D.2 zijn de volledige competentielijsten van de leraren opgenomen.

**Bevoegde leraren Nederlands** in het voortgezet onderwijs achten zich het meest bekwaam in enthousiasme over lezen uitstralen, vrij lezen inzetten in de klas, uitleggen waarom lezen belangrijk is, zelf een zichtbare lezer zijn en voorlezen in de klas (zie tabel 16). Het minst bekwaam voelen

leraren zich in het inzetten van schrijven om leesplezier te bevorderen, in de klas boeken aanbieden in verschillende formats en teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, leesbevorderingscampagnes benutten en ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen. Opvallend is dat leraren zich op de laagst scorende items gemiddeld nog steeds 'enigszins bekwaam' of hoger inschatten, al is de spreiding wel relatief groot.

**Tabel 16**

*Hoogst en laagst scorende zelfpercepties van leraren voortgezet onderwijs t.a.v. hun bekwaamheid leesbevorderingscompetenties.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
<b>Hoogst scorende items</b>	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.51	.65	3	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.46	.75	2	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.45	.63	2	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	4.40	.76	2	5
	Voorlezen in de klas.	4.39	.80	1	5
<b>Laagst scorende items</b>	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	3.46	.95	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	3.45	1.10	1	5
	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	3.42	.96	1	5
	Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.	3.36	1.07	1	5
	Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	3.36	.98	1	5

Voor **aankomend leraren Nederlands** in het voortgezet onderwijs ( $n = 217$ ) zien we een soortgelijk beeld, zie tabel 17. Zij vinden zichzelf het meest bekwaam in voorlezen, enthousiasme over lezen uitstralen, uitleggen waarom lezen belangrijk is en vrij lezen inzetten. Zij voelen zich in deze competenties wel wat minder bekwaam dan hun bevoegde collega's. Ook bij de competenties waarop zij zich het minst bekwaam voelen, zien we overeenkomsten met de leraren. Bij aankomend leraren gaat het eveneens om boeken aanbieden in verschillende formats, teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen en leesbevorderingscampagnes benutten. Daarnaast voelen zij zich niet zo bekwaam in vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling en in het begeleiden van literaire gesprekken over boeken.

**Tabel 17**

*Hoogst en laagst scorende zelfpercepties van aankomend leraren voortgezet onderwijs t.a.v. hun bekwaamheid leesbevorderingscompetenties.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst scorende items</b>	Voorlezen in de klas.	4.12	.88	2	5
	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.10	.81	1	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.00	.69	2	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	3.94	.86	2	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	3.88	.94	1	5
<b>Laagst scorende items</b>	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	2.92	.93	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	2.87	1.04	1	5
	Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	2.82	.91	1	5
	Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.	2.82	1.08	1	5
	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	2.68	.98	1	5

### **Toepassing: vaakst en minst vaak ingezette competenties**

**Bevoegde leraren Nederlands** in het voortgezet onderwijs ( $n = 224$ ) rapporteren dat ze van alle competenties het vaakst enthousiasme over lezen uitstralen in de klas, gevolgd door vrij lezen inzetten, zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn, aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is en hen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren (zie tabel 18). Het minst frequent zetten zij het benutten van leesbevorderingscampagnes in, gevolgd door zorgen voor succeservaringen met lezen, boeken aanbieden in verschillende formats, schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen en teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen. Net als bij bekwaamheid valt op dat de standaarddeviatie groter is op de items waar gemiddeld lager op gescoord wordt: de spreiding tussen leraren is daar dus groter. Tegelijkertijd valt op dat de hoogst en laagst scorende items bij bekwaamheid en toepassing deels overeenkomen: competenties waar leraren zich bekwaam in voelen, lijken ze ook vaker in te zetten, en vice versa. Dit duidt op een mogelijke samenhang tussen beide variabelen die we verder analyseren in paragraaf 3.4. Een opvallende uitzondering bij leraren in het voortgezet onderwijs zien we bij voorlezen in de klas: leraren voelen zich hier bekwaam in, maar doen het wat minder vaak ( $M_{\text{toepassing}} = 3.73$ ).

**Tabel 18**

*Hoogst en laagst door leraren voortgezet onderwijs gerapporteerde toepassing van leesbevorderingscompetenties.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Hoogst scorende items</b>	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.60	.62	2	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.44	.83	1	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	4.40	.81	1	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.35	.71	2	5
	Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	4.32	.75	2	5
<b>Laagst scorende items</b>	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	3.23	1.00	1	5
	Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	3.23	.98	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	3.19	1.16	1	5
	Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	3.15	1.02	1	5
	Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.	3.10	1.10	1	5

Net als voor bekwaamheid zien we voor toepassing bij **aankomend leraren** ( $n = 200$ ; zie tabel 19) een soortgelijk beeld als bij bevoegde leraren: beide groepen zetten dezelfde competenties het vaakst in. De competenties die aankomend leraren het minst frequent inzetten, zijn boeken aanbieden in verschillende formats, leesbevorderingscampagnes benutten, vaststellen waar een individuele leerling staat in diens literaire ontwikkeling, leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken en teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen.

**Tabel 19**

*Hoogst en laagst door aankomend leraren voortgezet onderwijs gerapporteerde toepassing van leesbevorderingscompetenties.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst scorende items</b>	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	4.25	.79	1	5
	In de klas vrij lezen inzetten.	4.03	1.03	1	5
	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	4.02	.89	1	5
	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	3.99	.98	1	5
	Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	3.78	.98	1	5
<b>Laagst scorende items</b>	Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	2.73	1.08	1	5
	Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	2.68	.95	1	5
	Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	2.64	1.02	1	5
	Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.	2.62	1.17	1	5
	In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	2.58	1.10	1	5

### **3.2.3 Ervaren leescultuur: leraren, aankomend leraren en schoolleiders**

Hoe beoordelen leraren, aankomend leraren en schoolleiders in het voortgezet onderwijs de leescultuur op hun school? De 23 items waarmee de beoordeling van de leescultuur op school zijn bevestigd, vertonen een sterke samenhang (Cronbachs  $\alpha = .96$ ) en zijn daarom samengenomen tot een gemiddelde score.

**Tabel 20**

*Beoordeling leescultuur door alle respondentgroepen in het voortgezet onderwijs, inclusief ervaren verantwoordelijkheid door schoolleiders.*

	<b>Leraren (n = 214)</b>		<b>Aankomend leraren (n = 195)</b>		<b>Schoolleiders (n = 104)</b>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Beoordeling van leescultuur</b>	2.90	.79	3.18	.87	3.39	.61
<b>Verantwoordelijkheid voor leescultuur</b>					3.51	.65

Beoordeling: 1 = niet, 2 = nauwelijks, 3 = enigszins, 4 = overwegend, 5 = helemaal van toepassing, optie 'echt geen idee'.

Verantwoordelijkheid: 1 = niet, 2 = nauwelijks, 3 = enigszins, 4 = overwegend, 5 = volledig, optie 'ik niet, maar een collega-schoonleider wel'.

We zien dat de schoolleiders de leescultuur op school het hoogst beoordelen, gevolgd door de aankomend leraren. De leraren beoordelen de leescultuur het laagst: gemiddeld genomen vinden zij de aspecten van een leescultuur ‘nauwelijks’ tot ‘enigszins’ van toepassing op hun school, terwijl schoolleiders die aspecten gemiddeld ‘enigszins’ tot ‘overwegend’ van toepassing vinden. De verschillen tussen de drie respondentgroepen zijn significant ( $F(2, 510) = 14.91, p < .001$ ).

In wat volgt lichten we opnieuw per respondentgroep de hoogst en laagst scorende items uit. Hierbij moet worden aangetekend dat leraren en aankomend leraren niet alle stellingen over leescultuur hebben beantwoord: zij kozen regelmatig de antwoordoptie ‘echt geen idee’, met name bij stellingen over de rol van de schoolleider. Deze responsen zijn verwerkt als *missing values* in de dataset. Elke stelling over leescultuur werd alsnog door minimaal 164 leraren beantwoord, maar in de meeste gevallen door rond de 200 leraren. Ook bij aankomend leraren lag het minimumaantal respondenten op 164. Het gaat dus om een robuuste groep. In bijlage D3-D5 zijn de resultaten van alle items opgenomen.

### Hoogst en laagst beoordeelde aspecten van leescultuur

Leraren zijn het meest positief over de volgende aspecten: leesmateriaal dat goed zichtbaar en bereikbaar is, de aanwezigheid van collega’s met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, het rijke aanbod van (digitale) boeken en teksten en de beschikbaarheid van financiële middelen voor leesbevordering. Het minst van toepassing vinden zij dat er structurele professionalisering is op het gebied van leesbevordering, dat er schoolbreed tijd is ingeroosterd voor vrij lezen, dat ouders betrokken worden bij leesbevordering en dat ze merken dat de schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen. Opvallend is dat de spreiding tussen leraren vrij groot is. Daarnaast laat bijlage D3 zien dat slechts 9 van de 23 items boven het midden van de antwoordschaal scoren (3.00 ofwel ‘enigszins van toepassing’). Dit wijst erop dat er volgens leraren in het voortgezet onderwijs nog veel ontwikkelingsmogelijkheden zijn voor de leescultuur op school (zie tabel 21).

**Tabel 21**

*Hoogst en laagst door leraren voortgezet onderwijs gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	213	3.91	1.15	1	5
	Er is of zijn collega’s met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	212	3.77	1.28	1	5
	Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	212	3.64	1.35	1	5
	Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	203	3.60	1.20	1	5
<b>Laagst</b>	Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	211	2.28	1.08	1	5
	Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	213	2.26	1.57	1	5
	De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	213	2.15	.95	1	5
	Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	164	1.80	1.08	1	5

**Aankomend leraren** oordelen het meest positief over goed zichtbaar en bereikbaar leesmateriaal, een rijk aanbod van boeken en teksten op school, de aanwezigheid van collega's met een specifieke rol rondom leesbevordering en het draagvlak dat er op school is voor leesbevordering. Het minst van toepassing is ouderbetrokkenheid bij leesbevordering, een zichtbaar lezende schoolleider, periodieke evaluatie van het leesbevorderingsbeleid en de aanwezigheid van aantrekkelijke leesplekken in de school (zie tabel 22).

**Tabel 22**

*Hoogst en laagst door aankomend leraren voortgezet onderwijs gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	192	3.91	1.15	1	5
	Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	187	3.80	1.22	1	5
	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	183	3.67	1.34	1	5
	Er is draagvlak voor leesbevordering.	188	3.66	1.08	1	5
<b>Laagst</b>	Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	192	2.66	1.30	1	5
	We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	171	2.63	1.27	1	5
	Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	143	2.60	1.36	1	5
	De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	169	2.41	1.16	1	5

**Schoolleiders**, tot slot, is gevraagd naar hun beoordeling van de leescultuur op school én de verantwoordelijkheid die zij voor de verschillende aspecten ervaren. De rangorde van hun beoordelingen (zie tabel 23) komt overwegend overeen met die van leraren en aankomend leraren.

**Tabel 23**

*Hoogst en laagst door schoolleiders voortgezet onderwijs gerapporteerde ervaren aspecten van leescultuur.*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Hoogst</b>	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	4.30	.96	1	5
	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	4.09	.90	2	5
	Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	4.09	.97	1	5
	Er is draagvlak voor leesbevordering.	3.90	.76	1	5
<b>Laagst</b>	Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	2.80	1.16	1	5
	Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	2.79	1.06	1	5
	Ik laat merken dat ik zelf ook boeken lees die leerlingen lezen.	2.51	1.32	1	5
	De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	2.49	1.09	1	5

De stellingen over hoe *verantwoordelijk* schoolleiders zich voelen voor de verschillende aspecten van de leescultuur zijn niet allemaal door alle 104 respondenten beantwoord (zie tabel 24). Omdat de schoolleiding op scholen voor voortgezet onderwijs vaak uit meerdere leden bestaat die verschillende portefeuilles beheren, konden respondenten ook kiezen voor het antwoord 'Ik niet, maar een collega-schoolleider wel'. Deze antwoorden zijn als *missing values* gecodeerd. Schoolleiders voelen de grootste verantwoordelijkheid voor het aanstellen van leesspecialisten in de school, voldoende financiële middelen begroten, het belang van lezen uitdragen en een duidelijke visie vormen op leesbevordering op school. Het minst verantwoordelijk voelen ze zich voor lezen zichtbaar maken door personeel daarin te faciliteren en stimuleren, zelf laten merken dat ze lezen wat leerlingen lezen, stimuleren dat leerlingen thuis ook lezen en ouders betrekken bij leesbevordering.

**Tabel 24**

*Gerapporteerde zelfpercepties t.a.v. de verantwoordelijkheid voor de leescultuur door schoolleiders in voortgezet onderwijs.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Hoogst</b>	Medewerkers aanstellen met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	91	4.00	1.00	1	5
	Als schoolleider zelf het belang van lezen uitdragen.	100	3.98	.97	1	5
	Voldoende financiële middelen begroten voor leesbevordering.	94	3.88	1.13	1	5
	Een duidelijke visie vormen op leesbevordering op mijn school.	98	3.81	.97	1	5
<b>Laagst</b>	Lezen zichtbaar maken door te faciliteren en stimuleren dat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	103	3.26	1.07	1	5
	Als schoolleider zelf laten merken dat ik ook boeken lees die leerlingen lezen.	103	2.98	1.39	1	5
	Stimuleren dat leerlingen thuis ook lezen.	102	2.80	1.04	1	5
	Ouders betrekken bij het stimuleren van lezen.	100	2.78	1.01	1	5

### 3.2.4 Vergelijking naar persoonskenmerken en contextuele factoren

Wat betreft persoonskenmerken zien we het volgende.

**Leraren met een gespecialiseerde rol in taal en lezen** hebben meer repertoirekennis ( $M = .51$ ,  $SD = .17$ ) dan leraren die zo'n rol niet hebben ( $M = .46$ ,  $SD = .19$ ;  $t(211) = 2.00$ ,  $p = .048$ ). Ook herkennen deze leraren met een gespecialiseerde rol meer recente literaire auteurs van vertaald werk dan leraren die zo'n rol niet hebben ( $t(211) = 2.13$ ,  $p = .035$ ); voor bekroonde auteurs van recent oorspronkelijk Nederlandstalig werk geldt dit niet. Ook voelen leraren die een gespecialiseerde rol hebben op het gebied van taal en lezen zich bekwaam in hun leesbevorderingscompetenties ( $t(254) = 2.93$ ,  $p = .004$ ) en zij zetten die ook vaker in ( $t(222) = 2.51$ ,  $p = .013$ ) dan collega's die zo'n rol niet hebben.

We zien ook dat **leraren met meer dan tien jaar werkervaring** zichzelf bekwaam achten in leesbevordering ( $t(254) = 3.09$ ,  $p = .002$ ) en ze zetten deze competenties naar eigen zeggen vaker in ( $t(222) = 2.73$ ,  $p = .003$ ) dan leraren met minder dan tien jaar werkervaring.

Ten slotte zien we, hoewel alle respondenten lesgeven in het tweedegraadsgebied, dat de **bevoegdheid** van leraren verschil maakt. Respondenten die eerstegraads bevoegd zijn hebben meer repertoirekennis ( $M = .60$ ;  $SD = .16$ ) dan degenen met een tweedegraadsbevoegdheid ( $M = .45$ ;  $SD = .17$ ;  $t(211) = 6.00$ ,  $p < .001$ ). Ook voelen eerstegraders zich bekwaam in hun leesbevorderingscompetenties ( $M = 4.00$ ,  $SD = .57$ ) dan tweedegraders ( $M = 3.81$ ;  $SD = .54$ ;  $t(254) = 2.48$ ,  $p = .007$ ). Er zijn geen verschillen tussen eerste- en tweedegraadsdocenten op hoe vaak leesbevorderingscompetenties worden ingezet en hoe de leescultuur op school wordt beoordeeld.

We zien bij **aankomend leraren** verschillen wat betreft repertoirekennis ( $F(3, 189) = 4.82$ ,  $p = .003$ ). Dit is toe te schrijven aan aankomend leraren in jaar 3 en vooral in jaar 4, die hoger scoren dan

degenen in jaar 1 en 2. Ook zien we een verschil in deze specifieke groepen wat betreft repertoirekennis van auteurs van recente literaire werken, maar alleen voor auteurs van oorspronkelijk Nederlandstalig werk ( $F(3, 189) = 6.15, p < .001$ ). Met name studenten in jaar 3 en 4 herkennen meer van deze auteurs dan studenten uit jaar 1 en 2. Tot slot zien we verschillen wat betreft bekwaamheid ( $F(3, 213) = 6.60, p < .001$ ) en frequentie waarmee leraren in hogere leerjaren leesbevorderingscompetenties toepassen ( $F(3, 196) = 5.40, p = .001$ ). Deze verschillen zijn toe te schrijven aan aankomend leraren in jaar 3 en vooral in jaar 4, die hoger scoren dan degenen in jaar 1 en 2.

