

LEESBEVORDERING EN BELEID

Meer lezen, beter in taal - po

Effecten van lezen
op taalontwikkeling

JANUARI 2021



Inhoud

Een krachtig team	3
1 Taalontwikkeling op school	7
2 Effecten van lezen	11
3 Effecten van voorlezen	21
4 Werken aan leesplezier	25
5 De opbrengst van de schoolbibliotheek	31
6 De doorgaande lijn: het belang van een leven lang lezen	35
Toelichting BoekStart en de Bibliotheek <i>op school</i>	38
Bronnen	39



ZEB.
GIDEON SAMSON
JOREN JOSHUA
Leopold

FREE

Een krachtig team

De school zorgt ervoor dat kinderen kunnen lezen, door goed leesonderwijs te bieden; de Bibliotheek zorgt ervoor dat kinderen willen lezen, door hen wegwijs te maken in de boeiende wereld van boeken. Samen vormen school en Bibliotheek een krachtig team.

Extra impuls taalontwikkeling

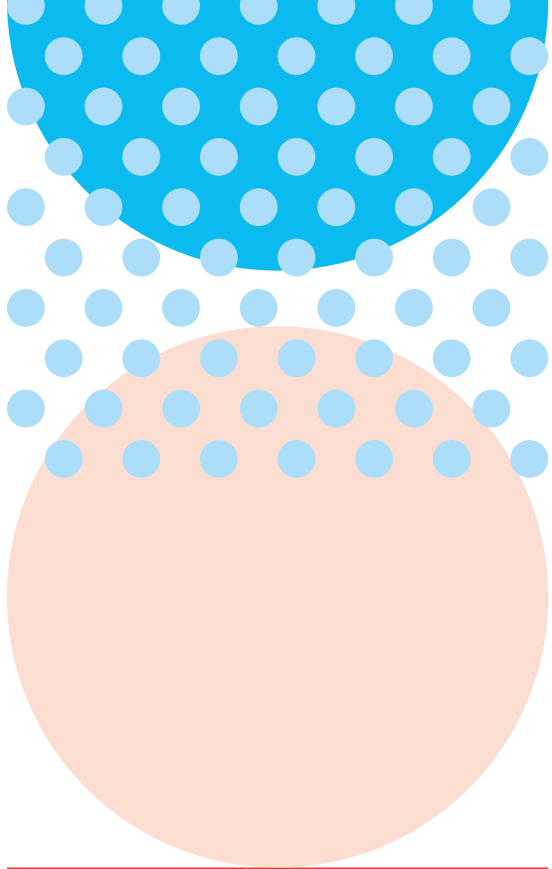
Basisscholen en bibliotheken hebben twee goede redenen om intensief samen te werken aan de taalontwikkeling van kinderen. De eerste is dat scholen zich realiseren dat de onderwijstijd vaak te beperkt is om de taalresultaten te behalen die zij nastreven. Door samen met de Bibliotheek in te zetten op het lezen in de vrije tijd, maakt de school gebruik van 'leertijd' buiten school om de taalontwikkeling van kinderen een stevige extra impuls te geven. Hoe dat precies in zijn werk gaat, wordt verderop in deze brochure uitgelegd.

Preventie laaggeletterdheid

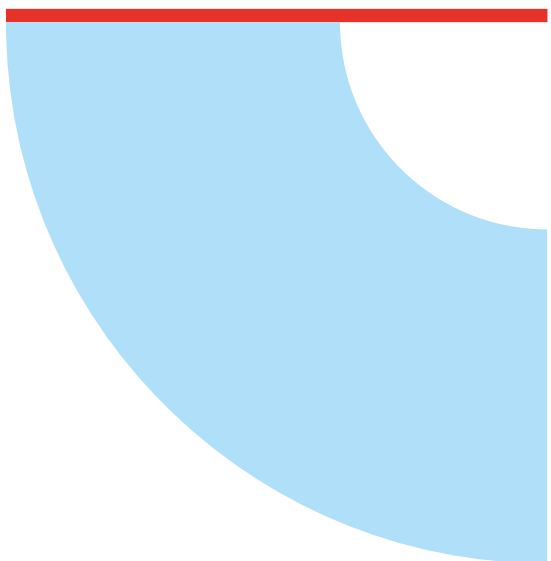
De tweede reden heeft te maken met het voorkomen van laaggeletterdheid. De oorsprong van laaggeletterdheid ligt vaak in de periode die aan de volwassenheid voorafgaat. De basisschool en de Bibliotheek zijn in die periode essentiële schakels in de keten van voorzieningen die laaggeletterdheid kunnen voorkomen. Want om niet laaggeletterd te worden, moeten mensen *kunnen* lezen en *willen* lezen. Goede lezers die ook gemotiveerd zijn om te lezen houden vanzelf hun leesvaardigheid op peil, ook nadat zij de school hebben verlaten. In hoofdstuk 5 van deze brochure gaan we verder in op het belang van 'een leven lang lezen'.

Meerwaarde samenwerking school en Bibliotheek

In het kader van de aanpak de Bibliotheek op school stimuleren bibliotheken het lezen op school en in de vrije tijd, en zien scholen tot hun genoegen dat de taalresultaten van de leerlin-



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



gen omhooggaan. Door samen te werken als een krachtig team, slagen de school en de Bibliotheek erin om effectiever te werken aan de onderwijsdoelstellingen van de school en tegelijkertijd een belangrijke maatschappelijke opbrengst te realiseren door bij te dragen aan het voorkomen van laaggeletterdheid.

In deze brochure bieden we scholen en bibliotheken een wetenschappelijk onderbouwde basis voor samenwerking. Ook geven we in de brochure concrete handvatten om die samenwerking vorm te geven. De meerwaarde van de samenwerking hangt af van de doelgerichtheid waarmee school en Bibliotheek samenwerken. Een samenwerking die bestaat uit 'automatisch meer van hetzelfde doen' levert minder op dan een samenwerking die jaarlijks wordt geëvalueerd en telkens opnieuw precies wordt gericht op de groepen, leerlingen en leerkrachten die daar het meest baat bij hebben. Deze laatste wijze van samenwerken vindt plaats in het kader van de *Bibliotheek op school*.

We maken voor ons betoog gebruik van inzichten uit landelijk en internationaal wetenschappelijk onderzoek. Voor de aanvullingen in deze editie hebben we vooral geput uit onderzoek dat is gepubliceerd sinds 2017. Het werk van Suzanne Mol en Adriana Bus (2011) en van Stephen Krashen (2004, 2011) vormt nog altijd de kern van de brochure.

Inhoud van deze brochure

Hoofdstuk 1 gaat over de taalontwikkeling op school en de relatie tussen de achtergrond van leerlingen en hun woordenschatontwikkeling. Deze informatie is een eerste bouwsteen in de argumentatie voor het stimuleren van leesplezier. De informatie is belangrijk voor scholen, in het kader van keuzes maken in taalbeleid, en voor bibliotheken, om onderbouwde gesprekken te kunnen voeren met schoolteams over woordenschatontwikkeling en woordenschatonderwijs.

In hoofdstuk 2 gaan we in op bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van lezen op de taalontwikkeling van kinderen. Veel mensen ervaren deze bevindingen als een

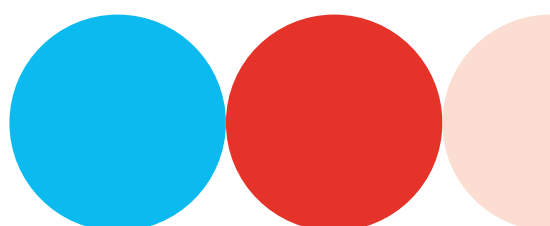
‘eye-opener’, omdat ze zich niet eerder realiseerden wat lezen nu precies doet met de taalontwikkeling.

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

Hoofdstuk 4 gaat over de opbrengst van de schoolbibliotheek. Op basis van onderzoeksresultaten uit de Verenigde Staten en Nederland wordt beschreven dat investeren in de schoolbibliotheek uiteindelijk doorwerkt in de leerresultaten van leerlingen. De aanwezigheid van een professionele schoolbibliothecaris blijkt hierbij van belang te zijn.

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

De Bibliotheek levert een belangrijke bijdrage aan de centrale doelstellingen van de school. Die bijdrage loopt via het vrij lezen naar de taalprestaties van de leerlingen.





1 Taal- ontwik- keling op school

Voor de schoolloopbaan van de leerlingen zijn de belangrijkste domeinen van de taalontwikkeling: technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen. Elk is een voorwaarde om kennis uit teksten te verwerven. De meeste maatregelen van scholen om de taalopbrengsten te verbeteren richten zich op een van deze drie onderdelen.

De basis voor de schoolse taalontwikkeling wordt gelegd in de onderbouw, waar het technisch lezen wordt voorbereid via interactief voorlezen, gesprekken, stimulering van fonemisch bewustzijn, kennis van letters en uitbreiding van de woordenschat. In groep 3 staat het technisch lezen centraal, vaak in combinatie met woordenschatuitbreiding en begrijpend lezen. Vanaf groep 4 nemen de investeringen in (voortgezet) technisch lezen geleidelijk af en komt steeds meer nadruk te liggen op begrijpend lezen en verdere uitbreiding van de woordenschat. Scholen die dit systematisch aanpakken streven naar een expliciete doorgaande lijn in de didactiek voor woordenschat en begrijpend lezen van groep 1 tot en met groep 8.

