



MEER LEZEN, BETER IN TAAL

Effecten van lezen op taalontwikkeling

september 2017

**MEER LEZEN,
BETER IN TAAL**

Effecten van lezen op taalontwikkeling

Vijfde, herziene druk: september 2017

COLOFON

OPDRACHTGEVER

Kunst van Lezen

TEKST

Kees Broekhof (Sardes)

EINDREDACTIE

Anette Heideman

FOTO'S

Eric Brinkhorst

Jørgen Koopmanschap

Diverse Bibliotheken

VORMGEVING

Lijn 1, Haarlem

TOELICHTING KUNST VAN LEZEN

Het door OCW geïnitieerde leesbevorderingsprogramma Kunst van Lezen bestaat sinds 2008. Stichting Lezen (penvoerder) en de Koninklijke Bibliotheek hebben de opdracht gekregen het programma te coördineren. Na een verlenging (2012-2015) maakt Kunst van Lezen tussen 2016 en 2018 deel uit van het actieprogramma *Tel mee met Taal* (ministeries OCW, VWS en SZW) dat inzet op preventie en curatie van laaggeletterdheid.

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)

Kunst van Lezen kent drie programmalijnen: *BoekStart*, de Bibliotheek *op school* en een landelijk dekkende voorziening van netwerken.

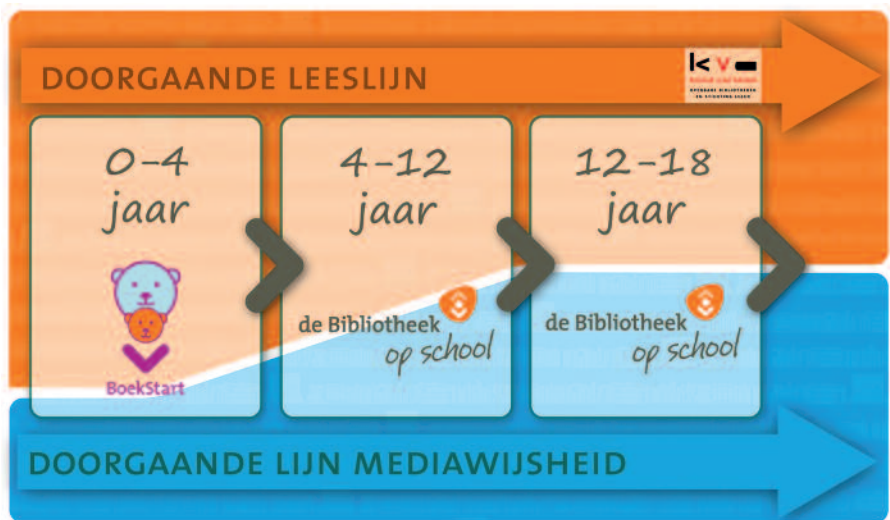
BoekStart

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 bevorderd 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. Het vervolgprogramma *BoekStart in de kinderopvang* is erop gericht om als Bibliotheek professioneel samen te werken met kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. Kunst van Lezen richt zich daarbij primair op het bevorderen van de deskundigheid van de pedagogisch medewerker, ook als deze nog in opleiding is. In 2017 zijn aansluitend diverse projecten ontwikkeld om laagtaalvaardige gezinnen beter te betrekken bij *BoekStart*. Een voorbeeld is de *BoekStartcoach* waarbij een bibliotheekmedewerker binnen een consultatiebureau actief is om met name laagtaalvaardige gezinnen te informeren over het belang van (voor)lezen en het *BoekStart*programma.

De Bibliotheek op school

Kunst van Lezen stimuleert duurzame samenwerking voor leesbevordering tussen Bibliotheken en basisscholen en vmbo-scholen onder de noemer de Bibliotheek *op school*. De Bibliotheek *op school* is een aanpak die zich richt op het optimaliseren van de samenwerking tussen scholen en Bibliotheken. 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. In 2017 wordt gestart met de Bibliotheek *op school* binnen havo/vwo-scholen (met name ondersteuning boekkeuze binnen het literatuuronderwijs) en mbo- en pabo-opleidingen.