Daarnaast zijn er verschillen tussen **aankomend leraren in de verschillende gevolgte opleidingsvarianten** (voltijd, reguliere deeltijd en versnelde deeltijd of zij-instroom): studenten in de versnelde deeltijd of zij-instroom hebben meer repertoirekennis dan de voltijders ( $F(2, 190) = 5.92, p = .003$ ), maar reguliere deeltijders zitten daar qua score tussenin en verschillen niet significant van de andere twee groepen. Ook is er een verschil in het aantal herkende auteurs van oorspronkelijk Nederlandstalig werk tussen de verschillende opleidingsvarianten (voltijd, reguliere deeltijd en versnelde deeltijd dan wel zij-instroom ( $F(2, 190) = 5.66, p = .004$ ). Studenten in de versnelde of zij-instroom-variant kennen meer van deze auteurs dan voltijdstudenten. Ook zien we verschillen tussen aankomend leraren in de verschillende opleidingsvarianten in bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties ( $F(2, 197) = 6.40, p = .002$ ), maar niet in toepassing. Reguliere deeltijders schatten zichzelf in als significant minder bekwaam dan voltijders en versnellers dan wel zij-instromers. In tegenstelling tot leraren zijn er bij aankomend leraren op scholen die al dan niet deelnemen aan *de Bibliotheek op school* geen verschillen in bekwaamheid en toepassing van leesbevorderingscompetenties.

Wat betreft contextfactoren zien we het volgende. **Leraren** uit het voortgezet onderwijs die op **de Bibliotheek op school-scholen** werken, schatten hun bekwaamheid in **leesbevorderingscompetenties** lager in ( $M = 3.75, SD = .55$ ) in vergelijking met leraren op niet deelnemende scholen ( $M = 3.93, SD = .54; p = .04$ ). Ook zetten leraren van deelnemende scholen deze competenties minder vaak in ( $M = 3.62, SD = .58$ ) dan leraren die werken op scholen die niet deelnemen aan *de Bibliotheek op school* ( $M = 3.80, SD = .52; p = .01$ ).

Leraren op scholen die **deelnemen aan de Bibliotheek op school** beoordelen **de leescultuur** op hun school hoger ( $M = 3.27, SD = .89$ ) dan leraren op scholen die niet deelnemen ( $M = 2.73, SD = .71; p < .001$ ). Dit geldt ook voor **aankomend leraren** die stage lopen op een school die deelneemt aan *de Bibliotheek op school* ( $M = 3.37, SD = .81$ ) in vergelijking met aankomend leraren op stagescholen die niet deelnemen ( $M = 2.89, SD = .90; p < .001$ ). Het geldt ook voor **schoolleiders** op *de Bibliotheek op school-scholen*; zij beoordelen de leescultuur op hun school hoger ( $M = 3.61, SD = .51$ ) dan schoolleiders op scholen die niet deelnemen ( $M = 3.21, SD = .67, p = .01$ ). Alle drie de respondentgroepen beoordelen de leescultuur op school dus hoger wanneer de school deelneemt aan *de Bibliotheek op school*. Op ervaren verantwoordelijkheid voor de leescultuur op school is er geen significant verschil tussen de schoolleiders op scholen met en zonder *de Bibliotheek op school*.

### 3.3 Vergelijking kerncomponenten in basis- en voortgezet onderwijs

In deze sectie presenteren we de inzichten uit de vergelijkende analyse tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs wat betreft de kerncomponenten bij leesbevordering: repertoirekennis,

leesbevorderingscompetenties en leescultuur. Hoewel de scores conceptueel vergelijkbaar zijn, moeten we in acht nemen dat basisschoolonderwijs-respondenten bij het meten van repertoirekennis andere auteurs kregen voorgelegd dan voortgezet onderwijs-respondenten, wat invloed kan hebben gehad op de resultaten.

Er blijkt op repertoirekennis geen verschil tussen leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Datzelfde geldt voor aankomend leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. De repertoirekennis van schoolleiders in het basisonderwijs ( $M = .42, SD = .14$ ) en schoolleiders in het voortgezet onderwijs ( $M = .24, SD = .13$ ) loopt wel sterk uiteen:  $Z = -10.92, p < .001$ . Schoolleiders uit het basisonderwijs hebben meer repertoirekennis dan schoolleiders uit het voortgezet onderwijs.

Wanneer we specifiek kijken naar **repertoirekennis van recente literaire werken**, waar we in dit project speciaal in zijn geïnteresseerd, zien we dat zowel leraren als aankomend leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs niet van elkaar verschillen. Schoolleiders in het basisonderwijs scoren op deze categorie wel significant hoger ( $M = 1.96$  uit  $8.00, SD = 2.00$ ) dan schoolleiders in het voortgezet onderwijs ( $M = 0.66, SD = 1.10$ );  $Z = -6.60, p < .001$ .

Er is geen verschil tussen leraren in het basisonderwijs en leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs wat betreft gevoel van **bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties**. Wel is er een verschil in **toepassing**: leraren in het basisonderwijs zetten deze competenties vaker in ( $M = 3.82, SD = .50$ ) dan leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.71, SD = .55; Z = -2.38, p = .017$ ). Aankomend leraren in het basisonderwijs schatten hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger in ( $M = 3.53, SD = .56$ ) dan aankomend leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.29, SD = .58; Z = -4.13, p < .001$ ). Ook zetten zij deze competenties vaker in ( $M = 3.44, SD = .64$ ) dan aankomend leraren in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.21, SD = .64; Z = -3.44, p < .001$ ).

Tot slot zien we dat alle respondentgroepen in het basisonderwijs de **leescultuur op school** hoger beoordelen dan hun collega's in het voortgezet onderwijs. Leraren in het basisonderwijs vinden de aspecten van een leescultuur vaker van toepassing ( $M = 3.90, SD = .64$ ) dan leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs ( $M = 2.90, SD = .79; Z = -13.55, p < .001$ ). Hetzelfde geldt voor aankomend leraren in het basisonderwijs ( $M = 3.76, SD = .64$ ), die hogere scores rapporteren dan aankomend leraren in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.18, SD = .87; Z = -6.05, p < .001$ ). Ook schoolleiders in het basisonderwijs vinden vaker dat er sprake is van een leescultuur op hun school ( $M = 4.01, SD = .55$ ) dan hun collega's in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.39, SD = .61; Z = -8.17, p < .001$ ). Hierbij voelen schoolleiders in het basisonderwijs zich ook opvallend sterker **verantwoordelijk voor de leescultuur** ( $M = 4.08, SD = .50$ ) dan schoolleiders in het voortgezet onderwijs ( $M = 3.51, SD = .66; Z = -7.83, p < .001$ ).

### 3.4 Samenhang tussen kerncomponenten leesbevordering

In tabel 25 geven we een overzicht van hoe de drie kerncomponenten bij leesbevordering samenhangen.

**Tabel 25**

*Samenhang kerncomponenten leesbevordering in basis- en voortgezet onderwijs.*

Concept	Sector	Bekwaamheid leesbevorderingscompetenties	Toepassing leesbevorderingscompetenties	Beoordeling leescultuur	Verantwoordelijkheid leescultuur
Repertoirekennis	Basis-onderwijs	Leraren .31 Aankomend leraren .18	Leraren .33 Aankomend leraren <i>n.s.</i>	Leraren <i>n.s.</i> Aankomend leraren <i>n.s.</i> Schoolleiders <i>n.s.</i>	Schoolleiders <i>n.s.</i>
	Voortgezet onderwijs	Leraren .26 Aankomend leraren .15	Leraren .18 Aankomend leraren .18	Leraren <i>n.s.</i> Aankomend leraren -.16 Schoolleiders <i>n.s.</i>	Schoolleiders <i>n.s.</i>
Bekwaamheid leesbevordering	Basis-onderwijs		Leraren .80 Aankomend leraren .82	Leraren .33 Aankomend leraren .41	-
	Voortgezet onderwijs		Leraren .87 Aankomend leraren .82	Leraren .21 Aankomend leraren .26	-
Toepassing leesbevordering	Basis-onderwijs			Leraren .43 Aankomend leraren .41	-
	Voortgezet onderwijs			Leraren .29 Aankomend leraren VO.34	
Beoordeling leescultuur	Basis-onderwijs				Schoolleiders PO.49
	Voortgezet onderwijs				Schoolleiders VO.39

## Basisonderwijs

Bij **leraren** in het basisonderwijs zien we significante correlaties tussen verschillende variabelen. Repertoirekennis hangt samen met ingeschatte bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties (Spearman's  $\rho = .31, p < .01$ ) en met hoe vaak leraren die competenties inzetten ( $\rho = .33, p < .01$ ): hoe groter de repertoirekennis, hoe bekwaamer leraren zich voelen en hoe vaker ze de competenties inzetten. We zien voor alle categorieën auteurs significante samenhang: repertoirekennis van klassiekers, recent literaire en recent populaire werken hangen allemaal samen met bekwaamheid en inzet van leesbevorderingscompetenties, maar in verschillende mate: de correlaties variëren van  $\rho = .17$  tot  $\rho = .36$ . Voor leraren is er geen significante correlatie tussen repertoirekennis en de beoordeling van de leescultuur op school.

Een sterke correlatie treffen we aan tussen bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties en hoe vaak leraren die inzetten in de klas ( $\rho = .80, p < .01$ ). Hoe bekwaamer een leraar zich voelt, des te vaker competenties worden ingezet, en vice versa; ook hier kunnen we niet zeggen dat het een het ander veroorzaakt. Leesbevorderingscompetenties hangen ook samen met de beoordeling van de leescultuur: leraren oordelen positiever over de leescultuur op school naarmate ze hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger inschatten ( $\rho = .33, p < .01$ ) en ze die competenties vaker inzetten ( $\rho = .43, p < .01$ ).

Ook bij **aankomend leraren** zien we significante correlaties tussen verschillende variabelen, maar het beeld wijkt iets af van de bevoegde leraren. Repertoirekennis hangt bij aankomend leraren namelijk minder sterk samen met bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties ( $\rho = .18, p < .05$ ) dan bij leraren. Ook is er, anders dan bij bevoegde leraren, geen significante samenhang tussen repertoirekennis en de frequentie waarmee aankomend leraren leesbevorderingscompetenties toepassen. Waar bij bevoegde leraren de herkenning van auteurs in alle categorieën samenhangt met de bekwaamheid en inzet van leesbevorderingscompetenties, is dat voor aankomend leraren niet het geval: alleen kennis van recente auteurs (bekroond en populair) hangt samen met leesbevorderingscompetenties, met correlaties variërend van  $\rho = .20$  tot  $\rho = .32$ . Kennis van auteurs van klassiekers uit de jeugdliteratuur hangt *niet* samen met leesbevorderingscompetenties. Net als bij leraren is er geen samenhang tussen repertoirekennis en de beoordeling van de leescultuur op school.

Een andere overeenkomst met bevoegde leraren zien we in de sterke correlatie tussen het gevoel van bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties van aankomend leraren en hoe vaak zij die inzetten in de klas ( $\rho = .82, p < .01$ ). Net als bij leraren hangen leesbevorderingscompetenties van aankomend leraren ook samen met hun beoordeling van de leescultuur: aankomend leraren oordelen positiever over de leescultuur op school naarmate ze hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger inschatten ( $\rho = .41, p < .01$ ) en ze die competenties vaker inzetten ( $\rho = .41, p < .01$ ).

Bij **schoolleiders** zien we geen significante correlaties tussen repertoirekennis en de beoordeling van en ervaren verantwoordelijkheid voor de leescultuur. Wel is er een significante correlatie tussen hoe positief schoolleiders de leescultuur beoordelen en de mate waarin zij zich daarvoor verantwoordelijk voelen ( $\rho = .49, p < .01$ ).

## Voortgezet onderwijs

Bij **leraren** in het voortgezet onderwijs zien we significante correlaties tussen verschillende variabelen. Repertoirekennis hangt samen met bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties (Spearman's  $\rho = .26, p < .001$ ) en met hoe vaak leraren die competenties inzetten ( $\rho = .18, p = .01$ ): hoe groter de repertoirekennis, hoe bekwaamer leraren zich voelen en hoe vaker ze de competenties inzetten. Aanvullende analyses laten geen verschil zien tussen repertoirekennis in de verschillende categorieën: kennis van recente, bekroonde auteurs, recente populaire auteurs en auteurs van klassiekers hangen allemaal significant samen met bekwaamheid en inzet van leesbevorderingscompetenties, met correlaties variërend van  $\rho = .14$  tot  $\rho = .29$ . Voor leraren is er geen significante correlatie tussen repertoirekennis en de beoordeling van de leescultuur op school.

Een sterke correlatie treffen we aan tussen het gevoel van bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties en hoe vaak leraren die inzetten in de klas ( $\rho = .87, p < .001$ ). Hoe bekwaamer een leraar zich voelt, des te vaker competenties worden ingezet, en vice versa. Leesbevorderingscompetenties hangen ook samen met de beoordeling van de leescultuur: leraren oordelen positiever over de leescultuur op school naarmate ze hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger inschatten ( $\rho = .21, p = .002$ ) en naarmate ze die competenties vaker inzetten ( $\rho = .29, p < .01$ ).

Ook bij **aankomend leraren** zien we significante correlaties tussen verschillende variabelen, maar het beeld wijkt iets af van dat bij de bevoegde leraren. Repertoirekennis hangt bij aankomend leraren namelijk minder sterk samen met bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties ( $\rho = .15, p = .037$ ) dan bij leraren. Bij aankomend leraren is de correlatie tussen repertoirekennis en hoe vaak leesbevorderingscompetenties worden ingezet ( $\rho = .18, p = .014$ ) wel even sterk als bij leraren. Aanvullende analyses laten zien dat er bij aankomend leraren significante correlaties zijn tussen bekwaamheid en toepassing enerzijds, en anderzijds het herkennen van auteurs van recente bekroonde werken (oorspronkelijk Nederlandstalig en vertaald) en auteurs van populaire oorspronkelijk Nederlandstalige werken. Deze correlaties variëren van .16 tot .23. Kennis van auteurs van klassiekers uit de jeugd- en jongerenliteratuur hangt *niet* samen met leesbevorderingscompetenties.

Ook is er bij aankomend leraren, anders dan bij bevoegde leraren, een significante samenhang tussen repertoirekennis en de beoordeling van de leescultuur. Dat verband is niet zo sterk, maar wel negatief ( $\rho = -.16, p = .031$ ): aankomend leraren met meer repertoirekennis oordelen dus iets minder positief over de leescultuur op school.

Net als bij de leraren is er bij aankomend leraren in het voortgezet onderwijs een sterke correlatie tussen het gevoel van bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties en hoe vaak zij die inzetten in de klas ( $\rho = .82, p < .01$ ). Ook hier hangen leesbevorderingscompetenties samen met de beoordeling van de leescultuur: aankomend leraren oordelen positiever over de leescultuur op school naarmate ze hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger inschatten ( $\rho = .26, p < .001$ ) en naarmate ze die competenties vaker inzetten ( $\rho = .34, p < .001$ ).

Bij **schoolleiders**, tot slot, zien we geen significante correlaties tussen repertoirekennis en de beoordeling van en ervaren verantwoordelijkheid voor de leescultuur. Wel is er een significante

correlatie tussen hoe positief schoolleiders de leescultuur beoordelen en de mate waarin zij zich daarvoor verantwoordelijk voelen ( $\rho = .39, p < .01$ ).

### **Vergelijking samenhang kerncomponenten tussen basis- en voortgezet onderwijs**

Wanneer we de correlaties in tabel 25 vergelijken, vallen enkele zaken op. Ten eerste is het beeld in beide sectoren globaal hetzelfde: componenten die in het basisonderwijs samenhangen, hangen in het voortgezet onderwijs ook samen. Ten tweede zijn vrijwel alle correlaties in het basisonderwijs sterker dan in het voortgezet onderwijs. Over het algemeen lijken de scores van respondenten in het basisonderwijs op repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur dus meer samenhang te vertonen dan bij respondenten in het voortgezet onderwijs. Hierop geldt één uitzondering: de samenhang tussen bekwaamheid enerzijds en toepassing van leesbevorderingscompetenties anderzijds is sterker voor leraren in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs.