Taal en achtergrond

Het spreekt voor zich dat vooral kinderen uit gezinnen waar weinig wordt gesproken en (voor)gelezen baat hebben bij taalstimulerende maatregelen op school. Anders dan wat velen denken is een taalarme thuisomgeving echter niet per se synoniem met een omgeving waar

Sociale achtergrond en woordenschat

- Een kind uit een gezin met ongeschoolde/laaggeschoolde ouders hoort 615 woorden per uur.
- Een kind uit een gezin met ouders met een redelijke opleiding hoort 1.251 woorden per uur.
- Een kind uit een gezin met hoogopgeleide ouders hoort 2.153 woorden per uur.

Bron: Hart & Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*.



een andere taal dan Nederlands wordt gesproken. Het is weliswaar zo dat kinderen die thuis geen Nederlands horen weinig gelegenheid hebben om thuis Nederlands te leren, maar dit kan voor een belangrijk deel gecompenseerd worden als ouders in hun eigen taal veel praten met hun kinderen, op een uitdagend niveau. Kinderen verwerven dan een goede beheersing van hun moedertaal, waarna de 'transfer' naar het Nederlands gemakkelijker verloopt. Dit is wat leerkrachten tot hun verbazing zien bij bijvoorbeeld Poolse kinderen, die zich het Nederlands vaak veel sneller eigen maken dan bijvoorbeeld Turkse of Marokkaanse kinderen die 'nota bene in Nederland geboren zijn'. Deze verschillen hebben niet te maken met welke taal er thuis wordt gesproken, maar met de omvang en de kwaliteit van het taalaanbod thuis. En dat wordt op zijn beurt weer beïnvloed door het opleidingsniveau van ouders.

Sommige kinderen horen in de eerste jaren van hun leven veel meer woorden dan andere kinderen (zie kadertekst). In de eerste drie levensjaren kan het verschil oplopen tot dertig miljoen woorden. Onderzoekers Betty Hart en Todd Risley noemden dit de '30 million word gap'. Het is niet moeilijk voor te stellen wat de gevolgen hiervan zijn voor de taalontwikkeling. In het onderzoek van Hart en Risley bleken deze verschillen samen te hangen met het opleidingsniveau van de ouders. Uit meer recent onderzoek blijkt echter dat de sociale achtergrond niet allesbepalend is als het gaat om het taalaanbod van ouders. Ook binnen een sociale groep kunnen zich grote verschillen voordoen. Adriana Weisleder en Anne Fernald van Stanford University onderzochten het taalaanbod in een groep van laagopgeleide Spaanstalige ouders met kinderen van 1,5 jaar en troffen uitersten aan van 67 tot 1.200 woorden per uur. Het is daarom misschien beter om te spreken van zwijgzame ouders versus praatgrage ouders.

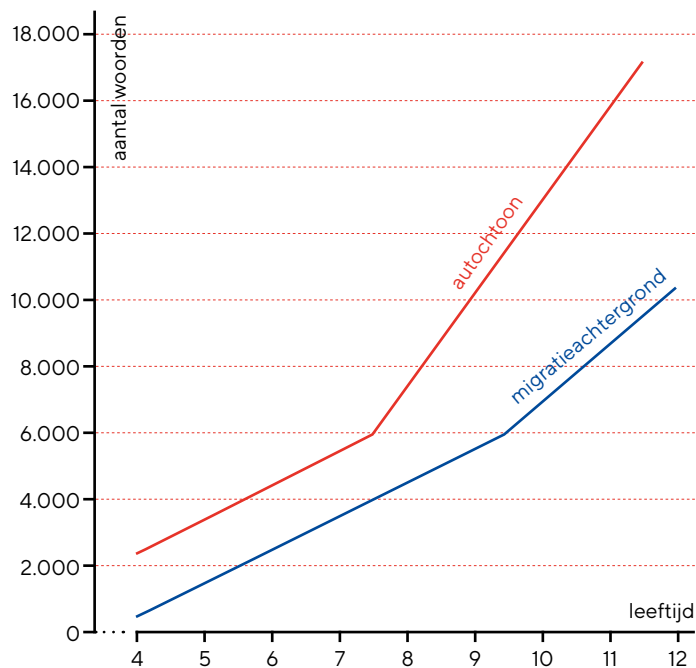
Basiswoordenschat

De omvang van de woordenschat is een belangrijke voorspeller voor het leerniveau dat kinderen bereiken. Daarom gaan we hier wat dieper in op dit facet van de taalontwikkeling. Grafiek 1 laat het verschil zien in de receptieve

woordenschat (het aantal woorden dat een kind begrijpt) van enerzijds kinderen met een migratieachtergrond (In dit geval van Turkse en Marokkaanse ouders) en anderzijds gemiddelde autochtone kinderen op de basisschool. Bij binnenkomst op de basisschool is er al sprake van een verschil van 2.000 woorden. De grafiek toont voor beide groepen een knik bij 6.000 woorden: dat is de basiswoordenschat die je moet beheersen om de betekenis van onbekende woorden uit een tekst te kunnen afleiden. De woordenschat van de autochtone kinderen maakt vanaf dat moment een grote spurt, via het lezen van teksten. De kinderen met een migratieachtergrond in dit voorbeeld bereiken het niveau van de basiswoordenschat echter pas twee jaar later; vanaf dat moment groeit ook hun woordenschat harder, maar niet voldoende om het verschil in te halen. Aan het einde van de basisschool loopt het verschil op tot 7.000 woorden.

Om in de eerste schooljaren een achterstand van 2.000 woorden in te halen, moeten kinderen 3.000 woorden leren: 1.000 om niet verder achter te gaan lopen (autochtone leerlingen leren immers ook nieuwe woorden) en 2.000 om de kloof te overbruggen. Als dat in een schooljaar zou moeten gebeuren, betekent dat 75 nieuwe woorden per week, oftewel 15 woorden per dag. Om dit te bereiken via intentioneel woordenschatonderwijs wordt als onhaalbaar gezien. Over het algemeen hanteert men 25 woorden als maximum voor woordenschatinstructie. De werkelijke opbrengst ligt vaak beduidend lager. Let wel, deze standaard van 25 woorden per week betekent 1.000 nieuwe woorden per jaar, dus voor de kinderen met een migratieachtergrond in dit voorbeeld is dit echt onvoldoende om hun achterstand in te lopen. Er zal daarom ook op een andere manier woordenschatwinst geboekt moeten worden. Dat kan via incidentele woordenschatverwerving, dat wil zeggen: door woorden te leren terwijl je luistert naar een verhaal of een tekst leest over een onderwerp dat je interesseert.

Grafiek 1 Woordenschatomvang op verschillende leeftijden



Bron: Appel, Kuiken & Vermeer (2001), Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.

Leerlingen kunnen ca. 750-1.000 woorden per jaar leren via woordenschatinstructie. Dat is onvoldoende om een grote achterstand in te lopen.



2

Effecten van lezen

Welk effect heeft het luisteren naar een verhaal of het lezen van een tekst op de woordenschatontwikkeling van kinderen? En wat is de invloed van diep lezen en digitaal lezen? We kijken naar inzichten uit wetenschappelijk onderzoek en verbinden die met het onderwijs.

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

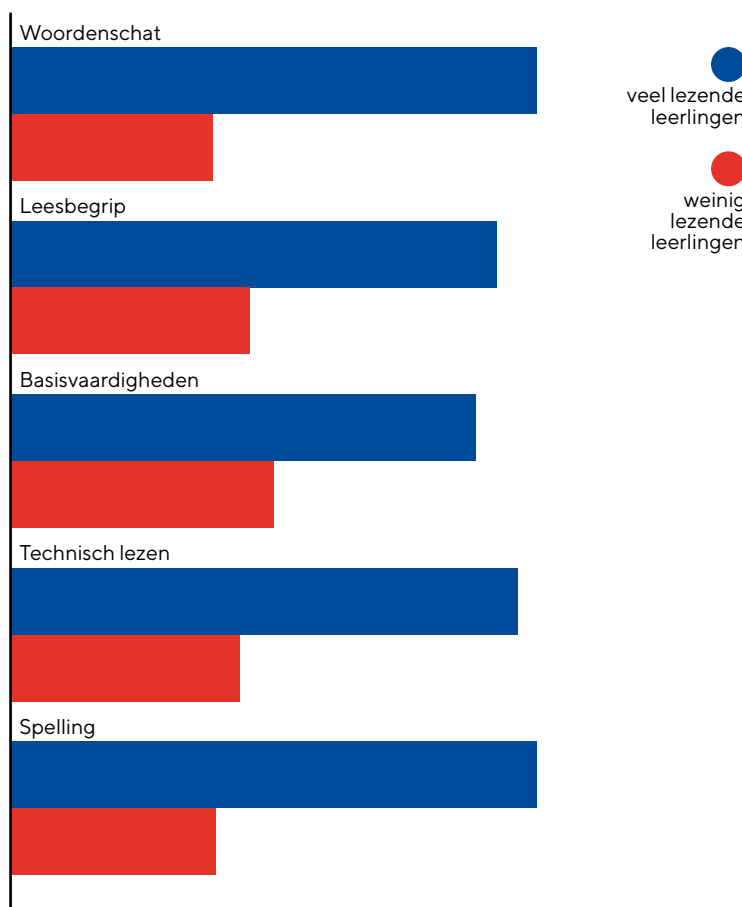
Lezen levert grote bijdrage aan taalontwikkeling

De Leidse onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus hebben bijna 100 internationale en Nederlandse onderzoeken geanalyseerd, waarvan er 40 betrekking hadden op de leeftijdsgroep van 6 tot 17 jaar. Het beeld dat uit deze onderzoeken naar voren komt is helder en consistent: lezen levert een grote bijdrage aan diverse domeinen van de taalontwikkeling: woordenschat, begrijpend lezen, basisvaardigheden, technisch lezen en spelling (zie grafiek 2 op pagina 12). Een voorbeeld: kinderen die veel lezen in de vrije tijd hebben een kans van 70 procent om gemiddeld tot hoog te scoren op

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

(Anderson, Wilson & Fielding, 1988)

Grafiek 2 percentages leerlingen met tenminste gemiddelde vorderingen in taal- en leesvaardigheid voor veel versus weinig lezende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs



Bron: Mol & Bus (2011), *Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren*.