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.



In bovenstaande afbeelding hebben we gevisualiseerd hoe deze projecten passen binnen de doorgaande leeslijn en de doorgaande lijn mediawijsheid.

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. In 2017 wordt daarbij de nadruk gelegd op het doorgroeien naar lokale brede geletterdheidsnetwerken, waarbij het steviger verbinden van preventie en curatie van laaggeletterdheid centraal staat.

Adriaan Langendonk
 Programmacoördinator Kunst van Lezen

Meer informatie

- kunstvanlezen.nl
- boekstart.nl
- boekstartpro.nl
- debibliotheekopschool.nl
- lesmonitor.nl
- telmeemetaal.nl

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING 7

**1 | ACHTERGROND:
DE TAALONTWIKKELING OP SCHOOL 9**

2 | EFFECTEN VAN LEZEN 11

3 | WERKEN AAN LEESPLEZIER 16

4 | DE OPBRENGST VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK 19

**5 | DE DOORGAANDE LIJN:
HET BELANG VAN EEN LEVEN LANG LEZEN 21**

BIJLAGE

BRONNEN 23



INLEIDING

De basisschool en de Bibliotheek: een krachtig team

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.

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. 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. 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 wat verder in op het belang van 'een leven lang lezen'.

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 leerlingen 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.

De meerwaarde in beeld

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. Twee bronnen zijn extra waardevol geweest, omdat zij meerdere onderzoeksstudies samenvatten: de meta-analyse van Suzanne Mol en Adriana Bus (2011) en het werk van de Amerikaanse onderzoeker Stephen Krashen (2004, 2011).

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



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, 'De doorgaande lijn', 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 | ACHTERGROND: DE TAALONTWIKKELING OP SCHOOL

Voor de schoolloopbaan van de leerlingen zijn de belangrijkste domeinen van de taalontwikkeling: technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen. De reden hiervoor is eenvoudig: elk is een voorwaarde om kennis uit teksten te verwerven. De meeste maatregelen die scholen nemen om de opbrengsten op het gebied van taal te verbeteren richten zich dan ook 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 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.

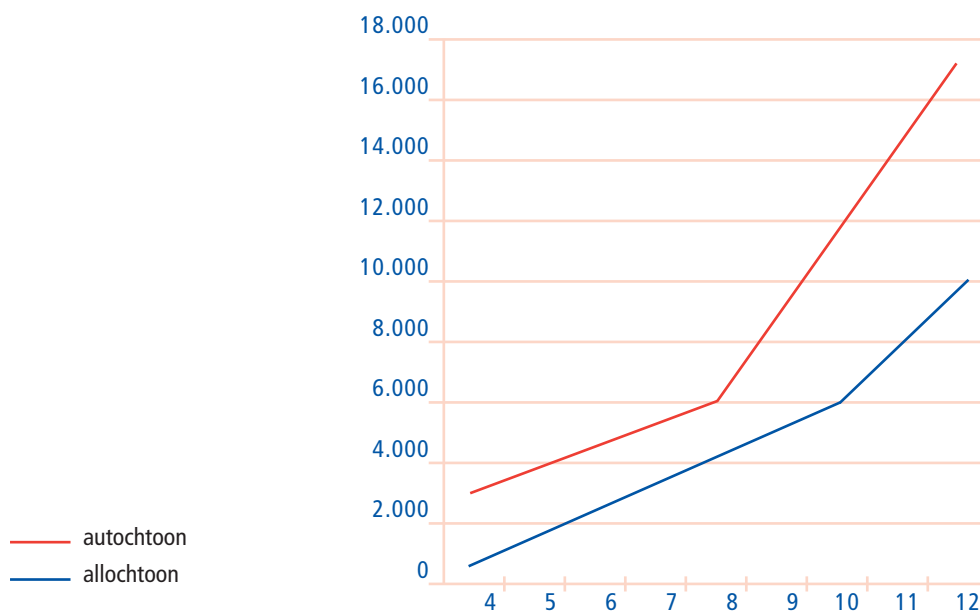


Sociale achtergrond en woordenschat

- Een kind uit een gezin met ongeschoolde/laaggeschoolde ouders hoort ca. 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.*