Tot slot vallen de aankomend leraren op: zij wijken iets af van het gelijke beeld in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Bij aankomend leraren in het basisonderwijs hangt repertoirekennis namelijk *niet* samen met hoe vaak ze leesbevorderingscompetenties inzetten en hoe ze de leescultuur beoordelen, terwijl die samenhang er in het voortgezet onderwijs wel is, al is die correlatie negatief.

## 4 Conclusie en discussie

Om te kunnen werken aan leesbevordering in het onderwijs, zijn drie zaken voor onderwijsprofessionals van groot belang: repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur op school. Voor dit surveyonderzoek vulden aankomend leraren, bevoegde leraren en schoolleiders in de bovenbouw van het basisonderwijs en het tweedegraadsgebied Nederlands in het voortgezet onderwijs over deze drie kerncomponenten van leesbevordering een vragenlijst in en deden ze een auteursherkenningstest. Hoe staat het ervoor met de repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur van professionals in deze sectoren? Zijn er verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs? Hoe hangen de componenten repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur onderling samen?

De resultaten van dit surveyonderzoek geven ons een verfijnd beeld van wat leesbevordering in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in de breedte en diepte behelst. In deze sectie reflecteren we eerst op de stand van zaken, de verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs en de samenhang tussen kerncomponenten. Daarna gaan we in op de methodologische beperkingen van dit onderzoek.

### Repertoirekennis

Wat betreft repertoirekennis zien we dat er zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs veel groeikansen zijn. Dit is in lijn met de bevindingen uit eerder onderzoek (zie hoofdstuk 1). Leraren in beide sectoren herkennen ongeveer de helft van het aantal voorgelegde auteurs, en aankomend leraren ongeveer een derde. In het basisonderwijs kennen schoolleiders minder dan de helft en in het voortgezet onderwijs kennen schoolleiders nog geen kwart van het aantal voorgelegde auteurs.

De repertoirekennis betreft voornamelijk kennis van de klassiekers. De recente literaire en populaire auteurs zijn een stuk minder bekend. Alleen aankomend leraren zijn wat bekender met recente literaire dan met recente populaire auteurs; wellicht dankzij de aandacht hiervoor op de opleiding.

We zien dat de repertoirekennis onder (aankomend) leraren in het basis- en voortgezet onderwijs niet verschilt. Schoolleiders uit het basisonderwijs hebben wel meer repertoirekennis dan schoolleiders uit het voortgezet onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat schoolleiders in het voortgezet onderwijs, anders dan in het basisonderwijs, in hun eerdere loopbaan niet per definitie met boeken en leesbevordering bezig zijn geweest; leraren van allerlei verschillende vakken stromen door naar het schoolleiderschap. Daarnaast zijn klassieke werken uit het basisonderwijs, in tegenstelling tot die uit het voortgezet onderwijs, bekend uit de kindertijd en daardoor waarschijnlijk bekender bij een breder publiek en dus ook bij schoolleiders.

### Leesbevorderingscompetenties

Zowel leraren als aankomend leraren in het basis- en voortgezet onderwijs zijn over het algemeen (voorzichtig) positief over hun bekwaamheid in leesbevordering en over hoe vaak ze hun leesbevorderingscompetenties inzetten. Ze schatten zichzelf gemiddeld tussen 'enigszins bekwaam' en 'overwegend bekwaam' in op het vlak van leesbevordering en zetten hun

leesbevorderingscompetenties naar eigen zeggen gemiddeld 'soms' tot 'regelmatig' in. Zoals te verwachten, voelen leraren zich duidelijk bekwaamder dan aankomend leraren en zetten ze hun competenties ook vaker in.

Leraren in het basis- en voortgezet onderwijs voelen zich even bekwaam in leesbevordering, maar leraren in het basisonderwijs passen deze competenties vaker toe. Bij aankomend leraren zijn er meer verschillen: toekomstige leraren in het basisonderwijs schatten hun bekwaamheid hoger in en zetten leesbevorderingscompetenties vaker in dan hun evenknieën in het voortgezet onderwijs. Mogelijk ervaren leraren en aankomend leraren in het basisonderwijs meer ruimte om aandacht aan leesbevordering te besteden, omdat zij hele dagen met dezelfde groep leerlingen werken aan alle leer- en ontwikkelgebieden en minder gebonden zijn aan enkele lessen per klas, zoals hun collega's die Nederlands geven in het voortgezet onderwijs. We zien bijvoorbeeld ook dat het 'schoolbreed tijd inroosteren voor vrij lezen' (aspect bij leescultuur) laag scoort in het voortgezet onderwijs en juist hoog in het basisonderwijs.

Een belangrijke bevinding in dit onderzoek is dat er over het algemeen een sterke samenhang is tussen ervaren gevoel van bekwaamheid en gerapporteerde toepassing: competenties waar (aankomend) leraren zich bekwaam in voelen, zeggen ze ook vaker in te zetten, en vice versa. Verder is het opvallend dat er veel overeenkomsten in leesbevorderingscompetenties te zien zijn, zowel tussen leraren en aankomend leraren binnen een sector als tussen de sectoren. Die overeenkomsten gaan over waar (aankomend) leraren zich het meest en het minst bekwaam in voelen en wat zij het vaakst en het minst vaak inzetten.

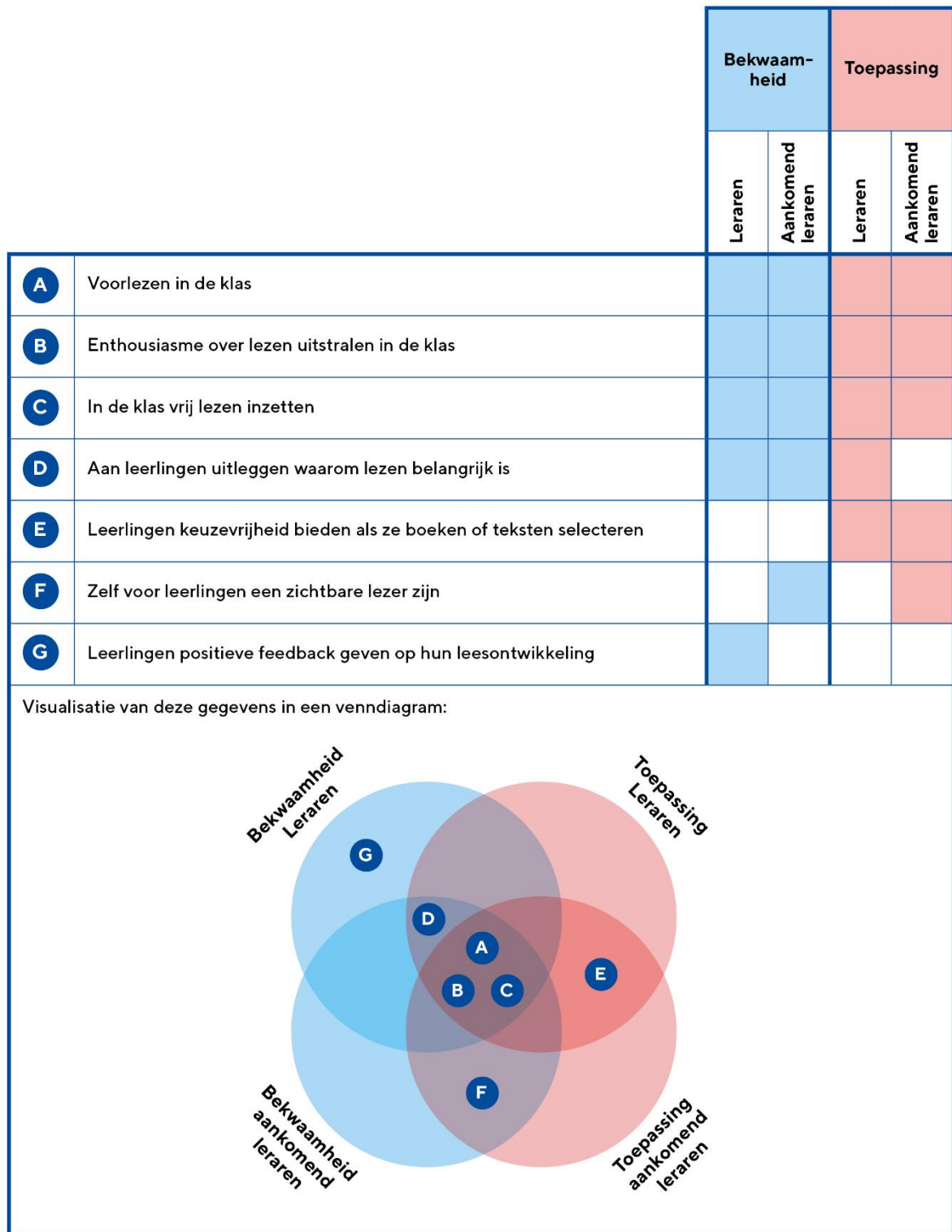
We hebben voor beide groepen (leraren en aankomend leraren) en beide dimensies (bekwaamheid en toepassing) de vijf hoogst scorende competenties bekeken; met andere woorden, we hebben vier keer een top 5 gemaakt:

1. Top 5 leraren bekwaamheid
2. Top 5 leraren toepassing
3. Top 5 aankomend leraren bekwaamheid
4. Top 5 aankomend leraren toepassing

Deze toplijsten hebben we weergegeven in een schema en daarnaast hebben we deze gegevens ook gevisualiseerd in een venndiagram, om inzichtelijk te maken welke competenties in meerdere toplijsten staan. Hoe meer blokjes zijn ingekleurd (in het schema) en hoe meer naar het midden een competentie staat (in het venndiagram), des te vaker die in een top 5 voorkomt. Zie figuur 1a (basisonderwijs) en 1b (voortgezet onderwijs).

**Figuur 1a**

Mate van overlap vijf hoogst scorende leesbevorderingscompetenties basisonderwijs.

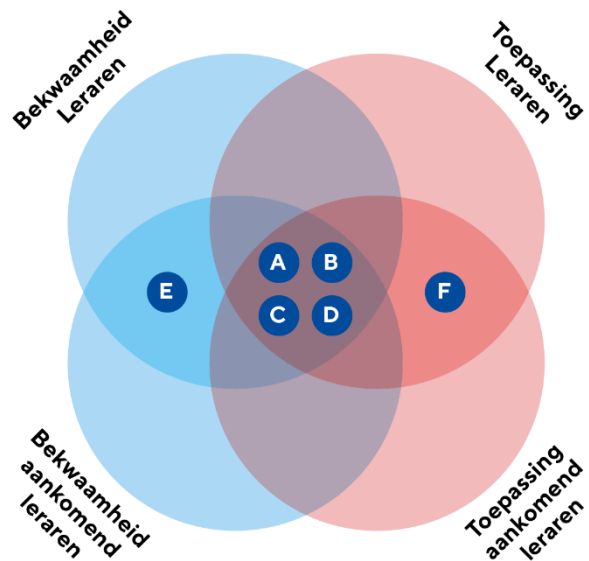


**Figuur 1b**

Mate van overlap vijf hoogst scorende leesbevorderingscompetenties voortgezet onderwijs.

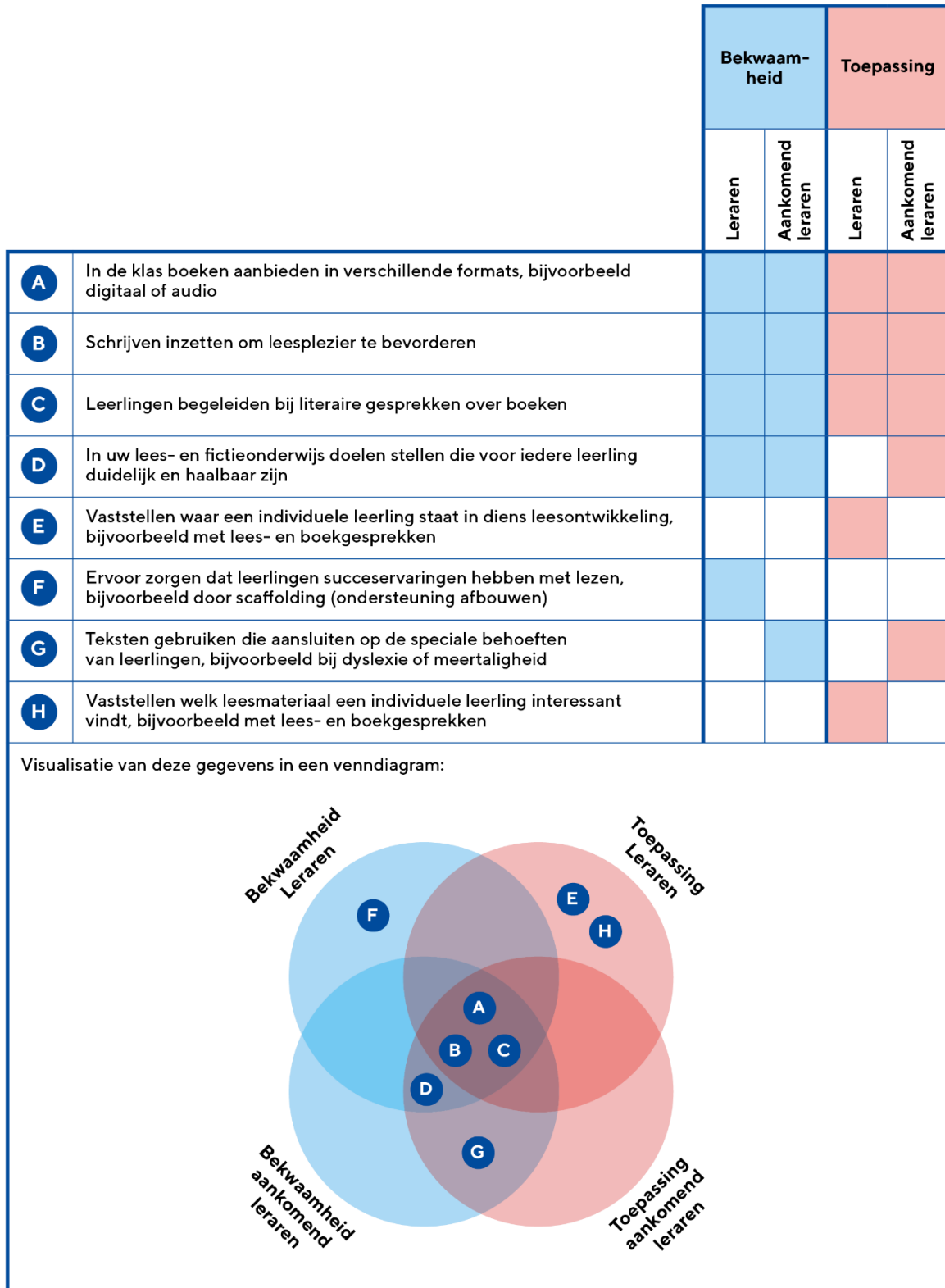
		Bekwaamheid		Toepassing	
		Leraren	Aankomend leraren	Leraren	Aankomend leraren
<b>A</b>	Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas				
<b>B</b>	In de klas vrij lezen inzetten				
<b>C</b>	Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is				
<b>D</b>	Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn				
<b>E</b>	Voorlezen in de klas				
<b>F</b>	Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren				

Visualisatie van deze gegevens in een venndiagram:



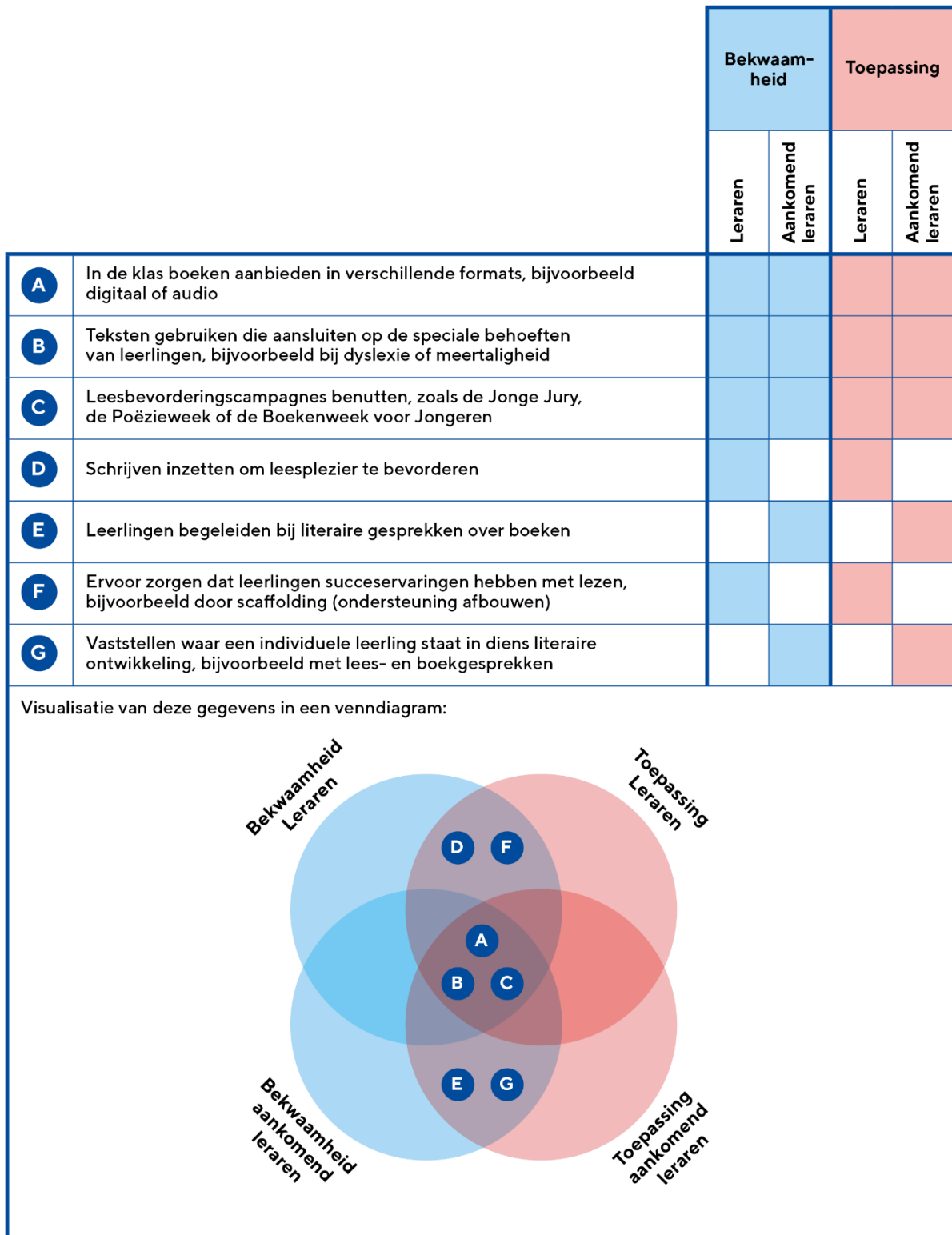
Dezelfde visualisatie hebben we gemaakt voor de vijf laagst gescoorde competenties in het basis- en voortgezet onderwijs. Ook hier geldt: hoe meer blokjes zijn ingekleurd en hoe meer naar het midden een competentie staat, hoe vaker die bij de laagst gescoorde competenties voorkomt. Zie figuur 2a (basisonderwijs) en 2b (voortgezet onderwijs).

**Figuur 2a** Mate van overlap vijf laagst scorende leesbevorderingscompetenties basisonderwijs.



**Figuur 2b**

Mate van overlap vijf laagst scorende leesbevorderingscompetenties voortgezet onderwijs.



We zien ook hier veel overlap. Het is duidelijk dat leraren in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs het belang van lezen benadrukken. Ze laten zelf leesplezier zien in de klas en zetten vrij lezen actief in. Tegelijkertijd zijn er nog ontwikkelkansen in het vakdidactisch handelen. Het

gaat daarbij vooral om ontwikkelingsgericht werken, het bieden van maatwerk en het beter verbinden van taaldomeinen, zoals gesprekken voeren en schrijven over boeken.

We zien dat het inzetten van schrijven om leesplezier te bevorderen als laagste scoorde bij zowel leraren in het basis- als het voortgezet onderwijs. Eerder onderzoek van Stichting Lezen (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2025) liet ook al zien dat schrijfp opdrachten in het gehele voortgezet onderwijs relatief weinig worden ingezet. Het belang van het integreren van de taaldomeinen, met specifieke aandacht voor schrijven, staat al langer landelijk op de agenda. Zie bijvoorbeeld de recente rapporten van de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2021, 2025). In de nieuwe kerndoelen funderend onderwijs (SLO, 2025) zijn de vaardigheden lezen, schrijven en spreken meer in onderlinge samenhang zichtbaar in de domeinen Taal, Communicatie en Literatuur.

We zien ook duidelijk dat leraren kunnen groeien in het stimuleren van moderne geletterdheid. In beide sectoren geven (aankomend) leraren aan zich minder bekwaam te voelen in het aanbieden van verschillende boekformats en ook geven ze aan dat ze dit het minst doen. Het is begrijpelijk dat er op dit gebied veel groeiruumte ligt voor leraren. In de huidige digitale wereld is de traditionele geletterdheid een onderdeel van moderne geletterdheid (Stichting Lezen, 2023) en kent het begrip tekst een bredere definiëring: “Elke vorm van mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie, waarmee ideeën, ervaringen, gedachten, gevoelens, meningen en informatie door middel van taal worden weergegeven.” (SLO, 2025, p. 40). Het is noodzakelijk dat leraren zich bekwamen in het aanbieden van verschillende formats gezien de complexiteit van het moderne leesproces, waarbij leerlingen informatie uit verschillende (digitale, multimodale) bronnen moeten leren integreren (Van Moort et al., 2025).

## **Leescultuur**

We zien dat de (aankomend) leraren en schoolleiders matig tot tamelijk positief zijn over in hoeverre er sprake is van een leescultuur op hun school. Aankomend leraren vonden het vaak lastig om de leescultuur op hun stageschool te beoordelen: bij diverse aspecten van de leescultuur gaven ze aan dat ze hier geen idee van hebben.

Schoolleiders zijn in zowel het basis- als het voortgezet onderwijs positiever over de leescultuur bij hen op school dan (aankomend) leraren. In het basisonderwijs zijn aankomend leraren van alle groepen het minst positief. In het voortgezet onderwijs zijn dit de leraren. We zien ook verschillen tussen de sectoren: (aankomend) leraren en schoolleiders in het basisonderwijs beoordelen de leescultuur op hun school hoger dan hun evenknieën in het voortgezet onderwijs.

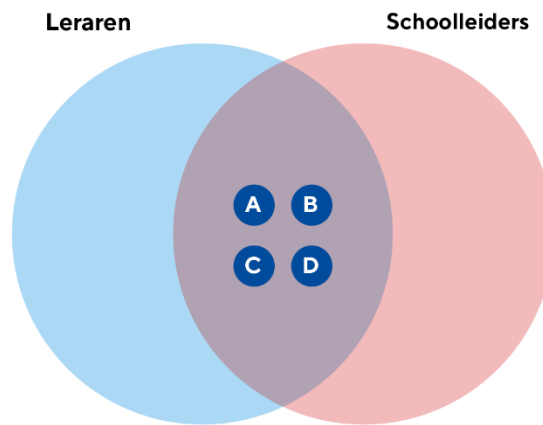
De beelden van (aankomend) leraren en schoolleiders van de leescultuur bij hen op de (stage)school komen wat betreft de inhoudelijke invulling grotendeels overeen, zowel binnen de sector als tussen basis- en voortgezet onderwijs. Zie figuur 3a en 3b voor de vier hoogst scorende aspecten van de door leraren en schoolleiders ervaren leescultuur in respectievelijk het basis- en voortgezet onderwijs.

**Figuur 3a**

Mate van overlap vier hoogst scorende aspecten ervaren leescultuur in basisonderwijs.

		Leraren	Schoolleiders
<b>A</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen		
<b>B</b>	Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen		
<b>C</b>	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris		
<b>D</b>	Er is draagvlak voor leesbevordering		

Visualisatie van deze gegevens in een venndiagram:

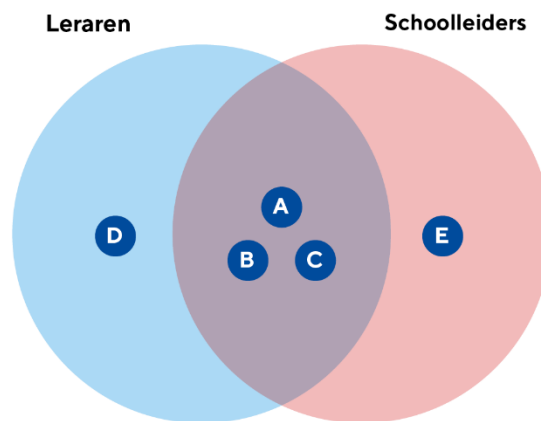


**Figuur 3b**

Mate van overlap vier hoogst scorende aspecten ervaren leescultuur in voortgezet onderwijs.

		Leraren	School-leiders
<b>A</b>	Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen	Blue	Red
<b>B</b>	Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris	Blue	Red
<b>C</b>	Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via de Bibliotheek op school	Blue	Red
<b>D</b>	Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering	Blue	White
<b>E</b>	Er is draagvlak voor leesbevordering	White	Red

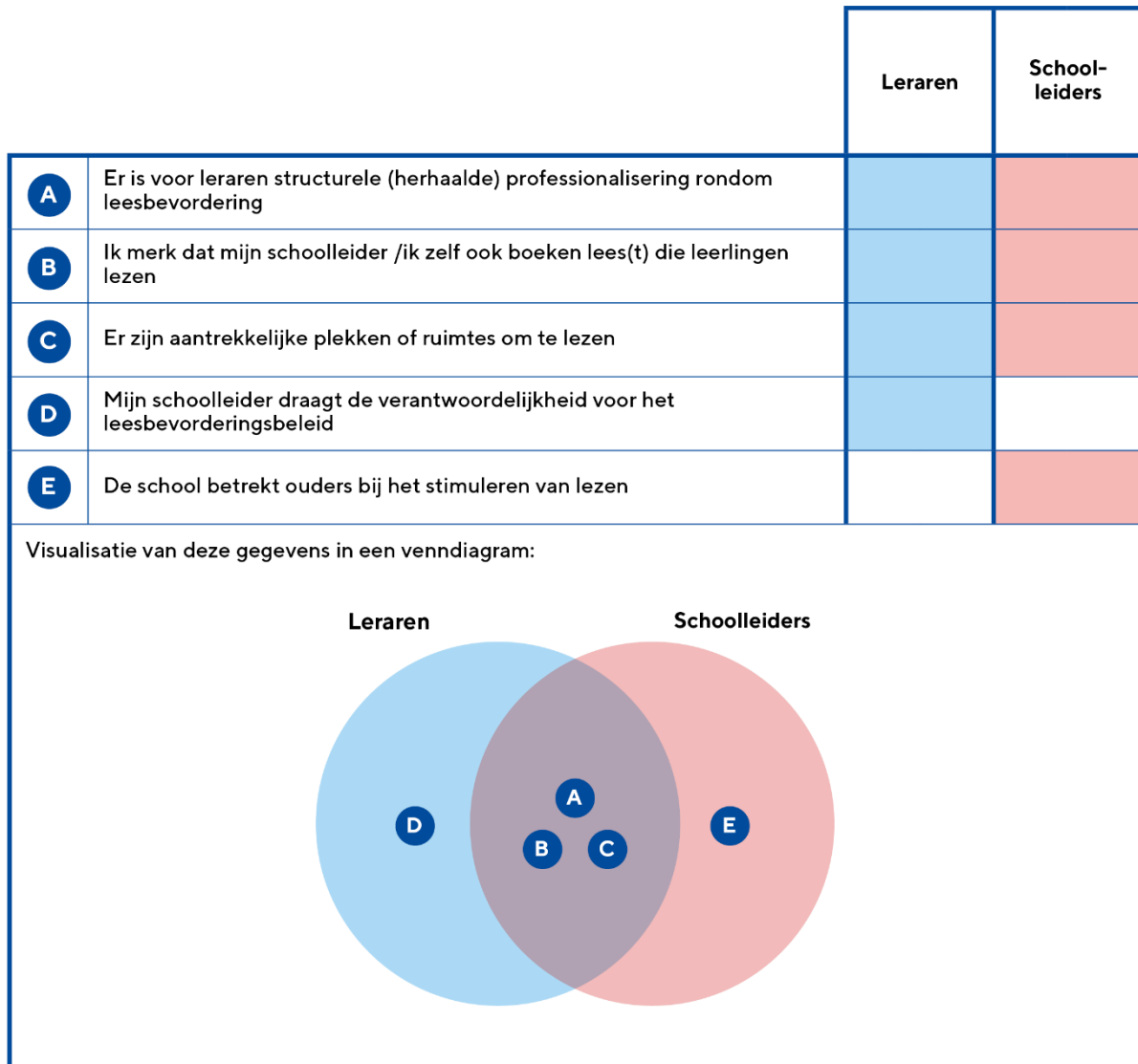
Visualisatie van deze gegevens in een venndiagram:



Dezelfde visualisatie hebben we gemaakt voor de vier laagst gescoorde items van leescultuur in het basis- en voortgezet onderwijs. Zie de venndiagrammen in figuur 4a (basisonderwijs) en 4b (voortgezet onderwijs).

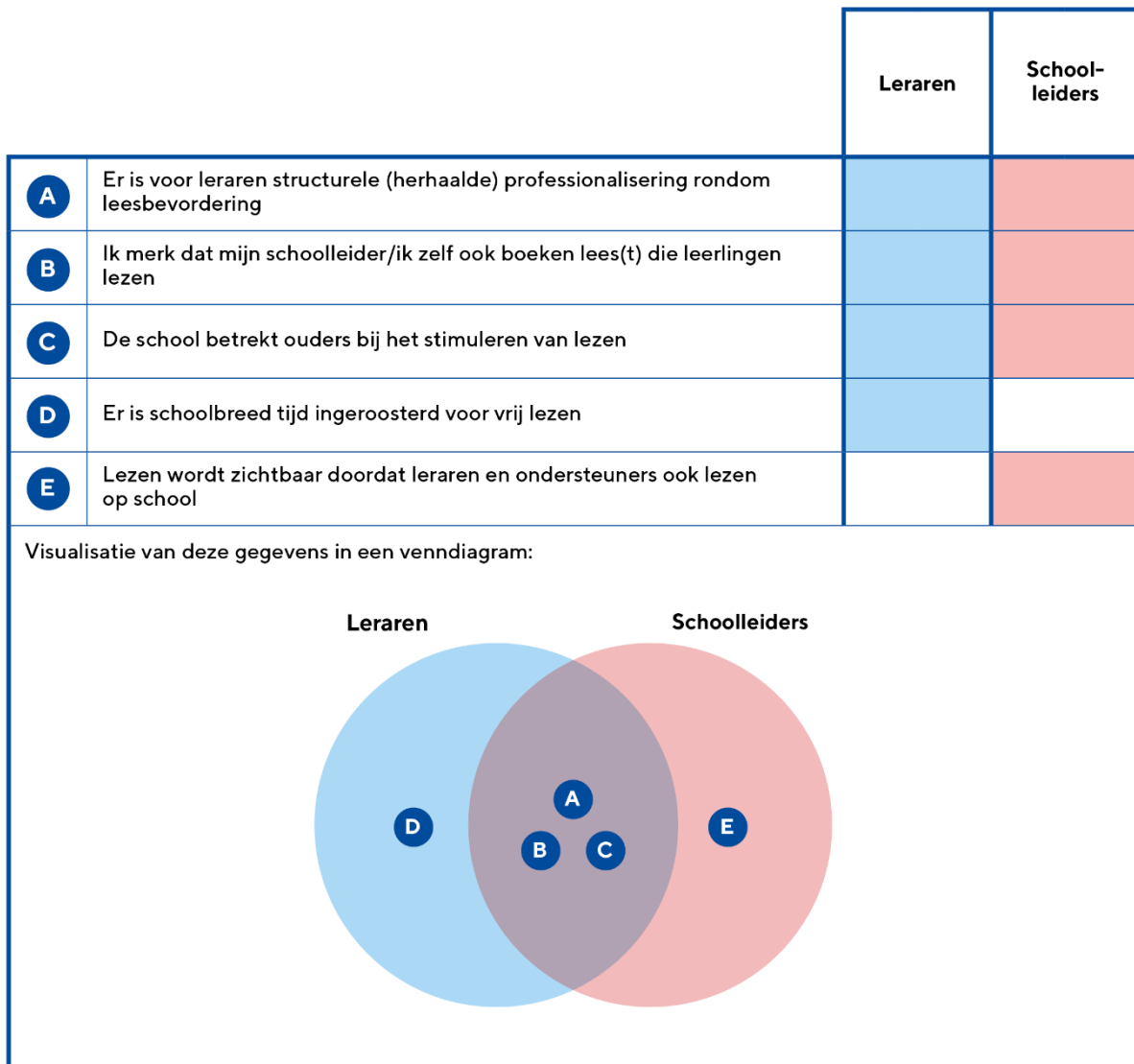
**Figuur 4a**

Mate van overlap vier laagst scorende aspecten ervaren leescultuur in basisonderwijs.