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

Een belangrijk punt bij het onderzoek van Mol en Bus is dat de verbanden tussen lezen en taalontwikkeling betrekking hebben op het vrijetijdslezen en niet op het vrij lezen op school. Het is verleidelijk om die twee onder dezelfde paraplu te plaatsen van ‘leeskilometers maken’. Lezen in de vrije tijd vindt echter in de regel geheel vrijwillig plaats. We spreken dan van ‘autonome’ motivatie (Vansteenkiste e.a., 2007). Het is denkbaar dat de winst voor de taalontwikkeling met die motivatie samenhangt. Dat ‘meer lezen’ op school niet per se voldoende zal zijn om ‘beter in taal’ te worden, omdat het vrij lezen op school – ondanks de benaming – daar een verplicht karakter heeft. Onderzoek laat zien dat vrij lezen op school vooral de gemotiveerde lezers ten goede komt en dat ongemotiveerde lezers zelfs meer afkeer van lezen krijgen (Van der Sande e.a., 2019). Dat pleit ervoor om, zeker voor deze leerlingen, de doelen van vrij lezen niet zozeer te richten op het maken van ‘leeskilometers’, maar op het ontwikkelen van de autonome leesmotivatie.

NT2-leerlingen

De effecten van lezen gelden voor zowel leerlingen met als zonder migratieachtergrond. Stephen Krashen, een Amerikaanse wetenschapper met een grote staat van dienst op het gebied van onderzoek naar de effecten van vrij lezen, verwijst in een overzichtsstudie naar drie onderzoeken van Warwick Elly waarin leerlingen Engels als tweede taal leerden (vergelijkbaar met NT2-leerlingen in Nederland). In deze onderzoeken kreeg een experimentele groep een programma dat bestond uit een combinatie van leeskring (samen boeken lezen en praten over boeken), stillezen en verwerkingsactiviteiten; de controlegroep kreeg traditionele taallessen. In elk van deze onderzoeken scoorden de leerlingen in de experimentele groepen hoger tot veel hoger op begrijpend lezen, woorden-

schat, grammatica en schrijven dan de leerlingen in de controlegroepen. Naarmate het programma langer duurde, werd het verschil tussen de experimentele groepen en de controlegroepen steeds groter.

Schrijven

Dat leerlingen beter gaan lezen door veel te lezen is ook intuïtief goed te begrijpen: oefening baart immers kunst. Maar hoe kan het dat leerlingen beter gaan schrijven door veel te lezen? Volgens Krashen is het effect te verklaren doordat lezers zich onbewust allerlei conventies van de geschreven taal eigen maken. Ze lezen veel goed geformuleerde zinnen en raken op die manier zo zeer vertrouwd met correcte grammatica, spelling en interpunctie dat zij zelf bijna niet anders meer kunnen op het moment dat zij zelf gaan schrijven: 'Volgens mij kun je zeggen dat bijna alle belezen mensen ook heel acceptabel schrijven en dat ze het heel moeilijk vinden om slecht te schrijven' (Krashen, 2004:45).

Woordenschat

De omvang van de woordenschat van kinderen is sterk bepalend voor het niveau van begrip lezen dat zij bereiken. We hebben al eerder gezien dat de Nederlandse woordenschat van sommige groepen leerlingen veel kleiner is dan die van andere leerlingen. Ook hebben we gezien dat gerichte woordenschatinstructie voor deze leerlingen onvoldoende is om de woordenschatkloof te overbruggen. Met name voor hen komt het er dus op aan dat zij hun woordenschat uitbreiden door veel te lezen.

Hoog- en laagfrequente woorden

In eerste instantie gaat het om het verwerven van de basiswoordenschat. Dit zijn de 6.000 meest gangbare ('hoogfrequente') woorden. Veel van deze woorden worden mondeling geleerd, bijvoorbeeld door gesprekken met kinderen binnen VVE-programma's en in de dagelijkse omgang op school. Daarna gaat het om minder gebruikte ('laagfrequente') woorden, zoals vaktaalwoorden, die verbonden zijn met de inhoud van zaakvakken ('de nerf', 'het parlement') en schooltaalwoorden, die in alle vakken kunnen voorkomen ('circa', 'vaststellen',

'diverse'). Om dat soort woorden te leren moeten kinderen veel lezen, want in gesprekken komen deze woorden nauwelijks voor.

In tabel 1 is te zien wat goede bronnen zijn voor laagfrequente woorden. Naast jeugdboeken zijn ook strips, tijdschriften en kranten goede bronnen voor laagfrequente woorden. Een extra voordeel van kranten en tijdschriften is dat die veel actuele informatie bevatten. Deze 'kennis van de wereld' is – net als woordenschat – een belangrijke factor voor succes in begrip lezen. Dit mes snijdt dus aan twee kanten.

Ook interessant om te zien is dat prentenboeken bijna net zoveel laagfrequente woorden bevatten als gesprekken tussen hooggeschoolde volwassenen. Bij prentenboeken gaat het dan om woorden als 'glippen', 'plechtig' en 'ooit'; bij gesprekken tussen volwassenen zijn het woorden als 'prestige', 'apert' en 'frauduleus'. In alledaagse gesprekken komen deze

Het belang van lezen in de vrije tijd kan niet los gezien worden van het belang van de aanwezigheid van boeken thuis. Om het lezen in de vrije tijd te stimuleren moeten leerlingen de mogelijkheid hebben om boeken uit de schoolbibliotheek te lenen en mee naar huis te nemen. De Bibliotheek kan scholen helpen om hiervoor een efficiënt uitleensysteem in te richten.

Zelf onderzoek doen

Er is een eenvoudige test om de relatie tussen vrij lezen en woordenschat in beeld te brengen: de schrijversnametest. Leerlingen kruisen op een lijst met namen aan welke namen zij herkennen als schrijversnamen. Leerlingen die veel namen herkennen, lezen meer en scoren waarschijnlijk hoger op woordenschat dan leerlingen die weinig namen herkennen.

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

Tabel 1
Laagfrequente woorden per 1.000 geschreven teksten

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

televisie

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

gesprekken met volwassenen

Getuigenverklaringen	28.4
Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

Bron: Cunningham & Stanovich (1998), *What Reading Does For The Mind*.

Tabel 2
Leesduur en -volume

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

Bron: Cunningham & Stanovich (1998), *What Reading Does For The Mind*

Vrij lezen helpt voor het verwerven, consolideren en verdiepen van woordkennis. Kinderen die gemiddeld een kwartier per dag lezen kunnen hun woordenschat uitbreiden met 1.000 woorden per jaar.

Uit een Amerikaans onderzoek blijkt dat leerkrachten een enorme invloed kunnen hebben op de hoeveelheid lezen in de vrije tijd. De gemiddelde leestijd buiten school varieerde tussen klassen van minder dan vijf minuten tot meer dan een kwartier per dag.

woorden nauwelijks voor. De woordenschat die in gesprekken wordt gebruikt is zeer beperkt. Voor de onderbouw is dat geen probleem, want daar zijn de kinderen nog druk bezig met het opbouwen van de basiswoordenschat. Maar zodra kinderen die verworven hebben, leren ze weinig nieuwe woorden meer van gesprekken. In de midden- en (met name) de bovenbouw leren ze vooral woorden door te lezen.

Woordenschat verstevigen en verdiepen

Hoeveel moet je lezen om je woordenschat te laten groeien? Om deze vraag te beantwoorden kijken we eerst naar het verband tussen leesduur en aantal gelezen woorden. In tabel 2 is te zien dat als kinderen vijf minuten per dag lezen, zij jaarlijks al bijna 300.000 woorden meer lezen dan een kind dat helemaal niet leest. En een kind dat iedere dag een uur leest zit ruim boven de 4 miljoen woorden per jaar!

Veel van de woorden die kinderen tegenkomen in boeken zijn natuurlijk al in meer of mindere mate bekend. In die gevallen helpt het lezen om de woordkennis te verstevigen ('consolideren') en te verdiepen: het kind herkent het woord en verbindt het met de nieuwe context, waarbij nieuwe betekenselementen uit de context aan het woord worden toegevoegd. De kennis van het woord 'allergie' wordt bijvoorbeeld verdiept met 'je kunt uitslag krijgen'.

Woordenschat uitbreiden

Lezen zorgt er ook voor dat kinderen nieuwe woorden verwerven. De Amerikaanse onderzoekers Anne Cunningham en Keith Stanovich stellen vast op basis van jarenlang onderzoek:

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

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

Goed lezen

Om profijt te hebben van lezen, moeten leerlingen goed lezen. Maar wat is goed lezen? Correct lezen? Vloeiend lezen? Lezen met begrip? Belevend lezen? Lezen met plezier? Lezen op referentieniveau 2F? Zelfs als we alleen kijken naar het leesniveau, zien we al dat

goed lezen verschillende betekenissen heeft. Voor de beginnende lezer betekent goed lezen vooral vloeiend lezen, maar voor de gevorderde lezer is dit niet voldoende. Voor groep 8 geldt referentieniveau 1F als minimumstandaard voor het te bereiken leesniveau, maar vanuit het perspectief van geletterdheid staat dit niveau gelijk aan functionele ongeletterdheid. Voor een laaggeletterde is referentieniveau 2F het streefdoel, omdat dit wordt gezien als het minimum om je te kunnen redden in de samenleving; 2F is echter niet voldoende om hoger onderwijs te kunnen volgen. Kortom, wat goed is vanuit het ene perspectief is onvoldoende vanuit het andere.