GRAFIEK 1 | WOORDENSCHATOMVANG OP VERSCHILLENDE LEEFTIJDEN



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

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 allochtone kinderen (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 allochtone kinderen 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 per week als standaard voor gerichte woordenschatstimulering. Let wel, deze standaard betekent 1.000 nieuwe woorden per jaar, dus voor allochtone kinderen in dit voorbeeld is dit echt onvoldoende om hun achterstand in te lopen. Er zal dus 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. Over deze andere manier, en de effecten ervan op de woordenschatontwikkeling en andere facetten van de taalontwikkeling, gaat het volgende hoofdstuk van deze brochure ■



Leerlingen met een kleine woordenschat kunnen ca. 750-1.000 woorden per jaar leren door gerichte woordenschatstimulering. Dat is onvoldoende om een grote achterstand in te lopen. Via incidentele woordenschatverwerving is extra winst te boeken.



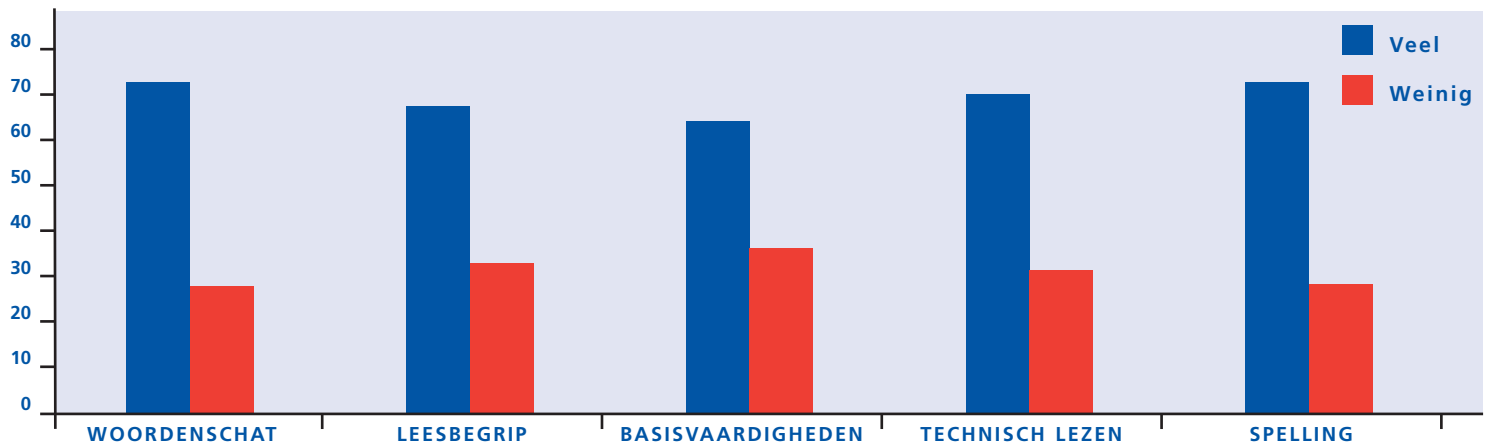
2 | EFFECTEN VAN LEZEN

Wat doet lezen nu precies met de taalontwikkeling? Welke effecten zijn bekend uit wetenschappelijk onderzoek? De beste manier om deze vragen te beantwoorden is om een overkoepelende analyse te maken van al het bestaande onderzoek naar dit onderwerp, waarbij strenge eisen worden gesteld aan de kwaliteit van de afzonderlijke studies. Dat is precies wat de Leidse onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus hebben gedaan. Zij 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 consequent: 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 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.

'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*.

NT2-leerlingen

De effecten van lezen gelden voor zowel autochtone als allochtone leerlingen. 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, woordenschat, 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.