**Figuur 4b**

Mate van overlap vier laagst scorende aspecten ervaren leescultuur in voortgezet onderwijs.



We zien dat goed zichtbaar en toegankelijk leesmateriaal en een duidelijke taakcoördinatie aspecten zijn van de leescultuur die volgens leraren en schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs over het algemeen goed op orde zijn. Deze bevindingen sluiten aan bij het recente onderzoek naar leesonderwijs in het voortgezet onderwijs van Stichting Lezen (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2025), waar een ruime meerderheid van de professionals aangeeft dat er deskundigheid op school aanwezig is en dat er tevredenheid is over de boekencollectie, maar we zien dus ook heel duidelijk dat er groeikansen zijn wat betreft de kennis van het leesmateriaal.

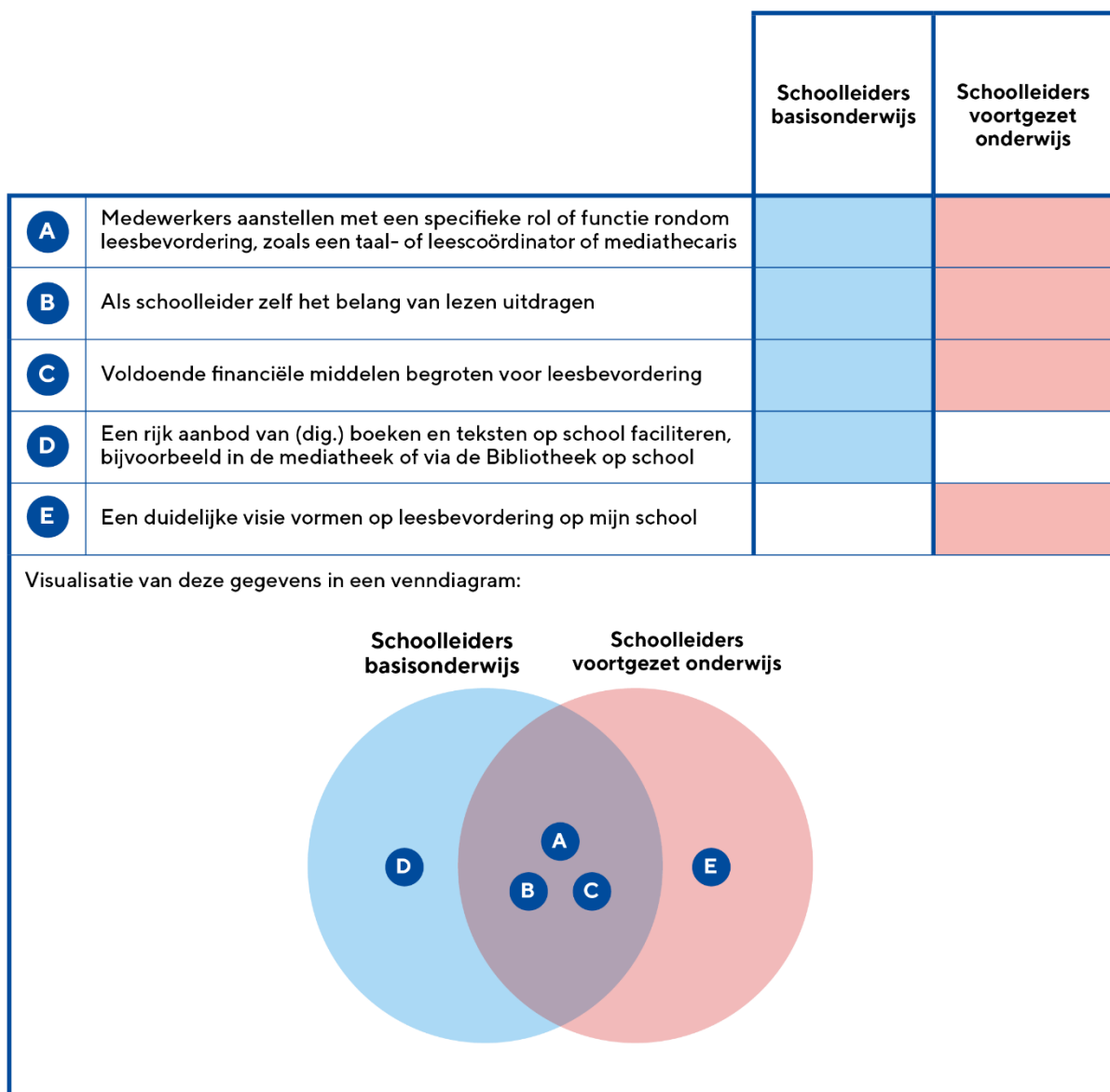
Opvallend is dat zowel schoolleiders als leraren aangeven dat (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering het minst van toepassing is als het gaat om de leescultuur op hun school. Deze resultaten bevestigen de urgentie van professionalisering op het gebied van leesbevordering uit het eerdergenoemde onderzoek (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2025; Jongstra, 2023a). Verder zien we dat in basis- en voortgezet onderwijs de schoolleider als lezer niet zo zichtbaar is in de leescultuur.

We onderzochten ook de ervaren verantwoordelijkheid van de schoolleiders voor de leescultuur. Het blijkt dat schoolleiders in het basisonderwijs zich in hogere mate verantwoordelijk voelen voor de leescultuur dan schoolleiders uit het voortgezet onderwijs. Waarschijnlijk is leesbevordering en de rol van de leescultuur al langer een schoolontwikkelingsvraag in het basisonderwijs in vergelijking met het voortgezet onderwijs.

Daarnaast keken we naar overlap wat betreft ervaren verantwoordelijkheid voor de leescultuur. We zien hier veel overeenkomsten tussen basis- en voortgezet onderwijs. Zie de mate van overlap in figuur 5a en 5b voor respectievelijk de hoogst en laagst scorende aspecten van de leescultuur.

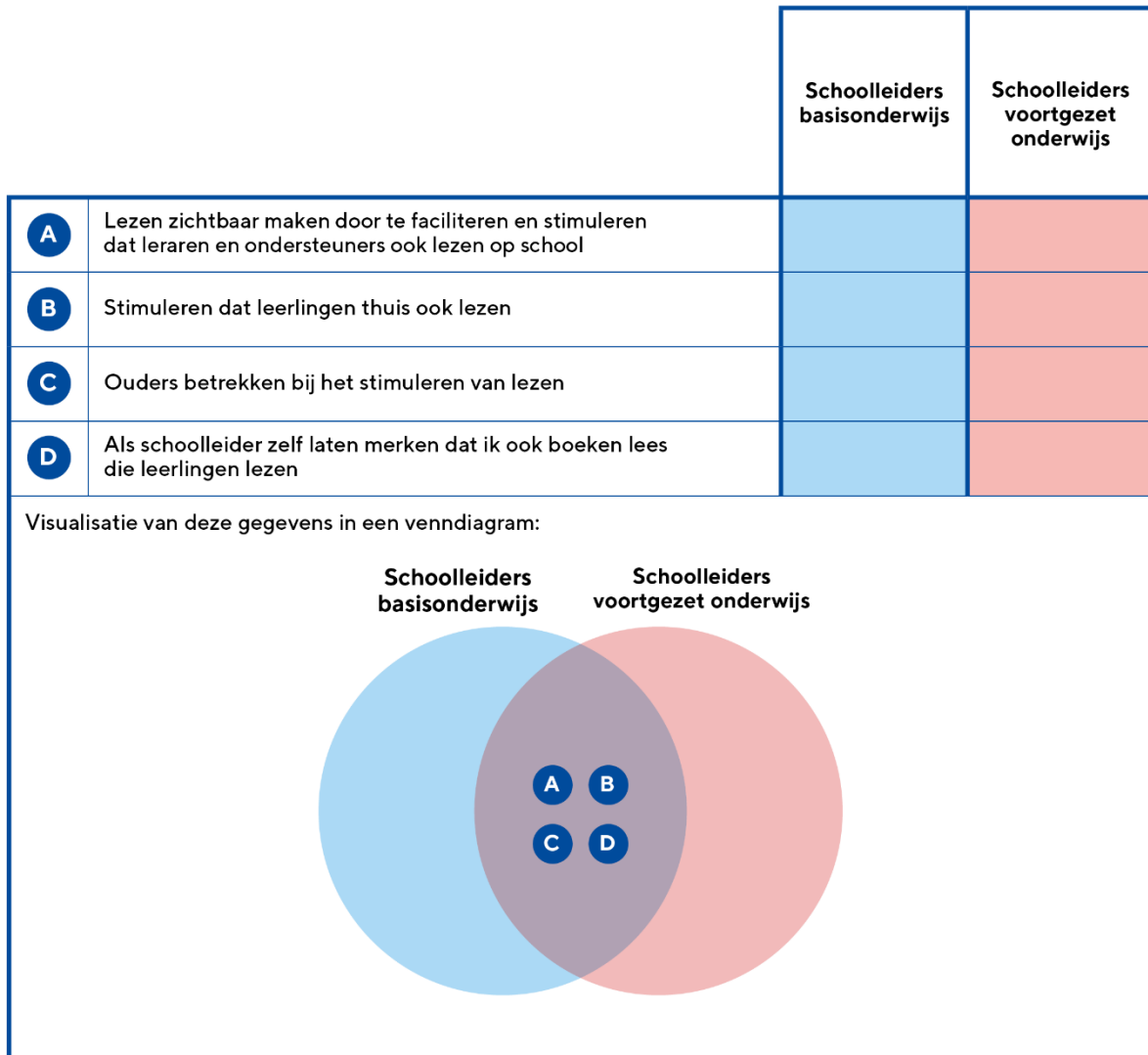
### Figuur 5a

Mate van overlap basis- en voortgezet onderwijs zelfpercepties verantwoordelijkheid schoolleiders voor leescultuur: hoogst scorende items.



**Figuur 5b**

Mate van overlap basis- en voortgezet onderwijs zelfpercepties verantwoordelijkheid schoolleiders voor leescultuur: laagst scorende items.



Schoolleiders uit het basis- en voortgezet onderwijs voelen zich het meest verantwoordelijk voor facilitering in mensen en middelen en voor het uitdragen van het belang van lezen. Schoolleiders zijn ook zeer eensgezind waar ze zich het minst verantwoordelijk voor voelen, zoals lezen in de thuisomgeving en het lezen op school door professionals zichtbaar maken. Het lijkt erop dat schoolleiders 'het belang van lezen uitdragen' niet realiseren door te laten merken dat ze zelf ook boeken lezen die leerlingen lezen. Dit duidt erop dat zij op andere manieren het belang van lezen willen uitdragen dan door zichzelf als lezend rolmodel te presenteren; vermoedelijk vinden zij dat die verantwoordelijkheid vooral bij de leraren ligt. De middelen voor leesbevordering worden waarschijnlijk in het boekenaanbod gestoken en niet zozeer in professionalisering van leraren, want dit laatste is het minst zichtbaar.

### **Persoonskenmerken en contextuele factoren**

We zien duidelijk: expertise doet ertoe bij leesbevordering. Leraren die een specifieke rol vervullen op het gebied van taal en/of lezen, hebben relatief veel repertoirekennis, ook als het gaat om auteurs

van recente boeken. Bovendien schatten ze hun bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties hoger in. In het basisonderwijs geven deze leraren aan de leesbevorderingscompetenties ook vaker in te zetten in vergelijking met leraren zonder deze rol.

Werkervaring doet er soms wel en soms niet toe. We zien dat leraren met meer dan tien jaar ervaring een grotere repertoirekennis hebben en zich bekwaamer voelen in hun leesbevorderingscompetenties, maar zij kennen niet meer auteurs van recente literaire boeken dan leraren met minder dan tien jaar ervaring. Alleen in het voortgezet onderwijs geven leraren met meer dan tien jaar werkervaring aan de leesbevorderingscompetenties ook vaker in te zetten. Daarnaast zien we dat schoolleiders in het basisonderwijs met meer dan tien jaar werkervaring de leescultuur positiever beoordelen.

Het lijkt ook alsof expertise zich opbouwt in de lerarenopleidingen. Naarmate aankomend leraren verder komen in hun opleiding neemt hun repertoirekennis toe en voelen ze zich bekwaamer in hun leesbevorderingscompetenties, maar alleen in het basisonderwijs zetten de ouderejaars de leesbevorderingscompetenties ook vaker in. Opvallend is de toename in repertoirekennis van auteurs van literaire boeken gedurende de opleiding. Wellicht is dit te verklaren vanuit de aandacht op de pabo's en tweedegraadsopleidingen voor specifieke auteurs van bekroonde boeken. Toch zijn er ook veel groeikansen. Zo is bekend uit onderzoek naar leesbevordering op de pabo dat er veel variatie is in de mate waarin en wijze waarop pabo's aandacht geven aan jeugdliteratuur (Oberon & MK onderzoek + advies, 2020; Reiling et al., 2019). Wellicht introduceren opleidingen auteurs van recente boeken door leesbevorderingsactiviteiten in de praktijk onder de aandacht te brengen. We zien namelijk dat aankomend leraren die auteurs van recente boeken kennen zich bekwaamer voelen in hun leesbevorderingscompetenties, terwijl we deze samenhang niet zien bij auteurs van klassiekers.

In het voortgezet onderwijs zien we dat aankomend leraren in de versnelde deeltijd en zijnstroom meer auteurs kennen dan voltijders. Vermoedelijk zien we hier een leeftijdseffect: aankomend leraren in de versnelde deeltijd en zijnstroom zijn over het algemeen ouder dan aankomend leraren in de voltijdvariant en kennen de klassiekers misschien ook uit hun jeugd. Ook zien we dat studenten die de reguliere deeltijdopleidingsvariant volgen zich minder bekwaam voelen dan studenten in de andere opleidingsvarianten.

Verder zien we dat schoolleiders van grotere basisonderwijs-scholen (meer dan vierhonderd leerlingen) een beperktere repertoirekennis hebben in vergelijking met scholen met honderd tot vierhonderd leerlingen. Wellicht komt dit doordat schoolleiders van grotere scholen verder van de leespraktijk af staan.

Zowel leraren, aankomend leraren als schoolleiders in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs schatten de leescultuur op hun school positiever in als hun school deelneemt aan *de Bibliotheek op school*. Echter, leraren voortgezet onderwijs die werken op scholen die deelnemen aan *de Bibliotheek op school* geven aan zich minder bekwaam te voelen in hun leesbevorderingscompetenties en die ook minder in te zetten dan leraren voortgezet onderwijs op scholen die niet deelnemen aan *de Bibliotheek op school*.