Dat neemt niet weg dat standaarden voor verschillende ontwikkelingsfasen nuttig zijn om uitspraken te doen over de ontwikkeling van leesvaardigheid. Er is veel geschreven in de media over de dalende leesvaardigheid van Nederlandse kinderen en jongeren, onder andere naar aanleiding van rapporten van de Onderwijsinspectie (2019) en internationaal PISA-onderzoek (Gubbels e.a., 2019). Ook verschenen er adviesrapporten die wijzen op het belang van goed leesonderwijs en aandacht voor leesmotivatie. De Nederlands-Vlaamse Taalraad voor Begrijpend Lezen kwam met een advies gericht op 'beter leesbegrip en meer leesmotivatie' (Peirera & Nicolaas, 2019) en de Raad voor Cultuur ging in het advies *De daad bij het woord* in op het culturele en economische belang van leesvaardigheid. In het gezamenlijke advies *LEES!*, van De Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019), wordt gepleit voor een 'leesoffensief' om de dalende trends in leesvaardigheid en leesmotivatie te keren.

Diep lezen

Goed lezen kan ook betrekking hebben op de manier van lezen, los van het leesniveau. In *LEES!* wordt met nadruk gewezen op het belang van 'diep lezen'. De auteurs omschrijven dit als 'voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren'. Deze manier van lezen komt volgens de auteurs steeds minder voor, maar is volgens hen wel nodig om van kinderen goede en gemotiveerde lezers te

maken: goed lezen is diep lezen. De Amerikaanse wetenschapper Maryanne Wolf verbindt diep lezen ook met de ontwikkeling van empathie, analytische en kritische vaardigheden en kennis. Diep lezen leidt dus tot opbrengsten voor de taalontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de persoonsontwikkeling. Maar, waarschuwt Wolf, 'de ontwikkeling van diep lezen duurt jaren' (Wolf, p.38). Om aan diep lezen toe te komen moet aan twee voorwaarden zijn voldaan: het technisch lezen moet geen belemmering zijn en de lezer moet gemotiveerd zijn om zich te verdiepen in de tekst.

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

- Rooster diep lezen in op een goed moment in de ochtend en markeer het begin en de afsluiting op een betekenisvolle manier.
- Creëer in de klas een virtuele of fysieke plek, waar leerlingen de emoties die boeken oproepen kunnen delen.
- Zorg voor een ritueel en een plek die de leestijd duidelijk markeren als iets anders dan lestijd.
- Organiseer gesprekken en interacties rond boeken en lezen.
- Zorg dat er voldoende te kiezen valt en laat zien hoe je zelf keuzes maakt bij lezen.

Lezers komen gemakkelijker tot diep lezen met 'echte' boeken dan met digitale boeken. Bij het lezen op digitale apparaten kan het wisselen van taken ('task-switching') langdurig geconcentreerd lezen in de weg zitten, waardoor lezers niet toekomen aan diep lezen (Wenne-

kers e.a., 2018:116). We zouden dus aan de lijst hierboven het advies kunnen toevoegen om leerlingen vooral papieren boeken te laten lezen.

Technisch lezen

Enkele auteurs hebben erop gewezen dat in het debat over dalende leesprestaties het belang van goed technisch leesonderwijs niet onderschat moet worden. Dat is een terecht punt: zwakke lezers zullen minder plezier ervaren in het lezen en daardoor een groter risico lopen om het lezen te gaan mijden, verder achterop te raken bij de goede lezers en uiteindelijk laaggeletterd te worden. Met een gedegen leesstart op de basisschool kan dat voorkomen worden. Vandaar ook dat leesbevorderingsbeleid idealiter deel uitmaakt van het taalbeleid op school; het een kan niet zonder het ander.

Digitaal lezen

In een tijd waarin kinderen steeds meer doen met digitale media en steeds minder met boeken dringt zich de vraag op of het lezen van boeken gestimuleerd kan worden via die voor kinderen zo aantrekkelijke digitale media. Critici stellen dat bij het lezen van schermen de aandacht van de lezer te snel heen en weer beweegt tussen koppen, tekstdelen, afbeeldingen en hyperlinks en dat de lezer snel wordt afgeleid door andere functies van het digitale medium. Dat resulteert uiteindelijk in een vluchtig leesproces zonder de rijke opbrengsten van 'diep lezen'. Aan de andere kant heeft onderzoeker Niels Bakker van Stichting Lezen vastgesteld dat bij brugklassers die boeken op een tablet lezen de ontwikkeling van de leeservaring en de leesmotivatie niet verschilt ten opzichte van leeftijdgenoten die papieren boeken lezen. Het is niet onaannemelijk dat ook basisschoolleerlingen het digitaal lezen zo zouden kunnen ervaren. Een Duitse onderzoeksgroep stelde vast dat 12-jarige scholieren die een e-reader kregen meer lasen dan de kinderen die van papier lasen, al bleek dat de interesse in de e-reader in de loop van het jaar terugliep (Ehmig e.a., 2011). We moeten daarbij overigens aantekenen dat, hoezeer kinderen ook gewend zijn aan de omgang met digitale media, het lezen van digitale boeken niet

gebruikelijk is onder basisschoolleerlingen: het merendeel (85 procent) leest uitsluitend of vooral papieren boeken (DUO, 2017).

Als we kijken naar de leereffecten van het lezen van digitale tekst versus tekst op papier, dan blijkt uit een review van 34 studies dat de leereffecten vergelijkbaar zijn zo lang het gaat om korte, eenvoudige teksten, maar dat langere en complexere teksten op papier beter begrepen worden (Singer & Alexander, 2017). Met name bij het beantwoorden van vragen naar meer gedetailleerde en genuanceerde informatie presteren de lezers van digitale teksten minder goed. Een Spaanse onderzoeksgroep kwam in een review van 54 studies tot soortgelijke conclusies en constateerde bovendien dat de voordelen van het lezen van papier sterker waren bij informatieve teksten en bij een beperkte leestijd (Delgado e.a., 2018). Opvallend was dat zij ook ontdekten dat het leesbegrip bij het lezen van scherm in de periode 2000-2017 achteruit is gegaan ten opzichte van het begrip bij lezen op papier.









3

Effecten van voorlezen

Net als lezen heeft ook voorlezen effect op de taalontwikkeling van kinderen. Dat geldt voor het voorlezen van fysieke boeken en digitale prentenboeken. Ook oudere kinderen hebben baat bij voorlezen.

Voorlezen aan jonge kinderen

Wat vrij lezen is voor kinderen die zelf kunnen lezen, is het interactief voorlezen van (prenten) boeken voor jonge kinderen. Adriana Bus toonde al in 1995 aan, op basis van een meta-analyse van een groot aantal internationale onderzoeken, dat voorlezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling van jonge kinderen. Kinderen aan wie wordt voorgelezen hebben een grotere woordenschat en hebben een grotere kans om goede lezers te worden dan kinderen aan wie niet wordt voorgelezen.

Net als lezen heeft ook voorlezen effect op verscheidene onderdelen van de taalontwikkeling. Ten eerste de ontwikkeling van woordenschat. Prentenboeken bevatten niet alleen alledaagse woorden, maar ook woorden die niet voorkomen in alledaagse gesprekken. Dat maakt voorlezen een belangrijke motor van de woordenschatontwikkeling. Ten tweede zorgen gesprekken over en naar aanleiding van het verhaal ervoor dat kinderen de inhoud van verhalen verbinden met hun eigen ideeën en ervaringen, waardoor hun (taal)kennis wordt verbreed en verdiept. Ten derde ontdekken kinderen dat verhalen een bepaalde structuur

De taal van prentenboeken is veel rijker dan de taal van alledaagse gesprekken. Deze boekentaal verrijkt de woordenschat van kinderen en bereidt hen voor op het begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw van de basisschool.



hebben – kennis die van pas komt zodra zij zelf teksten gaan lezen op school. Ten slotte blijkt dat kinderen die veel zijn voorgelezen meer letters kennen en makkelijker klanken in woorden manipuleren. Die kennis is zeer waardevol bij het leren lezen. We zien dus dat de effecten van voorlezen en lezen sterk op elkaar lijken en van groot belang zijn voor het succes op school. De brochure *Meer voorlezen, beter in taal* gaat uitgebreider in op de effecten van voorlezen op de taalontwikkeling.

Digitale prentenboeken

Geanimeerde prentenboeken worden steeds meer aangeboden via internet. Uit onderzoek van Universiteit Leiden is gebleken dat zelfs als kinderen niet worden voorbereid op het bekijken van een geanimeerd boek op de computer, zij vanzelf in hoog tempo nieuwe woorden leren (Verhallen e.a., 2004). Het lijkt erop dat dit op dezelfde wijze gebeurt als bij het incidenteel leren van nieuwe woorden tijdens het vrij lezen dat eerder werd beschreven. De kinderen in het onderzoek van Universiteit Leiden leerden zes nieuwe woorden na drie sessies van tien minuten aan de computer. Dat is een bijzonder hoge opbrengst, die verklaard kan worden door de sterke context, met bewegende beelden en geluidseffecten als extra ondersteuning, waarin de nieuwe woorden worden aangeboden.

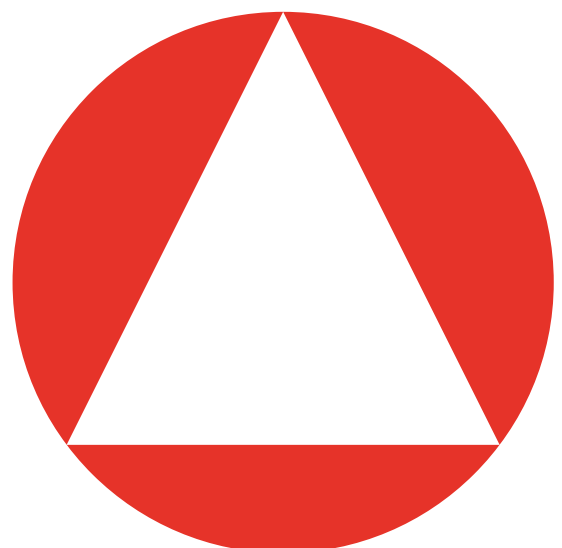
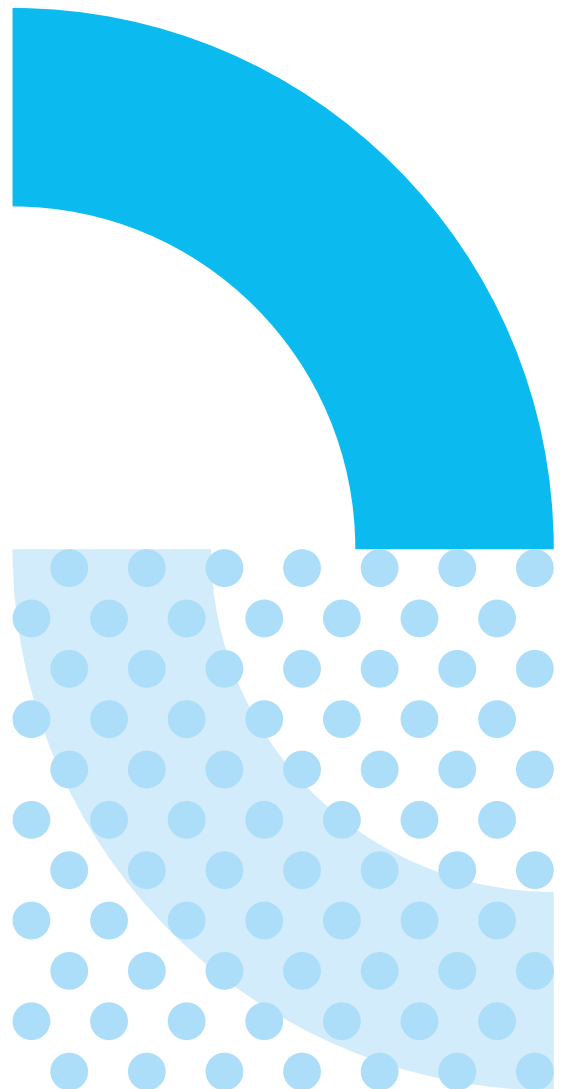
Let wel, het gaat hier niet om apps, waarop kinderen zelf allerlei extra functies kunnen activeren door iets aan te klikken. Dergelijke apps blijken vaak de aandacht van het verhaal af te leiden, waardoor de leeropbrengst juist kleiner wordt (Takacs, 2015).

Voorlezen aan oudere kinderen

Zodra kinderen zelfstandig kunnen lezen, daalt de frequentie van het voorlezen door ouders en leerkrachten. Toch is er geen reden om aan te nemen dat de vele voordelen van voorlezen afnemen naarmate kinderen ouder worden. Ook voor kinderen die kunnen lezen kan het nog steeds positieve effecten hebben op de cognitieve ontwikkeling, bijvoorbeeld op het gebied van kennis, tekstbegrip en woordenschat, en op de houding tegenover boeken en het zelf lezen van boeken. Vooral voor kinderen

die het lezen nog niet helemaal onder de knie hebben, is het belangrijk om te kunnen luisteren naar teksten op hun eigen ontwikkelingsniveau, zonder de belemmering van het zelf de tekst te hoeven ontcijferen.

Maar ook voor goede lezers biedt voorlezen bijzondere kansen om kennis te maken met bijvoorbeeld teksten die (net) boven het eigen leesniveau liggen en met boeken, genres en schrijvers die deze leerlingen wellicht niet uit zichzelf gekozen zouden hebben. Uit Australisch onderzoek van Ledger en Merga (2018) blijkt dat veel kinderen in de leeftijd van zes tot twaalf jaar genieten van voorlezen, waarde hechten aan voorlezen voor hun ontwikkeling en voor hun welbevinden en graag vaker thuis voorgelezen zouden willen worden. Ook Nederlands onderzoek onderschrijft de relevantie van voorlezen voor oudere leerlingen. Een onderzoeksgroep van de Vrij Universiteit Amsterdam heeft vastgesteld dat voorlezen aan leerlingen in de bovenbouw een sterker effect heeft op hun leesmotivatie en leesfrequentie dan boekpromotie-activiteiten en vrij lezen in de klas (Van der Sande e.a., 2019).





4

Werken aan lees- plezier

De uitdaging voor scholen en bibliotheken is om kinderen het lezen op school als iets plezierigs te laten ervaren. Geef leerlingen de volledige vrijheid om te lezen wat ze willen, ongeacht hun technisch leesniveau. Niet de kwaliteit van het technisch lezen staat centraal bij vrij lezen, maar het leesplezier.

Om de opbrengsten van vrijetijdslezen te realiseren is het allereerst nodig dat kinderen uit eigen beweging gaan lezen in hun vrije tijd. Dat doen ze alleen als ze er plezier aan beleven. Over het algemeen is het echter niet zo positief gesteld met het leesplezier van Nederlandse basisschoolleerlingen: meer dan een kwart zegt lezen niet prettig te vinden, terwijl dit in andere landen geldt voor gemiddeld 15 procent (Netten, 2012). Het is dus de uitdaging voor scholen en bibliotheken om ervoor te zorgen dat kinderen het lezen op school als iets plezierigs gaan ervaren. Dat betekent bijvoorbeeld dat vrij lezen duidelijk wordt onderscheiden van technisch lezen.

Leesklimaat

Werken aan leesplezier in het onderwijs betekent: werken aan het leesklimaat in de school, in de klas, in het lerarenteam. We

Uit motivatieonderzoek is bekend dat mensen gemotiveerd worden om te leren als aan drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: autonomie, relatie en competentie.



Meer dan een kwart van de Nederlandse basisschoolleerlingen zegt lezen niet prettig te vinden.

Richtlijnen voor vrij lezen op school

Stephen Krashen geeft de volgende richtlijnen voor het organiseren van vrij lezen op school:

- Maak iedere dag tijd voor vrij lezen.
 - Zorg voor een ruime keuze aan boeken.
 - Bied strips aan.
 - Bied tijdschriften aan.
 - Bied makkelijke boeken aan.
 - Bied moeilijke boeken aan.
 - Gebruik verschillende werkvormen: stillezen, voorlezen, praten over boeken, etc.
 - Werk niet met een beloningssysteem.
 - Vraag niet om een boekverslag.
 - Toets de leerlingen niet op wat ze gelezen hebben.
-

onderscheiden hierbij drie deelgebieden om aan te werken (Chambers, 2002):

- Ten eerste: selectie van materiaal. Hiermee bedoelen we de kwaliteit, de beschikbaarheid en de bereikbaarheid van de collectie in de school. Is de collectie gevarieerd en up-to-date? Hoe vaak en hoe lang is de schoolbibliotheek open? Kunnen de kinderen er goed de weg vinden? Zijn ze in staat de boeken te vinden die bij hen passen?
- Ten tweede: leestijd. Dit betreft de tijd voor vrij lezen die in het lesprogramma is ingeroosterd. Een kwartier per dag kan hierbij opgevat worden als minimum (denk alleen al aan de 1.000 nieuwe woorden!), in de hogere groepen is 20 tot 30 minuten per dag een goede richtlijn. Tijdens het vrij lezen houdt de leerkracht in de gaten of alle leerlingen met aandacht lezen. Als dit niet het geval is, gaat zij hierover met de leerling(en) in gesprek. Leestijd betreft naast tijd voor vrij lezen ook tijd voor voorlezen.
- Ten derde: praten over lezen. Gesprekken over boeken, schrijvers, leesgewoonten en dergelijke zorgen voor een gedeelde leescultuur en stimuleren de motivatie voor lezen. Authentieke gesprekken, zonder vooropgesteld format, zijn hiervoor meer geschikt dan de standaard boekbespreking volgens verplicht format.

Rol van de leerkracht

De richtlijnen die Stephen Krashen geeft voor het inrichten van vrij lezen op school (zie kader op pagina 18) worden ondersteund door inzichten uit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Deze theorie stelt dat mensen gemotiveerd worden om te leren als aan drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: de behoefte aan autonomie (zeggenschap hebben over het leren, keuzes kunnen maken), relatie (betekenisvolle relaties hebben met leerkrachten en medeleerlingen) en competentie (het gevoel in staat te zijn om een taak succesvol uit te voeren). Deze inzichten zijn zeer goed van toepassing op het stimuleren van de leesmotivatie. Zo blijkt uit Vlaams onderzoek dat leerlingen van docenten die aandacht besteden aan deze basisbehoeften meer gemotiveerd zijn om te lezen dan andere leerlingen (De Naeghel e.a., 2014).

In de lespraktijk op de basisschool kunnen leerkrachten tegemoetkomen aan de basisbehoefte van leerlingen door in te zetten op autonomie, competentie en relatie.

Autonomie

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

Competentie

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

Relatie

- Toon authentieke interesse in de leesvoorkeuren en het leesgedrag van leerlingen.
- Vertel over de leesgewoontes en de boeken die bij jou thuis.
- Geef extra aandacht aan ongemotiveerde lezers in een persoonlijk gesprek.
- Laat leerlingen elkaar boekentips geven.
- Laat leerlingen samenwerken bij verwerkingsvormen.