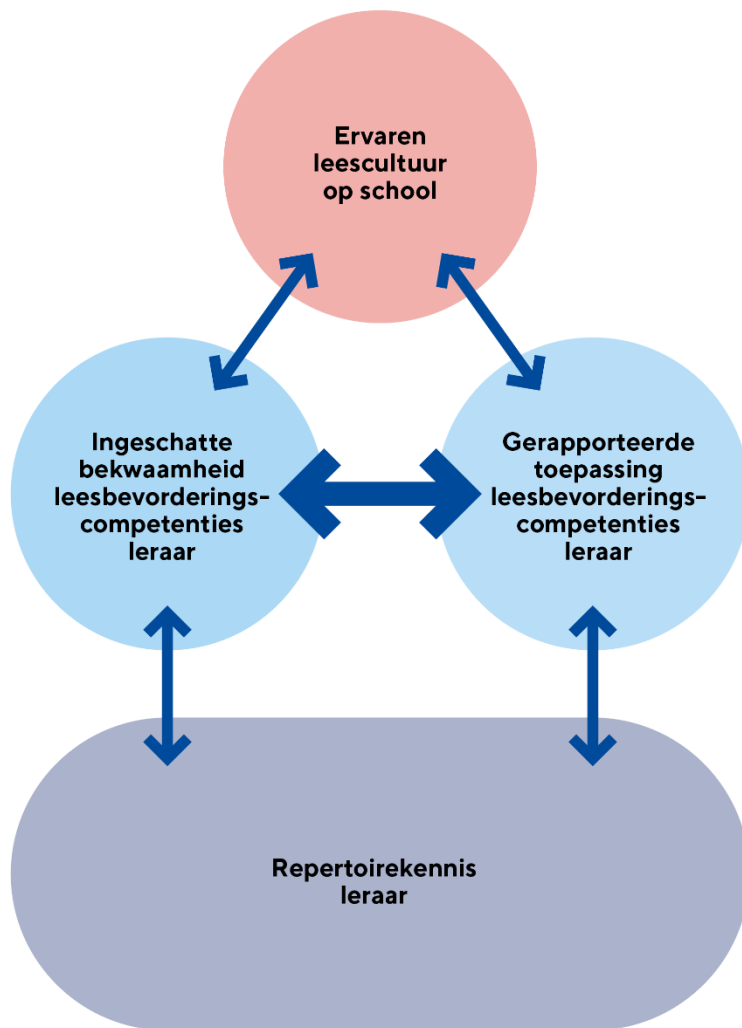
Wellicht is een verklaring dat in het voortgezet onderwijs op *de Bibliotheek op school*-scholen met name de leesmediaconsulent zich bezighoudt met de aanschaf en promotie van boeken en de leraar deze taak niet of in mindere mate op zich neemt. Een andere mogelijke verklaring is dat de noodzaak op deze scholen het hoogst is en de directie daarom heeft geïnvesteerd in deelname aan *de Bibliotheek op school*. Tot slot zou het ook zo kunnen zijn dat deze docenten zich bewust onbekwaam voelen, juist omdat er – nu de school deelneemt aan het programma – gericht gewerkt wordt aan leesbevorderingscompetenties en een betere leescultuur, maar dat er nog niet direct opbrengsten zijn in de praktijk. Daarbij speelt wellicht ook nog een rol hoelang scholen al meedoen aan het programma en welke scholen meedoen. In het basisonderwijs bestaat *de Bibliotheek op school* langer dan in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is deelname in het voortgezetonderwijsscholen hoger onder scholen die vmbo aanbieden (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2024).

### **Samenhang kerncomponenten leesbevordering**

De kerncomponenten van leesbevordering – repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur – hangen met elkaar samen, zo laat dit onderzoek zien. Leraren met meer repertoirekennis voelen zich gemiddeld bekwaam in leesbevordering en passen hun leesbevorderingscompetenties ook vaker toe. Daarnaast geldt dat hoe bekwaam leraren zich voelen, hoe vaker zij hun leesbevorderingscompetenties ook toepassen. Ten slotte zijn leraren die zich bekwaam voelen in leesbevordering en hun leesbevorderingscompetenties vaker inzetten, gemiddeld ook positiever over de leescultuur bij hen op school. Hierbij moet worden opgemerkt dat we niet weten welke richting de verbanden opgaan: we kunnen bijvoorbeeld niet stellen dat meer repertoirekennis leidt tot meer bekwaamheid in leesbevordering; het omgekeerde is ook mogelijk. De samenhang tussen de componenten is globaal hetzelfde in het basis- en voortgezet onderwijs. Zie figuur 6 voor een overzicht van hoe de componenten met elkaar samenhangen.

**Figuur 6**

*Correlatieel model: leraren als leesbevorderaars.*



We zien dat de samenhang in dit model over het algemeen sterker is in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs. Het beeld van aankomend leraren wijkt in het basis- en voortgezet onderwijs iets af; het model lijkt minder goed toepasbaar op deze groep. Bij schoolleiders in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs zien we alleen samenhang tussen de ervaren leescultuur en het gevoel van verantwoordelijkheid daarvoor: schoolleiders die de leescultuur hoger inschatten geven aan zich in hogere mate verantwoordelijk te voelen voor de leescultuur.

De inzichten uit dit onderzoek bevestigen onze aannames vanuit de sociaal-cognitieve theorie (Bandura, 1986). Bij de ontwikkeling van leraren als leesbevorderaars hangen contextfactoren (omgeving) samen met persoonlijke factoren en met het gedrag van de (lerende) leraar.

### **Methodologische beperkingen**

We weten niet van de deelnemende respondenten of ze toevallig collega's zijn, dus of ze uitspraken doen over dezelfde school. Dit is niet zo'n probleem, want we zijn in dit onderzoek niet zozeer geïnteresseerd in situaties op scholen rondom leesbevordering, bijvoorbeeld hoeveel procent van de VO-scholen in Nederland een leescoördinator heeft aangesteld. We zijn vooral geïnteresseerd in de kennis en percepties van verschillende (aankomend) professionals die allen vanuit hun rol mogelijk

een aandeel hebben in hoe leesbevordering handen en voeten krijgt. Daarom hebben we er bewust voor gekozen om niet de school te identificeren (bijvoorbeeld door te vragen naar een BRIN-nummer of adres). Deze keuze impliceert dat we weliswaar een beeld hebben van de groepen in relatie tot leesbevordering, maar niet ten aanzien van de interactie tussen die groepen binnen een specifieke school.

Een andere beperking is categorisering van auteurs in de auteursherkenningstest; die is niet altijd zo zwart-wit als onze indeling doet vermoeden. Zo zijn sommige recent door een vakjury bekroonde auteurs wellicht ook in te delen als populair, gezien de verkoopcijfers. We hebben geprobeerd zo nauwkeurig mogelijk te selecteren, maar realiseren ons dat het een grijs gebied kan zijn voor sommige auteurs.

## 5 Aanbevelingen

Dit onderzoek biedt aandachtspunten voor de verbetering van leesbevordering in het basis- en voortgezet onderwijs.

### **Het belang van sturing vanuit beleid**

Leesbevordering kent vele kanten en staat of valt bij repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en het gezamenlijk creëren van een leescultuur. Het onderzoek laat zien dat de drie kerncomponenten samenhangen en dus moet er beredeneerd sturing aan gegeven worden vanuit beleid waarin professionalisering op het gebied van repertoirekennis, (de inzet van) leesbevorderingscompetenties en het versterken van de leescultuur een nadrukkelijke plaats hebben. Hiervoor is het noodzakelijk om lange- en kortetermijnbeleid met duidelijke doelen op te stellen en deze doelen te monitoren en evalueren. Een schoolleider heeft hierin het mandaat. We zien bij schoolleiders ook een duidelijke samenhang tussen hoe zij de leescultuur op hun school ervaren en de mate waarin zij zich verantwoordelijk voelen voor de leescultuur. Onze aanbevelingen zijn dan ook voornamelijk geadresseerd aan de schoolleiders, met als doel leraren te faciliteren en stimuleren om hun rol als leesbevorderaar te kunnen oppakken. Met het oog op de toeleiding naar het beroep van leraar starten we met een aanbeveling voor lerarenopleidingen.

### **Lerarenopleidingen**

**Beschouw het werken aan repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties als een gezamenlijke kerntaak.**

We zagen in dit onderzoek dat de repertoirekennis van aankomend leraren zich uitbreidt naar gelang studenten verder in hun opleiding zijn. Dit geldt ook voor hun kennis van auteurs van bekroonde literaire boeken. Dat is weliswaar geruststellend, maar ook bij vierdejaars zien we groeikansen in het leren kennen van auteurs van bekroonde boeken, aangezien het lezen van deze boeken een belangrijk fundament is in de ontwikkeling van opgroeiende kinderen en jongeren.

Een aanbeveling voor lerarenopleidingen is dan ook om de opbouw van repertoirekennis van studenten onder de loep te nemen en verbeterkansen aan te grijpen. Dit geldt met name voor hun kennis van recente auteurs van bekroonde boeken, wat niet betekent dat er geen aandacht voor klassiekers meer moet zijn. Zie deze uitbreiding van repertoirekennis als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van alle lerarenopleiders, om zo studenten voor te bereiden op hun belangrijke taak als leesbevorderaar. Combineer groei in repertoirekennis bij voorkeur met de ontwikkeling van leesbevorderingscompetenties en inzet in de praktijk. Verken bijvoorbeeld binnen het Samen Opleiden hoe studenten hun groeiende repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties in de stage kunnen inzetten en hoe ze hierbij begeleid worden. Voor directies en managementteams van lerarenopleidingen geldt dat lerarenopleiders gefaciliteerd moeten worden om dit aspect van het curriculum goed vorm te geven en zelf hun repertoirekennis op peil te houden.

### **Schoolleiders basisonderwijs en voortgezet onderwijs**

**Faciliteer structurele professionalisering t.a.v. de kerntaak leesbevordering.**

We zien dat professionalisering op het gebied van leesbevordering het minst aandacht krijgt in de leescultuur. Zowel schoolleiders als leraren geven dit aan. Dit is best opvallend, gezien de

toegenomen aandacht de laatste jaren voor de basisvaardigheden en ook gezien de nieuwe kerndoelen waarin het stimuleren van een rijke leesomgeving een belangrijk doel is. Beschouw lezen dan ook als kerntaak in het funderend onderwijs en agendeer leesbevordering structureel in de professionalisering.

### **Richt de professionalisering op het gebied van leesbevordering beredeneerd in.**

- *Focus bij professionalisering in leesbevordering op repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur en verbind alle dimensies van leesbevordering.* Leesbevordering kent vele kanten. Het gaat om repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en het samen creëren van een leescultuur, waarbij de laatste twee een behoorlijk aantal aandachtspunten kennen. Zie leesbevordering als een multidimensionaal, samenhangend concept, waarin leraren en hun werkcontexten ertoe doen. Heb oog voor de verschillende dimensies en ook voor de verschillende deelaspecten van leesbevorderingscompetenties en de leescultuur. Koppel in professionalisering de uitbreiding van repertoirekennis aan groei in bekwaamheid en toepassing van leesbevorderingscompetenties en verbind ook ervaringen ten aanzien van de toepassing van deze competenties in de klas aan teamreflectie op de (versterking van de) leescultuur. Laat leraren(teams) beredeneerd en afgebakend keuzes maken in welke aspecten ze zich willen bekwamen.
- *Lees jaarlijks samen in het team recente jeugd- en youngadultliteratuur.* We zien in dit onderzoek dat leraren geen uitgebreide repertoirekennis hebben van auteurs van recente boeken. De nieuwe kerndoelen vereisen de inzet van rijke teksten in de lees- en leeromgeving van leerlingen; daartoe is het noodzakelijk om boeken te zien als potentiële, rijke leermaterialen en om vanuit deze gebruikerswaarde ieder jaar nieuwe boeken in professionalisering aan bod te laten komen. Faciliteer dus het samen lezen van nieuwe boeken (en toepassing in de klas), bijvoorbeeld door gevarieerde leesclubs in te richten, waarbij aankomend leraren en leraren met minder werkervaring kunnen leren van experts en van leraren met meer werkervaring.
- *Maak een beredeneerde, haalbare professionaliseringsagenda.* We zagen dat zowel leraren als aankomend leraren in een bepaalde sector vaak dezelfde aspecten van de leesbevorderingscompetenties relatief moeilijk vinden. In het basisonderwijs gaat het om het aanbieden van boeken in verschillende formats, duidelijke en haalbare doelen stellen, schrijven inzetten, en literaire gesprekken voeren. In het voortgezet onderwijs gaat het ook om boeken aanbieden in verschillende formats en teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen. Agendeer zo nodig selectief een van deze aspecten op de professionaliseringsagenda en biedt ook maatwerk.
- *Zet expert-leraren in als aanjagers.* We zien dat leraren met een specifieke rol op het gebied van taal- en leesbevordering meer repertoirekennis hebben, zichzelf bekwaamer inschatten, maar niet de leescultuur hoger inschatten. Maak gebruik van deze leraren als aanjagers van leesbevordering in de school en leg je oor te luisteren bij hen waar de leescultuur zich kan verbeteren. Zo kunnen leescoördinatoren en leesspecialisten bijdragen aan een gedragen, inspirerend leesbeleid en professionalisering op het gebied van leesbevordering stimulans geven.
- *Overweeg deelname aan de Bibliotheek op school.* Professionals van scholen die meedoen met *de Bibliotheek op school* schatten de leescultuur hoger in. Deelname kan mogelijk stimulerend zijn om te werken aan verbetering van de leesbevorderingscompetenties, met de nuancering dat leraren die op *de Bibliotheek op school*-scholen werken in het voortgezet onderwijs, veelal vmbo-scholen, hun gevoel voor bekwaamheid in leesbevorderingscompetenties lager inschatten en

minder frequent inzetten. Deze ogenschijnlijk tegenstrijdige bevinding is niet eenvoudig te verklaren (zie hoofdstuk 4).

- *Leer van andere sectoren.* Leraren in het basis- en voortgezet onderwijs verschillen op sommige punten van elkaar wat betreft hun bekwaamheid in en inzet van leesbevorderingscompetenties. Ditzelfde geldt voor de ervaren leescultuur op school. Binnen eenzelfde schoolbestuur met scholen in het basis- en voortgezet onderwijs kan het de moeite waard zijn om deze specifieke uitdagingen eens te delen met elkaar en van elkaar te leren. Ook binnen een gemeente kan het de moeite waard zijn om van elkaar te leren. Zet samen met de lokale bibliotheek een leesbevorderingsnetwerk op voor lokale uitwisseling en inspiratie, agendeer leesbevordering op de Lokale Educatieve Agenda (LEA) en maak hierover afspraken.

### **Schoolleider, laat je ook zien als zichtbare lezer.**

Het is heel opvallend dat alle professionals in zowel het basis- als voortgezet onderwijs de lezende schoolleider het minst zichtbaar vinden in de leescultuur. Een schoolleider is uiteraard geen leraar, maar blijft altijd een opvoeder, en goed voorbeeld doet goed volgen. Wellicht werkt deelname aan een leesclub als een vliegwiel.

## Literatuur

- Akins, M., Tichenor, M., Heins, E., & Piechura, K. (2018). Teachers' knowledge of children's literature: What genres do teachers read? *Reading Improvement*, 55(2), 63-68.  
DOI:[10.1080/03057640802482363](https://doi.org/10.1080/03057640802482363)
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy research and instruction*, 53(3), 188-204.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Bakker, N. (2016). Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland: een stand van zaken. Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland, 563-1 <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Leesbevordering-en-literatuureducatie-stavaza.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Brysaert, M., Sui, L., Dirix, N., & Hintz, F. (2020). Dutch author recognition test. *Journal of Cognition*, 3(1), 6. doi:10.5334/joc.95
- Burgess, S.R., Sargant, S., Smith, M., Hill, N. & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 83-102.
- Dera, J. (2020). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd 14-12-2025 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019). *Leesbevordering basisonderwijs 2019: Stand van zaken*. Stichting Lezen.
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2024). *Deelname aan de Bibliotheek op school naar achtergrondkenmerken. Primair en voortgezet onderwijs schooljaar 2022-2023*. Opgehaald op 16 maart 2026, van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2025/01/dBos-naar-achtergrondkenmerken-22-23-POVO-online-samenvatting.pdf>
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies. (2025). *Aandacht voor lezen in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek onder schoolleiders en docenten Nederlands in vmbo, havo en vwo*. Geraadpleegd op 16 maart 2026, van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2025/11/PDF-Aandacht-voor-het-lezen-in-het-vo.pdf>
- González Medina, M. A., & Treviño Villarreal, D. C. (2020). Reading promotion, behavior, and comprehension and its relationship to the educational achievement of Mexican high school students. *Cogent Education*, 7(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1844850>
- Goriot, C., Jongstra, W., & Kieft, M. (2024). Literatuurcirkels met lerarenteams: wat, hoe en waarom? *Tijdschrift Taal*, 14(24), 22-27.

- Hebbrecht, J., De Winne, D., De Smedt, F., & Van Keer, H. (2022). Vlaamse Scholen onder de leesscan. *FONS*, 7, 26-29. Geraadpleegd 14 december 2025 via [https://www.iedereenleest.be/sites/default/files/inline-files/fons\\_7\\_2\\_hebbrecht\\_et\\_al\\_vlaamsescholenonderdeleesscan.pdf](https://www.iedereenleest.be/sites/default/files/inline-files/fons_7_2_hebbrecht_et_al_vlaamsescholenonderdeleesscan.pdf)
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Peil. Schrijfvaardigheid: Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Geraadpleegd op 24 november 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2021/03/04/peil.schrijfvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Peil. Schrijfvaardigheid: Einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs 2023-2024*. Geraadpleegd op 9 april 2026, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/11/20/peil.schrijfvaardigheid-einde-tweede-leerjaar-voortgezet-onderwijs-2023-2024>
- Jongstra, W., & Kieft, M. (2022). *Handreiking literatuurcirkels voor professionals in de kindberoepen*. Kennis- en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ. [Handreiking-literatuurcirkels-voor-leraren-4.pdf](https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2022/03/Handreiking-literatuurcirkels-voor-leraren-4.pdf) (kpz.nl)
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Belesen Pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. In D. Schram (Ed.) *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp.185-209). *Stichting Lezen Reeks 25*. Eburon. Geraadpleegd op 25 maart 2026, van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/hoe20maakbaar2028229.pdf>
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C. & Van den Eijnden, J. (2023b). *Procesverslag co-creatie aanpak Leraren als leesbevorderaars*. Kennis en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ. Geraadpleegd op 2 april 2026, van <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2023/03/Procesrapportage-Leraren-als-leesbevorderaars.pdf>
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C. & Van den Eijnden, J. (2023a). *Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd op 3 april 2026, van <https://www.lezen.nl/publicatie/lezen-en-laten-lezen/>
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & Van den Eijnden, J. (2021). *Leraren als leesbevorderaars*. Hogeschool KPZ. Geraadpleegd op 16 maart 2026, van <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2022/11/Literatuurstudie-Leraren-als-leesbevorderaars.pdf>
- Koopman, E. M. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98. DOI: [10.1037/aca0000041](https://doi.org/10.1037/aca0000041)
- Mackey, M. (2014). Learning to Choose; the Hidden Art of the Enthusiastic Reader. *Journal of Adolescent & Adult literacy* 57(7), 521-526. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.290>
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy research and instruction*, 48(3), 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Merga, M. K. (2015). “She knows what I like”: Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Australian Journal of Education*, 59(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/00049441145651>

- Nailer, J., Robinson, C., & O'Connor, D. (2023). The school culture of reading for pleasure: Perspectives of educators and students in Years 3-6. *Issues in Educational Research*, 33(4), 1495–1512. Geraadpleegd op 4 april 2026, van <https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/The-school-culture-of-reading-for/991005634368807891>
- Oberon & MK onderzoek + advies. (2020). *Leesbevordering op de pabo. Stand van zaken 2020*. Opgehaald op 16 maart 2025, van [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/leesbevordering\\_op\\_de\\_pabo\\_2020\\_samenvatting.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/leesbevordering_op_de_pabo_2020_samenvatting.pdf)
- OCW. (2022, 12 mei). *Kamerbrief over Masterplan basisvaardigheden*. Tweede Kamer, Kamerstuk 31 293. Geraadpleegd op 6 februari 2026, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>
- Reiling, I., Jongstra, W., Pauw, I., & Damoiseaux, V. (2019). De inzet van jeugdliteratuur op de pabo: effectief? *Tijdschrift Taal*, 9(14), 4-9.
- Reutzel, D.R., Jones, C.D., Fawson, P.C., & Smith, J.A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! *The Reading Teacher* 62(3), 194-207. <https://doi.org/10.1598/RT.62.3.2>
- Ruwette, M., Van Schooten, E., & De Glopper, K. (2020). Teachers' reading promotion activities: variation, structure and correlates. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.09>
- Schrijvers, M. (2024). Is de aankomende leraar Nederlands een lezer? Belezenheid, leesgedrag en literaire competentie van startende studenten aan een tweedegraadslerarenopleiding Nederlands. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 140(2), 136-161. <https://doi.org/10.5117/TNTL2024.2.003SCHR>
- Schrijvers, M., & Goriot, C. (2025). Lezen en laten lezen: een literatuurstudie. *Tijdschrift Taal*, 15(26), 11-15.
- SLO. (2025). Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025 inclusief toelichtingsdocument. Geraadpleegd op 16 maart 2026, van <https://www.slo.nl/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402–433. DOI: 10.2307/747605 doi:10.1037/aca0000041
- Stichting Lezen (2023). *Monitor de Bibliotheek op school. Samenvatting landelijke analyse basisonderwijs 2022-2023*. Geraadpleegd op 23 januari 2026, van [https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/monitor/20240110\\_rapport-landelijke-analyse-monitor-de-bibliotheek-op-sc.pdf](https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/monitor/20240110_rapport-landelijke-analyse-monitor-de-bibliotheek-op-sc.pdf)
- Stichting Lezen. (2020). De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar. Geraadpleegd op 1 februari 2026, van <https://www.lezen.nl/publicatie/de-doorgaande-leeslijn/>
- Stichting Lezen. (2023). Aandacht voor diep lezen: Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid. Geraadpleegd op 16 maart 2026, van <https://www.lezen.nl/publicatie/aandacht-voor-diep-lezen/>
- Swart, N., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 4 april 2026, van [https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021\\_Rapportage.pdf](https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021_Rapportage.pdf)

- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de Bibliotheek op school*. Stichting Lezen Reeks deel 31. Geraadpleegd op 4 april 2026, van [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel31\\_lezen\\_stimuleren\\_0.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel31_lezen_stimuleren_0.pdf)
- Van Moort, M., De Bruine, A., & Van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, 79(1) <https://doi.org/10.1002/trtr.70006>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01>

## Bijlage A: Items Leesbevorderingscompetenties

### Leesbevorderingscompetenties (aankomend) leraren<sup>2</sup>

1. Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.
2. Boeken aanprijzen die u zelf gelezen hebt.
3. Boeken in verband brengen met verschillende leer- en ontwikkelgebieden, bijvoorbeeld wereldoriëntatie of sociaal-emotionele ontwikkeling.
4. Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.
5. Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).
6. Het leeszelfvertrouwen van leerlingen stimuleren.
7. In de klas boeken aanbieden die gewaardeerd worden door professionele recensenten en vakjury's.
8. In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.
9. In de klas een breed scala aan aansprekend leesmateriaal aanbieden, bijvoorbeeld diverse genres, auteurs en thema's.
10. In de klas vrij lezen inzetten.
11. In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.
12. Kennis van leesontwikkeling inzetten om deze ontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.
13. Leerlingen aanleren hoe ze zelf tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen.
14. Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen.
15. Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.
16. Leerlingen begeleiden bij vrij lezen, bijvoorbeeld met afgebakende keuze, boekgesprekken of leeslogboekjes.
17. Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.
18. Leerlingen positieve feedback geven op hun leesontwikkeling.
19. Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Kinderjury, de Poëzieweek of de Kinderboekenweek.
20. Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij de interesses van een individuele leerling.
21. Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij het leesniveau van een individuele leerling.
22. Recent verschenen leesmateriaal aanbieden in de klas.
23. Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.
24. Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.
25. Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met leesen boekgesprekken.
26. Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met leesen boekgesprekken.
27. Voorlezen in de klas.

---

<sup>2</sup> In de lijst voor het voortgezet onderwijs is een aantal items aangepast aan de specifieke context van deze sector. Ten eerste is het woord 'leesontwikkeling' vervangen door 'literaire ontwikkeling' in item 12, 18, 25. Ten tweede is item 3 vervangen door 'Boeken in verband brengen met specifieke thema's of andere vakken, bijvoorbeeld klimaat, geschiedenis of burgerschap.' Ten derde is in item 21 'leesniveau' vervangen door het 'literaire competentieniveau'. Ten vierde is 'de Kinderjury, de Poëzieweek of de Kinderboekenweek' in item 19 vervangen door: 'de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.'

28. Werkvormen inzetten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld boekenkringen of creatieve verwerkingsopdrachten.
29. Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.
30. Zorgen voor afwisseling in uw didactisch handelen bij lees- en fictieonderwijs.
31. Zorgen voor verbondenheid bij lees- en fictieonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken over leeservaringen.

## Bijlage B: Items Leescultuur

### Leescultuur op school

1. Alle collega's dragen uit dat ze lezen belangrijk vinden.
2. Collega's van verschillende leerjaren werken samen aan leesbevordering.
3. De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.
4. De school stimuleert dat leerlingen thuis ook lezen.
5. De school werkt voor leesbevordering samen met externe organisaties, zoals jeugdwerk, bibliotheken en culturele instellingen.
6. Er is concreet beleid rondom leesbevordering vastgelegd in doelen en middelen.
7. Er is draagvlak voor leesbevordering.
8. Er is een duidelijke visie op leesbevordering.
9. Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via *de Bibliotheek op School*.
10. Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.
11. Er is op school voldoende tijd beschikbaar voor leesbevordering.
12. Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.
13. Er is voor leraren kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.
14. Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.
15. Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.
16. Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.
17. Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.
18. Leesbevordering wordt ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden.
19. Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.
20. Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.
21. Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.
22. Mijn schoolleider draagt het belang van lezen uit.
23. We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.

## Bijlage C.1 Leesbevorderingscompetenties: gevoel van bekwaamheid leraren basisonderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Voorlezen in de klas.	405	1	5	4,66	,607
In de klas vrij lezen inzetten.	405	1	5	4,63	,564
Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	405	2	5	4,56	,593
Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	405	2	5	4,54	,630
Leerlingen positieve feedback geven op hun leesontwikkeling.	405	1	5	4,27	,726
Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	405	1	5	4,23	,737
Boeken aanprijzen die u zelf gelezen hebt.	405	1	5	4,22	,917
Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	405	1	5	4,18	,918
Het leeszelfvertrouwen van leerlingen stimuleren.	405	1	5	4,10	,716
Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Kinderjury, de Poëzieweek of de Kinderboekenweek.	405	1	5	4,08	,784
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij het leesniveau van een individuele leerling.	405	1	5	4,02	,777
In de klas een breed scala aan aansprekend leesmateriaal aanbieden, bijvoorbeeld diverse genres, auteurs en thema's.	405	1	5	4,00	,837
Boeken in verband brengen met verschillende leer- en ontwikkelgebieden, bijvoorbeeld wereldoriëntatie of sociaal-emotionele ontwikkeling.	405	1	5	3,90	,867
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij de interesses van een individuele leerling.	405	1	5	3,87	,810
Kennis van leesontwikkeling inzetten om deze ontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.	405	2	5	3,86	,761
Leerlingen aanleren hoe ze zelf tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen.	405	1	5	3,84	,808
Leerlingen begeleiden bij vrij lezen, bijvoorbeeld met afgebakende keuze, boekgesprekken of leeslogboekjes.	405	1	5	3,80	,884
In de klas boeken aanbieden die gewaardeerd worden door professionele recensenten en vakjury's.	405	1	5	3,79	,929
Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	405	1	5	3,78	,838
Werkvormen inzetten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld boekenkringen of creatieve verwerkingsopdrachten.	405	1	5	3,77	,780
Zorgen voor afwisseling in uw didactisch handelen bij lees- en fictieonderwijs.	405	1	5	3,77	,827
Zorgen voor verbondenheid bij lees- en fictieonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken over leeservaringen.	405	1	5	3,73	,811
Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen.	405	1	5	3,67	,843
Recent verschenen leesmateriaal aanbieden in de klas.	405	1	5	3,65	,903

Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	405	1	5	3,62	,822
Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	405	1	5	3,62	,875
In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	405	1	5	3,59	,867
Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	405	1	5	3,57	,903
Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	405	1	5	3,46	,899
Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	405	1	5	3,27	,934
In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	405	1	5	3,25	1,053

---

## Bijlage C.2 Leesbevorderingscompetenties: gerapporteerde toepassing leraren basisonderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
In de klas vrij lezen inzetten.	399	1	5	4,75	,517
Voorlezen in de klas.	399	1	5	4,62	,662
Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	399	2	5	4,61	,582
Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	399	2	5	4,47	,633
Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	399	1	5	4,36	,676
Het leeszelfvertrouwen van leerlingen stimuleren.	399	2	5	4,24	,702
Leerlingen positieve feedback geven op hun leesontwikkeling.	399	1	5	4,22	,711
Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	399	1	5	4,11	1,041
In de klas een breed scala aan aansprekend leesmateriaal aanbieden, bijvoorbeeld diverse genres, auteurs en thema's.	399	1	5	4,06	,852
Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Kinderjury, de Poëzieweek of de Kinderboekenweek.	399	1	5	4,01	,768
Boeken aanprijzen die u zelf gelezen hebt.	399	1	5	3,98	,947
Boeken in verband brengen met verschillende leer- en ontwikkelgebieden, bijvoorbeeld wereldoriëntatie of sociaal-emotionele ontwikkeling.	399	1	5	3,93	,866
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij het leesniveau van een individuele leerling.	399	1	5	3,90	,737
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij de interesses van een individuele leerling.	399	1	5	3,86	,771
Kennis van leesontwikkeling inzetten om deze ontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.	399	1	5	3,80	,784
Leerlingen aanleren hoe ze zelf tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen.	399	1	5	3,75	,786
Zorgen voor afwisseling in uw didactisch handelen bij lees- en fictieonderwijs.	399	1	5	3,70	,767
In de klas boeken aanbieden die gewaardeerd worden door professionele recensenten en vakjury's.	399	1	5	3,60	,927
Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	399	1	5	3,59	,935
Werkvormen inzetten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld boekenkringen of creatieve verwerkingsopdrachten.	399	1	5	3,58	,867
Recent verschenen leesmateriaal aanbieden in de klas.	399	1	5	3,57	,913
Leerlingen begeleiden bij vrij lezen, bijvoorbeeld met afgebakende keuze, boekgesprekken of leeslogboekjes.	399	1	5	3,57	,977
In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	399	1	5	3,56	,935
Zorgen voor verbondenheid bij lees- en fictieonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken over leeservaringen.	399	1	5	3,53	,835

Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen.	399	1	5	3,50	,961
Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	399	1	5	3,49	1,000
Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	399	1	5	3,48	,865
Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens leesontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	399	1	5	3,43	,873
Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	399	1	5	3,19	,928
Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	399	1	5	2,96	1,037
In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	399	1	5	2,87	1,144

---

## Bijlage C.3 Leescultuur leraren basisonderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	393	1	5	4,59	,706
Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	391	1	5	4,51	,971
Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	391	1	5	4,47	,885
Er is draagvlak voor leesbevordering.	392	1	5	4,37	,779
Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	388	1	5	4,31	,941
De school werkt voor leesbevordering samen met externe organisaties, zoals jeugdwerk, bibliotheken of culturele instellingen.	392	1	5	4,29	,949
De school stimuleert dat leerlingen thuis ook lezen.	391	1	5	4,16	,919
Alle collega's dragen uit dat ze lezen belangrijk vinden.	380	1	5	4,13	,831
Er is op school voldoende tijd beschikbaar voor leesbevordering.	393	1	5	4,08	,904
Leesbevordering wordt ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden.	388	1	5	3,99	,954
Er is een duidelijke visie op leesbevordering.	388	1	5	3,98	,986
Mijn schoolleider draagt het belang van lezen uit.	384	1	5	3,93	1,129
Er is concreet beleid rondom leesbevordering vastgelegd in doelen en middelen.	377	1	5	3,91	1,078
Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	382	1	5	3,88	1,085
Collega's van verschillende leerjaren werken samen aan leesbevordering.	390	1	5	3,74	1,125
Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	385	1	5	3,69	1,111
De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	391	1	5	3,58	1,017
We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	386	1	5	3,56	1,196
Er is voor leraren kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	380	1	5	3,56	1,092
Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	393	1	5	3,36	1,144
Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.	374	1	5	3,36	1,316
Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	384	1	5	3,29	1,153
Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	262	1	5	2,62	1,362