Voor sommige leerlingen is een gerichte inspanning om de leesmotivatie te stimuleren extra belangrijk. Dit zijn de leerlingen die niet

goed zijn in lezen en er ook weinig plezier aan beleven. Deze leerlingen lopen het risico om een weerstand tegen lezen op te bouwen en uiteindelijk het lezen zoveel mogelijk te gaan vermijden. Deze groep kwam in beeld tijdens onderzoek van Thijs Nielen en Adriana Bus. Deze onderzoekers waarschuwen voor de ontwikkeling van 'ageletterdheid' in deze groep. Daarvan is sprake als iemand wel kan lezen, maar het niet doet. De gevolgen hiervan kunnen ernstig zijn, omdat leesvaardigheid achteruit gaat als deze niet wordt onderhouden. Met andere woorden, deze leerlingen lopen het risico om de nieuwe laaggeletterden te worden. De onderzoekers wijzen erop dat een aanpak voor deze leerlingen rekening zal moeten houden met diverse factoren, zoals de leesvaardigheid, de begeleiding van ouders en de kwaliteit van de schoolbibliotheek.

Zomerlezen

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

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

Extra aandacht voor jongens

Jongens houden als groep gemiddeld minder van lezen dan meisjes, ze lezen ook minder vaak en minder goed. 'Leesvaardigheid jongens blijft achter', kopte NRC boven een interview met hoogleraar Gijsbert Stoet. Die constateert dat de lagere leesvaardigheid van jongens conse-

quenties heeft voor de deelname aan het hoger onderwijs: in de jaren negentig studeerden nog evenveel jongens als meisjes aan de universiteit; tegenwoordig zijn de meisjes in de meerderheid (Veldhuis, 2020). Meisjes doen het over het algemeen beter in het onderwijs dan jongens, merkt Stoet op: 'Dat begint al heel vroeg: in het basis- en voortgezet onderwijs.'

Jongens zullen dus nog meer profijt hebben dan meisjes van maatregelen die de leesvaardigheid en het leesplezier bevorderen. Uit de onderzoeksliteratuur komen enkele suggesties naar voren die jongens kunnen aanzetten tot lezen (Leesmonitor – Het Magazine, 2015).

- Mannelijke rolmodellen inzetten: vaders kunnen een doorslaggevende rol spelen voor de leesmotivatie van jongens. Als jongens hun vader zien lezen zijn ze meer geneigd om ook zelf een boek te pakken. De school kan vaders op deze belangrijke rol wijzen en op school kunnen mannelijke leerkrachten (of vaders) ingezet worden om te laten zien dat lezen ook echt iets is voor jongens.
- Het leesaanbod aanpassen: voor jongens zijn motiverende boeken nog belangrijker dan voor meisjes. Jongen vinden het namelijk moeilijker om zich tot lezen te zetten en hun begrip van de tekst wordt sterker beïnvloed door de inhoud van de tekst. Voor sommige onderwerpen hebben jongens en meisjes ongeveer evenveel interesse (humor, griezen), maar er zijn ook onderwerpen waarin jongens veel meer geïnteresseerd zijn, zoals sport en oorlog. Het is raadzaam om de leesvoorkeuren van de jongens op school in kaart te brengen, bijvoorbeeld met de Monitor van de Bibliotheek *op school*, en de collectie daarop aan te passen. Ook het inzetten van digitale media kan helpen om het imago van lezen bij jongens te verbeteren (Bakker, 2013).
- Andere opvattingen over gender stimuleren: jongens willen meestal niet graag gezien worden met een typisch meisjesboek, terwijl meisjes minder afwijzend staan tegenover het lezen van een typisch jongensboek. Het gedrag van jongens wordt meer bepaald door hun genderidentiteit en niet zelden maakt een negatieve houding tegenover lezen deel uit

van deze identiteit. Scholen kunnen dit doorbreken door genderstereotypen te bestrijden binnen bredere projecten over bijvoorbeeld burgerschap of cultuur (Younger & Warrington, 2005) en door jongens en meisjes gelijkwaardige rollen te geven in leesactiviteiten.

Rol van de ouder

Het voorbeeld dat ouders geven is belangrijk, ook als het om lezen gaat. Onderzoekster Natascha Notten ontdekte in haar promotieonderzoek dat kinderen uit hogere sociale milieus een beter 'leesvoorbeeld' aan hun ouders hebben dan kinderen uit lagere milieus. Ouders uit hogere milieus lezen bijvoorbeeld zelf meer en zijn meer betrokken bij het leesgedrag van hun kinderen. Deze betrokkenheid laten zij op verschillende manieren zien, namelijk via:

1. voorlezen
2. boeken cadeau geven
3. boekentips geven
4. praten over de boeken die het kind leest
5. interesse tonen in wat het kind leest

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

Top-5 leesvoorkeuren jongens en meisjes groep 5-8

Jongens

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

Meisjes

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

Bron: Monitor de Bibliotheek op school, meting 2019-2020





5 De opbrengst van de school- biblio- theek

Volgens Stephen Krashen is de Bibliotheek de belangrijkste bron van boeken voor kinderen. De schoolbibliotheek blijkt de eerste bron van boeken, gevolgd door de klassenbibliotheek en de openbare Bibliotheek. Ook Nederlands onderzoek laat zien dat het loont om te investeren in de schoolbibliotheek.

Het is dan ook niet verrassend dat er in onderzoek een verband is gevonden tussen de kwaliteit van de schoolbibliotheek en de leesresultaten van de leerlingen. Al in 1963 stelde Mary Gaver vast dat scholen met een grote schoolbibliotheek betere leesresultaten behaalden dan scholen met een kleine schoolbibliotheek, die het op hun beurt weer beter deden dan scholen zonder schoolbibliotheek. Sindsdien zijn meer onderzoeken naar de effecten van schoolbibliotheken uitgevoerd, die dit beeld bevestigen en verfijnen.

Een studie die vaak wordt geciteerd in dit kader is de zogenoemde *Colorado Study* van Keith Lance uit 1993. Lance onderzocht de relatie tussen de omvang van de schoolbibliotheek en de leesresultaten in 221 openbare basisscholen en middelbare scholen. Hij ontdekte dat hier een direct verband tussen bestond: op scholen met een grotere bibliotheek (grotere collectie, meer betaalde uren) waren de leesresultaten van de leerlingen significant hoger. Vijf tot vijftien procent van de verschillen in leesscores werd verklaard door verschillen in de omvang van de schoolbibliotheek. Lance vond ook factoren met een indirect positief effect op de leesresultaten: de aanwezigheid van een professionele bibliothecaris die ook zelf instructie geeft en de hoogte van de investeringen in de schoolbibliotheek.

Het onderzoek van Lance is door diverse onderzoekers herhaald in andere Amerikaanse staten, met telkens soortgelijke uitkomsten. Ook Lance zelf heeft vervolgonderzoek gedaan in Colorado en daarbuiten. Inmiddels heeft hij

Monitor de Bibliotheek op school

Kunst van Lezen heeft een monitor laten ontwikkelen die scholen en bibliotheken kunnen gebruiken om het effect van de schoolbibliotheek te meten. Deze Monitor de Bibliotheek *op school* bestaat uit digitale vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en leesconsulenten (bibliotheekmedewerkers die op de school ondersteuning bieden), die een keer per jaar worden ingevuld.

De Bibliotheek verzamelt via de Monitor informatie over het leen- en leesgedrag van leerlingen, het leesbevorderende gedrag van leerkrachten en het leesbevorderingsbeleid op school. Voor iedere school kunnen deze gegevens vergeleken worden met gemiddelden op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau. De Bibliotheek bespreekt deze informatie met het team van de school. Dit vormt de basis voor gezamenlijke beslissingen over aanpassingen in het beleid en de activiteiten op het gebied van leesbevordering.

De Monitor de Bibliotheek *op school* is beschikbaar voor alle bibliotheken. Een soortgelijke Monitor is ontwikkeld voor de kinderopvang en voor het voortgezet onderwijs. Meer informatie is te vinden op kunstvanlezen.nl.



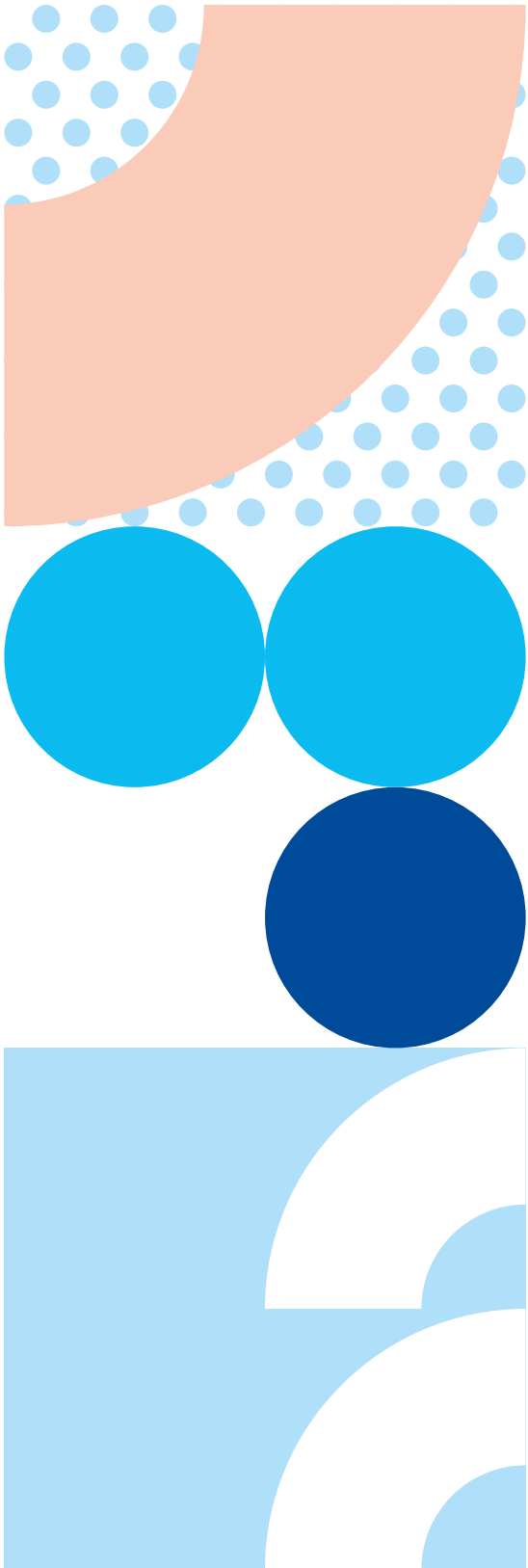
meer dan 8.700 scholen onderzocht met in totaal 2,6 miljoen leerlingen. Uit deze latere onderzoeken blijkt dat ook de samenwerking tussen de schoolbibliothecaris en de leerkrachten een belangrijke bijdrage levert aan de opbrengst van de schoolbibliotheek. Een effectieve schoolbibliothecaris, stelt Lance:

- werkt nauw samen met het team;
- neemt deel aan teamoverleg;
- geeft bijscholing aan leerkrachten;
- plant lesonderdelen samen met leerkrachten;
- geeft zelf les aan leerlingen, zowel samen met de leerkracht als zelfstandig.

Andere factoren die de opbrengst van de schoolbibliotheek beïnvloeden zijn de openingstijden: idealiter is de schoolbibliotheek open voor, tijdens en na schooltijd en ook in de zomervakantie. De meest effectieve bibliothecarissen zijn degenen die ook een onderwijsbevoegdheid hebben.

De Bibliotheek op school

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





Jantien Belt In de spotlights!

De Kampverdrub
Greet Beukenkamp

Jantien Belt Naar de fontein

De Koffie
Greet Beukenkamp

Greet Beukenkamp

...de Halder

6

De door- gaande lijn: het belang van een leven lang lezen

Kinderen die plezier hebben in lezen, gaan meer lezen en gaan steeds beter lezen. Dit geeft een gevoel van competentie, dat de leesmotivatie in stand helpt te houden. Er is sprake van een cumulatie van positieve effecten. Idealiter zet dit patroon zich voort. Dit pleit voor een langetermijn-perspectief op leesbevordering.

Uit het eerder genoemde onderzoek van Suzanne Mol en Adriana Bus komt het toenemende belang van (voor)lezen in verschillende leeftijdsfasen duidelijk naar voren. De onderzoekers bestudeerden effecten van (voor)lezen op de taalontwikkeling op verschillende leeftijden, variërend van peuters tot studenten in het hoger onderwijs. Dat maakt het mogelijk om uitspraken te doen over die gehele leeftijd-periode. Hieronder vatten we een aantal van hun conclusies samen.

- Peuters en kleuters die zijn voorgelezen hebben een grotere woordenschat dan andere kinderen. Ook kennen zij meer letters en zijn zij beter in staat om klanken in woorden te herkennen en te manipuleren. Volgens de onderzoekers beheerst bijna 70 procent van de kinderen die zijn voorgelezen deze vaardigheden 'in voldoende mate', terwijl dat geldt voor slechts 30 procent van de kinderen die niet zijn voorgelezen.

Kinderen die meer lezen, behalen betere resultaten op school. Ook zwakke lezers hebben baat bij recreatief lezen in de vrije tijd.

- Als basisschoolkinderen zelf in hun vrije tijd gaan lezen, blijken hun leeservaringen een steeds grotere rol te gaan spelen. Hun groeiende woordenschat maakt het lezen van een boek plezieriger, waardoor ze gemotiveerder zijn om te lezen buiten schooltijd. Zo worden ze steeds vaardiger in het lezen en begrijpen van teksten. Ook zwakke lezers hebben profijt van vrijetijdslezen: zij hebben betere basisvaardigheden (zoals alfabetkennis) dan zwakke lezers die niet lezen in hun vrije tijd.
- Ook in de verdere schoolcarrière zijn deze effecten te zien: van de veellezende studenten in het hoger onderwijs heeft bijvoorbeeld 79 procent een grote woordenschat, terwijl maar 21 procent van de weinig-lezende studenten zich daarmee onderscheidt. Ook op de andere taaldomeinen liggen de veellezers voor, net als in de jongere leeftijdsgroepen.

Het cumulatieve effect dat Mol en Bus waarnemen geldt het sterkst voor woordenschat. Bij jonge kinderen verklaart 'voorgelezen worden' 12 procent van verschillen in woordenschat. In de volgende leeftijdsfasen verklaart het lezen van boeken een toenemend percentage van de verschillen in woordenschat, van 13 procent in de middenbouw van de basisschool tot 30 procent in de bovenbouw van de middelbare school en maar liefst 34 procent in het hoger onderwijs. Ook de effecten op begrijpend lezen tonen een dergelijke, zij het iets kleinere, toename in de verschillende leeftijdsgroepen.

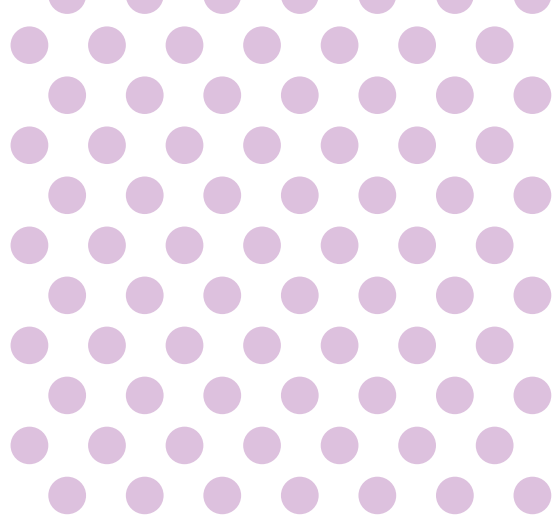
De positieve langetermijneffecten die Mol en Bus vaststelden zijn bevestigd door meer recent onderzoek. Allen Gottfried van California State University volgde een groep vanaf de kleuterleeftijd tot de leeftijd van 29 jaar. Hij verzamelde gegevens over de frequentie waarmee deze mensen werden voorlezen, hun leesvaardigheid en leesmotivatie, en het opleidingsniveau dat zij behaalden. Uit dit onderzoek blijkt dat kinderen die op kleuterleeftijd veel zijn voorgelezen als adolescent beter lezen en meer gemotiveerd zijn om te lezen en als volwassene uiteindelijk een hoger opleidingsniveau bereiken (Gottfried e.a., 2015).

Preventie van laaggeletterdheid

Het belang van een langetermijnperspectief op leesbevordering wordt ook duidelijk als we kijken naar de grote individuele en maatschappelijke gevolgen van laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid kan opgevat worden als een combinatie van een lage leesvaardigheid en een lage leesmotivatie. Laaggeletterdheid kan voorkomen worden door gerichte aandacht voor lezen gedurende de gehele levensloop (Broekhof, 2017). Preventie begint met voorlezen vanaf de babyleeftijd en wordt voortgezet via goed leesonderwijs en het stimuleren van vrij lezen en vrijetijdslezen. Na afronding van de schoolcarrière onderhouden mensen hun leesvaardigheid door zelf de weg te vinden naar leesmateriaal. Verschillende partijen vormen een keten om deze doorgaande lijn in preventie gestalte te geven. Dat zijn met name het consultatiebureau (voorlichting, toeleiding naar de Bibliotheek), de school (leesonderwijs), de Bibliotheek en de boekhandel (leescultuur) en het gezin (leesopvoeding). In deze doorgaande lijn vervult de Bibliotheek een spilfunctie, omdat zij als een van de weinige publieke instellingen kinderen en volwassenen van alle leeftijden bereikt.

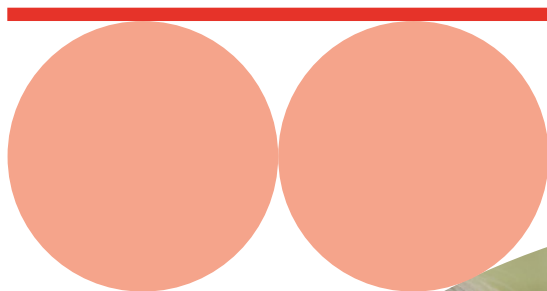
Doorgaande lijn in beleid

Om het probleem van dalende leesvaardigheid en toenemende risico's op laaggeletterdheid in Nederland structureel op te lossen is een beleid nodig waarin landelijke en lokale overheden gezamenlijk optrekken met landelijke en lokale organisaties, zoals wordt bepleit in het advies *LEES!* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad. Alleen met een ambitieus beleid, waarin taalstimulering, taalonderwijs en leesmotivatie als prioriteiten zichtbaar zijn voor alle leeftijdsgroepen in de plannen van alle samenwerkende instellingen, inclusief de onderwijsinstellingen waar pedagogisch medewerkers en leraren worden opgeleid, kunnen we voorkomen dat jongeren als laaggeletterde het onderwijs verlaten. Er is voldoende inhoudelijke kennis beschikbaar om deze plannen een solide onderbouwing te geven (zie *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen) en er is voldoende landelijk en internationaal onderzoek dat de urgentie van een dergelijk beleid aantoont.