## Bijlage C.4 Leescultuur schoolleiders basisonderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	299	1	5	4,58	,621
Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	299	1	5	4,52	,752
Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	299	1	5	4,50	,868
Er is draagvlak voor leesbevordering.	299	1	5	4,42	,688
Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	299	1	5	4,32	,834
Mijn schoolleider draagt het belang van lezen uit.	299	1	5	4,26	,790
De school stimuleert dat leerlingen thuis ook lezen.	299	2	5	4,22	,751
De school werkt voor leesbevordering samen met externe organisaties, zoals jeugdwerk, bibliotheken of culturele instellingen.	299	1	5	4,20	1,020
Alle collega's dragen uit dat ze lezen belangrijk vinden.	299	2	5	4,18	,762
Er is op school voldoende tijd beschikbaar voor leesbevordering.	299	2	5	4,15	,779
Collega's van verschillende leerjaren werken samen aan leesbevordering.	299	1	5	4,07	,915
Leesbevordering wordt ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden.	299	2	5	4,01	,855
Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	299	1	5	3,96	,942
Er is een duidelijke visie op leesbevordering.	299	1	5	3,95	,894
Er is concreet beleid rondom leesbevordering vastgelegd in doelen en middelen.	299	1	5	3,86	,970
Er is voor leraren kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	299	1	5	3,80	,900
Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	299	1	5	3,76	1,014
We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	299	1	5	3,75	1,091
De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	299	1	5	3,66	,957
Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	299	1	5	3,65	,987
Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	299	1	5	3,46	1,062
Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	299	1	5	2,93	1,319
Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.	0				

## Bijlage C.5 Leescultuur verantwoordelijkheid schoolleiders basisonderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Voldoende financiële middelen begroten voor leesbevordering.	295	2	5	4,55	,647
Medewerkers aanstellen met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	295	1	5	4,46	,807
Als schoolleider zelf het belang van lezen uitdragen.	295	2	5	4,41	,718
Een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten op school faciliteren, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	293	1	5	4,33	,761
Met alle collega's gezamenlijk het belang van lezen uitdragen.	295	2	5	4,32	,723
Een duidelijke visie op leesbevordering op mijn school.	293	1	5	4,25	,761
Voldoende tijd opnemen in het curriculum voor leesbevordering.	295	2	5	4,24	,729
Faciliteren dat er schoolbreed tijd is ingeroosterd voor vrij lezen.	292	1	5	4,22	,848
Faciliteren dat leesmateriaal goed zichtbaar en bereikbaar is voor leerlingen.	293	1	5	4,19	,800
Draagvlak creëren voor leesbevordering onder collega's.	295	2	5	4,14	,784
Faciliteren dat leesbevordering ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden wordt.	293	2	5	4,13	,768
Samenwerking faciliteren met externe organisaties rondom leesbevordering, zoals jeugdwerk, bibliotheken, culturele instellingen.	292	1	5	4,12	,850
Structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering faciliteren.	295	1	5	4,11	,820
Concreet beleid rondom leesbevordering vastleggen in doelen en middelen.	291	1	5	4,07	,806
Leesbevorderingsbeleid periodiek evalueren en bijstellen.	295	1	5	4,06	,841
Faciliteren dat er aantrekkelijke plekken of ruimtes zijn om te lezen.	292	1	5	4,00	,927
Samenwerking faciliteren rondom leesbevordering tussen leraren van verschillende groepen.	293	2	5	4,00	,830
Kennis hebben van kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	292	2	5	3,99	,780
Als schoolleider zelf actuele kennis hebben van leesontwikkeling en leesbevordering.	293	2	5	3,97	,784
Lezen zichtbaar maken door te faciliteren en stimuleren dat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	294	1	5	3,81	,910
Stimuleren dat leerlingen thuis ook lezen.	292	1	5	3,64	,984
Ouders betrekken bij het stimuleren van lezen.	294	1	5	3,58	,934
Als schoolleider zelf laten merken dat ik ook boeken lees die leerlingen lezen.	294	1	5	3,33	1,310

## Bijlage D.1 Leesbevorderingscompetenties: gevoel van bekwaamheid leraren voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	256	3	5	4,51	,645
In de klas vrij lezen inzetten.	256	2	5	4,46	,745
Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	256	2	5	4,45	,631
Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	256	2	5	4,40	,761
Voorlezen in de klas.	256	1	5	4,39	,804
Boeken aanprijzen die u zelf gelezen hebt.	256	2	5	4,37	,761
Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	256	2	5	4,27	,710
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij de interesses van een individuele leerling.	256	1	5	3,96	,813
In de klas een breed scala aan aansprekend leesmateriaal aanbieden, bijvoorbeeld diverse genres, auteurs en thema's.	256	1	5	3,90	,891
Zorgen voor verbondenheid bij lees- en fictieonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken over leeservaringen.	256	1	5	3,87	,847
Het leeszelfvertrouwen van leerlingen stimuleren.	256	1	5	3,86	,861
Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen.	256	1	5	3,85	,827
Leerlingen aanleren hoe ze zelf tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen.	256	2	5	3,85	,875
Werkvormen inzetten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld boekenkringen of creatieve verwerkingsopdrachten.	256	1	5	3,83	,894
In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	256	1	5	3,83	,878
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij het literaire competentieniveau van een individuele leerling.	256	1	5	3,79	,903
Zorgen voor afwisseling in uw didactisch handelen bij lees- en fictieonderwijs.	256	1	5	3,78	,787
Leerlingen positieve feedback geven op hun literaire ontwikkeling.	256	1	5	3,78	,895
In de klas boeken aanbieden die gewaardeerd worden door professionele recensenten en vakjury's.	256	1	5	3,77	,966
Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	256	1	5	3,76	,855
Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	256	1	5	3,75	,893
Boeken in verband brengen met specifieke thema's of andere vakken, bijvoorbeeld klimaat, geschiedenis of burgerschap.	256	1	5	3,73	,947
Leerlingen begeleiden bij vrij lezen, bijvoorbeeld met afgebakende keuze, boekgesprekken of leeslogboekjes.	256	1	5	3,72	,903
Recent verschenen leesmateriaal aanbieden in de klas.	256	1	5	3,66	,960

Kennis van literaire ontwikkeling inzetten om deze ontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.	256	1	5	3,58	,938
Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens literaire ontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	256	1	5	3,48	,924
Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	256	1	5	3,46	,949
In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	256	1	5	3,45	1,098
Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	256	1	5	3,42	,959
Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren	256	1	5	3,36	1,069
Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	256	1	5	3,36	,983

---

## Bijlage D.2 Leesbevorderingscompetenties: gerapporteerde toepassing leraren voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Enthousiasme over lezen uitstralen in de klas.	224	2	5	4,60	,620
In de klas vrij lezen inzetten.	224	1	5	4,44	,834
Zelf voor leerlingen een zichtbare lezer zijn.	224	1	5	4,40	,809
Aan leerlingen uitleggen waarom lezen belangrijk is.	224	2	5	4,35	,705
Leerlingen keuzevrijheid bieden als ze boeken of teksten selecteren.	224	2	5	4,32	,748
Boeken aanprijzen die u zelf gelezen hebt.	224	2	5	4,17	,855
Het leeszelfvertrouwen van leerlingen stimuleren.	224	1	5	4,00	,831
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij de interesses van een individuele leerling.	224	1	5	3,96	,833
Voorlezen in de klas.	224	1	5	3,96	,992
In de klas een breed scala aan aansprekend leesmateriaal aanbieden, bijvoorbeeld diverse genres, auteurs en thema's.	224	1	5	3,85	,896
Leerlingen aanleren hoe ze zelf tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen.	224	1	5	3,81	,800
In uw lees- en fictieonderwijs doelen stellen die voor iedere leerling duidelijk en haalbaar zijn.	224	1	5	3,78	,915
Leerlingen autonomie geven bij verwerkingsactiviteiten rondom lezen.	224	1	5	3,71	,879
Leerlingen positieve feedback geven op hun literaire ontwikkeling.	224	1	5	3,70	,887
Zorgen voor afwisseling in uw didactisch handelen bij lees- en fictieonderwijs.	224	2	5	3,67	,886
Leesmateriaal aanraden dat aansluit bij het literaire competentieniveau van een individuele leerling.	224	1	5	3,66	,919
Werkvormen inzetten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld boekenkringen of creatieve verwerkingsopdrachten.	224	1	5	3,64	,913
Zorgen voor verbondenheid bij lees- en fictieonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken over leeservaringen.	224	1	5	3,61	,872
Vaststellen welk leesmateriaal een individuele leerling interessant vindt, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	224	1	5	3,57	,875
Recent verschenen leesmateriaal aanbieden in de klas.	224	1	5	3,55	,992
Leerlingen begeleiden bij vrij lezen, bijvoorbeeld met afgebakende keuze, boekgesprekken of leeslogboekjes.	224	1	5	3,53	1,037
In de klas boeken aanbieden die gewaardeerd worden door professionele recensenten en vakjury's.	224	1	5	3,46	1,054
Boeken in verband brengen met specifieke thema's of andere vakken, bijvoorbeeld klimaat, geschiedenis of burgerschap	224	1	5	3,46	,997
Kennis van literaire ontwikkeling inzetten om deze ontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.	224	1	5	3,46	,965

Leerlingen begeleiden bij literaire gesprekken over boeken.	224	1	5	3,33	,987
Vaststellen waar een individuele leerling staat in diens literaire ontwikkeling, bijvoorbeeld met lees- en boekgesprekken.	224	1	5	3,26	,922
Teksten gebruiken die aansluiten op de speciale behoeften van leerlingen, bijvoorbeeld bij dyslexie of meertaligheid.	224	1	5	3,23	1,002
Schrijven inzetten om leesplezier te bevorderen.	224	1	5	3,23	,983
In de klas boeken aanbieden in verschillende formats, bijvoorbeeld digitaal of audio.	224	1	5	3,19	1,164
Ervoor zorgen dat leerlingen succeservaringen hebben met lezen, bijvoorbeeld door scaffolding (ondersteuning afbouwen).	224	1	5	3,15	1,022
Leesbevorderingscampagnes benutten, zoals de Jonge Jury, de Poëzieweek of de Boekenweek voor Jongeren.	224	1	5	3,10	1,102

---

## Bijlage D.3 Leescultuur leraren voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	213	1	5	3,91	1,154
Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	212	1	5	3,77	1,284
Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	212	1	5	3,64	1,354
Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	203	1	5	3,60	1,204
Er is draagvlak voor leesbevordering.	207	1	5	3,55	1,032
Collega's van verschillende leerjaren werken samen aan leesbevordering.	213	1	5	3,21	1,211
De school stimuleert dat leerlingen thuis ook lezen.	214	1	5	3,16	1,208
De school werkt voor leesbevordering samen met externe organisaties, zoals jeugdwerk, bibliotheken of culturele instellingen.	213	1	5	3,06	1,331
Er is een duidelijke visie op leesbevordering.	213	1	5	3,04	1,253
Er is concreet beleid rondom leesbevordering vastgelegd in doelen en middelen.	210	1	5	2,91	1,248
Er is op school voldoende tijd beschikbaar voor leesbevordering.	214	1	5	2,87	1,187
Alle collega's dragen uit dat ze lezen belangrijk vinden.	209	1	5	2,77	1,117
Mijn schoolleider draagt het belang van lezen uit.	204	1	5	2,76	1,277
Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	214	1	5	2,70	1,305
Leesbevordering wordt ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden.	212	1	5	2,68	1,066
Er is voor leraren kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	209	1	5	2,66	1,146
Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	213	1	5	2,63	1,192
We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	212	1	5	2,52	1,190
Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.	191	1	5	2,52	1,273
Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	211	1	5	2,28	1,076
Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	213	1	5	2,26	1,567
De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	213	1	5	2,15	,950
Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	164	1	5	1,80	1,079

## Bijlage D.4 Leescultuur schoolleiders voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Er is of zijn collega's met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	104	1	5	4,30	,964
Er is een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	104	1	5	4,09	,967
Leesmateriaal is goed zichtbaar en bereikbaar voor leerlingen.	104	2	5	4,09	,904
Er is draagvlak voor leesbevordering.	104	1	5	3,90	,757
Mijn schoolleider draagt het belang van lezen uit.	104	1	5	3,76	,980
Er zijn op school voldoende financiële middelen beschikbaar voor leesbevordering.	104	1	5	3,70	1,069
Er is een duidelijke visie op leesbevordering.	104	1	5	3,65	1,012
De school stimuleert dat leerlingen thuis ook lezen.	104	1	5	3,54	,924
Er is concreet beleid rondom leesbevordering vastgelegd in doelen en middelen.	104	1	5	3,51	1,043
Collega's van verschillende leerjaren werken samen aan leesbevordering.	104	1	5	3,49	,975
De school werkt voor leesbevordering samen met externe organisaties, zoals jeugdwerk, bibliotheken of culturele instellingen.	104	1	5	3,40	1,318
Leesbevordering wordt ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden.	104	1	5	3,37	,905
Er zijn aantrekkelijke plekken of ruimtes om te lezen.	104	1	5	3,35	1,059
Er is op school voldoende tijd beschikbaar voor leesbevordering.	104	1	5	3,35	,943
Alle collega's dragen uit dat ze lezen belangrijk vinden.	104	1	5	3,30	,823
Er is voor leraren kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	104	1	5	3,21	,952
We evalueren periodiek ons leesbevorderingsbeleid.	104	1	5	3,11	1,182
Er is schoolbreed tijd ingeroosterd voor vrij lezen.	104	1	5	2,98	1,414
Lezen wordt zichtbaar doordat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	104	1	5	2,80	1,161
Er is voor leraren structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering.	104	1	5	2,79	1,058
Ik merk dat mijn schoolleider zelf ook boeken leest die leerlingen lezen.	104	1	5	2,51	1,322
De school betreft ouders bij het stimuleren van lezen.	104	1	5	2,49	1,088
Mijn schoolleider draagt de verantwoordelijkheid voor het leesbevorderingsbeleid.	0				

## Bijlage D.5 Leescultuur verantwoordelijkheid schoolleiders voortgezet onderwijs

	N	Min	Max	Mean	SD
Medewerkers aanstellen met een specifieke rol of functie rondom leesbevordering, zoals een taal- of leescoördinator of mediathecaris.	91	1	5	4,00	1,000
Als schoolleider zelf het belang van lezen uitdragen.	100	1	5	3,98	,974
Voldoende financiële middelen begroten voor leesbevordering.	94	1	5	3,88	1,125
Er is een duidelijke visie op leesbevordering op mijn school.	98	1	5	3,81	,970
Concreet beleid rondom leesbevordering vastleggen in doelen en middelen.	97	1	5	3,78	1,002
Een rijk aanbod van (digitale) boeken en teksten op school faciliteren, bijvoorbeeld in de mediatheek of via <i>de Bibliotheek op school</i> .	90	1	5	3,78	1,058
Faciliteren dat leesmateriaal goed zichtbaar en bereikbaar is voor leerlingen.	94	1	5	3,77	,988
Met alle collega's gezamenlijk het belang van lezen uitdragen.	102	1	5	3,69	,820
Leesbevorderingsbeleid periodiek evalueren en bijstellen.	96	1	5	3,68	,989
Faciliteren dat er aantrekkelijke plekken of ruimtes zijn om te lezen.	96	1	5	3,59	1,101
Faciliteren dat leesbevordering ook met andere leer- en ontwikkelgebieden dan taal en lezen verbonden wordt.	97	1	5	3,59	,887
Draagvlak creëren voor leesbevordering onder collega's.	102	1	5	3,56	1,011
Samenwerking faciliteren met externe organisaties rondom leesbevordering, zoals jeugdwerk, bibliotheken, culturele instellingen.	90	1	5	3,56	1,092
Structurele (herhaalde) professionalisering rondom leesbevordering faciliteren.	97	1	5	3,55	1,021
Faciliteren dat er schoolbreed tijd is ingeroosterd voor vrij lezen.	98	1	5	3,52	1,096
Als schoolleider zelf actuele kennis hebben van leesontwikkeling en leesbevordering.	98	1	5	3,41	1,014
Samenwerking faciliteren rondom leesbevordering tussen leraren van verschillende groepen.	96	1	5	3,41	,889
Voldoende tijd opnemen in het curriculum voor leesbevordering.	97	1	5	3,40	,909
Kennis hebben van kwalitatief goede professionalisering rondom leesbevordering.	94	1	5	3,30	,960
Lezen zichtbaar maken door te faciliteren en stimuleren dat leraren en ondersteuners ook lezen op school.	103	1	5	3,26	1,066
Als schoolleider zelf laten merken dat ik ook boeken lees die leerlingen lezen.	103	1	5	2,98	1,386
Stimuleren dat leerlingen thuis ook lezen.	102	1	5	2,80	1,044
Ouders betrekken bij het stimuleren van lezen.	100	1	5	2,78	1,011