**Laaggeletterdheid
kan voorkomen
worden door
gerichte aandacht
voor lezen
gedurende de
gehele levensloop.**

(Broekhof, 2017)



Toelichting BoekStart en de Bibliotheek op school

BoekStart, de Bibliotheek op school en een landelijk dekkende voorziening van netwerken vormen de drie programmalijnen die bekend staan onder de noemer Kunst van Lezen. Dit door OCW geïnitieerde leesbevorderingsprogramma bestaat sinds 2008. Stichting Lezen (penvoerder) en de Koninklijke Bibliotheek hebben de opdracht gekregen het programma te coördineren. Vanaf 2016 is Kunst van Lezen onderdeel van het actieprogramma Tel mee met Taal (ministeries OCW, VWS en SZW) dat inzet op het voorkomen en tegen gaan van laaggeletterdheid. Tel mee met Taal is in 2019 verlengd tot en met 2024. De preventieve aanpak van Kunst van Lezen rust op vier pijlers die samen het woord LEES vormen:

- Leesomgeving (aantrekkelijke bibliotheekruimte en goede collectie)
- Expertise (deskundigheidsbevordering)
- Evidentie (wetenschappelijk onderzoek, de Monitor)
- Samenwerking (op zowel strategisch als uitvoerend niveau)

De voorliggende brochure maakt deel uit van een reeks die past bij de doorgaande lijn in lezen, leesbevordering en mediawijsheid voor verschillende leeftijdsgroepen, zoals gevisualiseerd in de afbeelding. In de publicatie *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen (2020), wordt de leeslijn voor alle leeftijdsgroepen van 0 tot 20 jaar in samenhang beschreven.

BoekStart

BoekStart is een succesvol leesbevorderingsprogramma voor jonge kinderen tussen 0 en 4 jaar dat door vrijwel alle bibliotheken uitgevoerd wordt. Het doel van BoekStart voor baby's is om ouders en baby's intensief met kinderboeken en het voorlezen daarvan in aanraking te brengen, zodat al op zeer jonge leeftijd de taalontwikkeling bevordert wordt. Een belangrijk middel om dat te bereiken is het BoekStartkoffertje met twee boekjes dat een

baby ontvangt als hij lid wordt van de Bibliotheek. De BoekStartcoach ondersteunt professionals in de jeugdgezondheidszorg door met taalarme gezinnen over taalvaardigheid en het belang van voorlezen op het consultatiebureau in gesprek te gaan en hen uit te nodigen in de Bibliotheek.

Het programma BoekStart in de kinderopvang is erop gericht om als Bibliotheek professioneel samen te werken met de kinderopvang. Het programma richt zich daarbij primair op het bevorderen van de deskundigheid van de pedagogisch medewerker, ook als deze nog in opleiding is.

De Bibliotheek op school

De Bibliotheek op school stimuleert duurzame samenwerking voor leesbevordering tussen bibliotheken en basisscholen en vmbo-scholen. Centrale elementen daarbinnen zijn: het versterken van de leesomgeving op school (bijvoorbeeld door het inrichten van een hoogwaardige schoolbibliotheek), het aantonen van de effectiviteit van de aanpak en het vergroten van de deskundigheid van leerkrachten (school) en leesconsulenten (Bibliotheek) op het gebied van leesbevordering en informatievaardigheden.

De Bibliotheek op school in het beroepsonderwijs

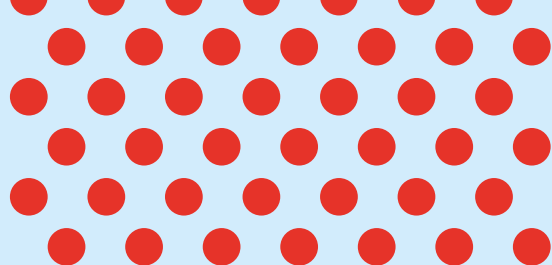
In 2017 is de Bibliotheek op school geïntroduceerd in het middelbaar beroepsonderwijs en op pabo's. In twee jaar zijn negen pabo's en twaalf roc's de aanpak gaan uitvoeren in samenwerking met bibliotheken.

Landelijk dekkende voorziening van netwerken

Ter ondersteuning van bovenstaande programmalijnen wordt gewerkt aan een landelijk dekkende voorziening van lokale en bovenlokale netwerken leesbevordering met de Bibliotheek als aanvoerder. Sinds 2017 wordt daarbij meer nadruk gelegd op het doorgroeien naar lokale brede geletterdheidsnetwerken, waarbij het steviger verbinden van preventie en curatie van laaggeletterdheid centraal staat.

Adriaan Langendonk

Manager Leesbevorderingsprogramma's
Stichting Lezen/Koninklijke Bibliotheek



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

Bronnen

- Anderson, R., Wilson, P. & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Appel, R., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2001). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Bakker, N. (2019). *De tablet voor vrij lezen: vriend of vijand?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bakker, N. (2013). Digitaal lezen – wie doet het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In: Dick Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep*. Stichting Lezen Reeks, deel 22. Delft: Eburon.
- Broekhof, K. (2017). Bieb heeft de sleutel voor geletterdheid. *Trouw*, opiniepagina, 9 mei.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D. & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen: een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10/3, 157-175.
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: CPB.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: NBD Bibliion Publishers.
- Cunningham, A.E. (2009). *Cognitive Consequences Of Reading Volume: Reading Makes You Smarter*. Presentatie Konference om Laesevanskeligheid, augustus 2009, Kopenhagen.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What Reading Does For The Mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Braak, J. van & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27 (9), 1547-1565.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55/1, 68-78.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gaver, Mary V. (1963). *Effectiveness of Centralized Library Service in Elementary Schools*. 2nd ed. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Gottfried, A.W., Schlackman, J., Gottfried, A.E. & Boutin-Martinez, A.S. (2015). Parental Provision of Early Literacy Environment as Related to Reading and Educational Outcomes Across the Academic Lifespan. *Parenting Science and Practice*, 15/1, 24-38.
- Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M. & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Krashen, S. (2004). *The Power Of Reading: Insights From The Research*. Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann. 2nd edition.
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara, California; Denver, Colorado; Oxford, England: Libraries Unlimited.
- Lance, K.C., Welborn, L. & Hamilton-Pennel, Ch. (1993). *Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement: 1993 Colorado Study*. Castle Rock, Colorado: Hi Willow Research and Publishing.

Ledger, S. & Merga, M.K. (2018). Reading aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43/3, 124-139.

Leesmonitor - Het Magazine (2015). *De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Leiden University. Proefschrift.

Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12/3, 3-15.

Nagy, W., Anderson, R. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.

Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meelissen, M.R.M., Drent, M. & Punter, R.A. (2012). PIRLS- en TIMSS-2011. *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.

Nielen, T. & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.

Nielen, Th. & Bus, A.G. (2015). Leesmotivatie stimuleren: Bibliotheek op School onder de loep. *JSW*, 8/99, 6-9.

Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen Reeks, deel 21. Delft: Eburon.

Ockhuysen, R. (2019). Murat Isik: 'In de bibliotheek ben ik voor altijd veranderd'. *Het Parool*, 11 mei.

Peirera, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Raad voor Cultuur (2018). *De daad bij het woord. Sectoradvies Letteren en Bibliotheken*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *LEES! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.

Ros, B. (2019). Hersenkraakster. *Didactief*, 1/2, 10.

Sande, L. van der, Wildeman, I., Bus, A. & Steensel, R. van (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Stichting Lezen Reeks, deel 31. Utrecht: Eburon.

Singer, L. & Alexander, P. (2017). Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87/6, 1007-1041.

Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Stichting Lezen Reeks, deel 9. Delft: Eburon.

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

Takacs, Z.K. (2015). *On-screen children's stories: the good, the bad and the ugly*. Proefschrift Universiteit Leiden.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-57.

Veldhuis, P. (2020, 8 juni). Leesvaardigheid jongens blijft achter. *NRC*. Interview Gijsbert Stoet, hoogleraar psychologie. Geraadpleegd van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/06/08/leesvaardigheid-jongens-blijft-achter-a4002170>

Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G. & de Jong, M.T. (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24 (11), 2143-2152.

Wessel-Powell, C., Buchholz, B.A., Rust, J., Husbye, N.E. & Vander Zanden, S. (2020). The promise of slow reading. *Educational Leadership*, 77/5, 32-37.

Wolf, Maryanne (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. New York, London, Toronto, Sidney: Harper.

Younger, M. & Warrington (2005). *Raising boys' achievement*. London: HMSO, Research Report for the Department of Education and Skills, RR636.

Colofon

© Stichting Lezen (2021)

Zesde, herziene druk:
januari 2021

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage vanuit het leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek op school (Stichting Lezen/Koninklijke Bibliotheek).

Tekst

Kees Broekhof (Sardes)

Foto's

Stocksy (cover),
Martijn van de Griendt (p. 2),
Jørgen Koopmans (p. 6, p. 17,
p. 22, p. 24, p. 32, p. 37),
Unsplash (p. 8), iStock (p. 10,
p.30), Bram Budel / de Beeld-
unie, (p. 18), Julie Hrudova
(p. 29), Eric Brinkhorst (p. 30).

Vormgeving

Judith Schoffelen en
Erik oude Hanhof

www.lezen.nl

www.debibliotheekopschool.nl





Meer lezen, beter in taal

Wie meer leest wordt beter in taal. Het klinkt niet alleen logisch, het is ook echt zo. Ook bij lezen geldt: oefening baart kunst! Meer lezen heeft een bewezen positief effect op woordenschat, spelling, grammatica, begrijpend lezen en schrijven. In deze brochure vindt u argumenten om kinderen meer plezier in lezen te laten beleven met als bijkomend effect dat hun taalontwikkeling wordt gestimuleerd en ze betere lezers worden. Bibliotheek en (basis)school delen de doelstelling om van kinderen betere lezers te maken. De Bibliotheek kan de school helpen dit doel te bereiken: met goede, actuele boeken en deskundigheid. Een structurele samenwerking tussen Bibliotheek en school is dan ook van cruciaal belang.