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 begrijpend 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.



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 hoger op woordenschat dan leerlingen die weinig namen herkennen.

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 begrijpend 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 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 (vooral) de bovenbouw leren ze vooral woorden door te lezen.

TABEL 1 | LAAGFREQUENTE WOORDEN PER 1.000

GESCHREVEN TEKSTEN

Abstracts van wetenschappelijke artikelen	128.0
Kranten	68.3
Populaire tijdschriften	65.7
Boeken voor volwassenen	52.7
Strips	53.5
Jeugdboeken	30.9
Prentenboeken	16.3
TELEVISIE	
Populaire shows voor volwassenen	22.7
Populaire shows voor kinderen	20.2
Tekenfilms	30.8
Sesamstraat	2.0
GESPREKKEN MET VOLWASSENEN	
Getuigenverklaringen	28.4
Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

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



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

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!



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 consolideren, verdiepen en verwerven 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.

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'.

Maar 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.

En kinderen die niet kunnen lezen?

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 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. In de brochure *Meer voorlezen, beter in taal* gaan we uitgebreider in op de effecten van voorlezen op de taalontwikkeling.

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). ■



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.



3 | WERKEN AAN LEESPLEZIER

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

Om de opbrengsten van vrijetijdslezen te realiseren is het allereerst nodig dat kinderen daadwerkelijk en 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. Bij vrij lezen hebben leerlingen de volledige vrijheid om te lezen wat ze willen, ongeacht hun technisch leesniveau. Het leesplezier staat centraal, niet de kwaliteit van het technisch lezen.

Werken aan leesplezier in het onderwijs betekent: werken aan het leesklimaat in de school, in de klas, in het lerarenteam. We onderscheiden hierbij drie deelgebieden om aan te werken (Chambers, 2002).

- Ten eerste: 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.



En: tijdens het vrij lezen leest ook de leerkracht in een boek. Immers: goed voorbeeld doet goed volgen. 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.

Motivatie

De richtlijnen die Stephen Krashen geeft voor het inrichten van vrij lezen op school (zie kader op pagina 18) worden ondersteund door inzichten uit motivatieonderzoek (Deci & Ryan, 2000). Uit dit motivatieonderzoek is bekend 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).

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



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.

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).

Wat kunnen ouders doen?

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). ■

4 | DE OPBRENGST VAN DE SCHOOL-BIBLIOTHEEK

Stephen Krashen citeert diverse onderzoeken die laten zien dat de Bibliotheek de belangrijkste bron van boeken is voor kinderen. Vooral de schoolbibliotheek wordt in deze onderzoeken vaak genoemd als bron van boeken, gevolgd door de klassenbibliotheek en als derde, de openbare bibliotheek.

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 mensuren) waren de leesresultaten van de leerlingen significant hoger. Vijf tot vijftien procent van de verschillen in leescores 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 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.



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 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 leenen 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.



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. ■



5 | DE DOORGAANDE LIJN: HET BELANG VAN EEN LEVEN LANG LEZEN

Kinderen die plezier hebben in lezen, gaan meer lezen en gaan, doordat zij meer lezen, steeds beter lezen. Dit geeft een gevoel van competentie, dat de leesmotivatie in stand helpt te houden, waardoor de kinderen blijven lezen en daar steeds meer profijt van hebben. Er is sprake van een cumulatie van positieve effecten. Idealiter zet dit patroon zich voort, niet alleen in het voortgezet onderwijs, maar ook daarna, want zonder onderhoud kan de leesvaardigheid teruglopen. Dit pleit voor een langetermijnperspectief op leesbevordering. Hieronder onderbouwen we het belang van dit perspectief met bevindingen uit onderzoek.

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 leeftijdsperiode. 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.



Laaggeletterdheid kan voorkomen worden door gerichte aandacht voor lezen gedurende de gehele levensloop (Broekhof, 2017).

- 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 worden bevestigd door meer recent wetenschappelijk onderzoek. Allen Gottfried van California State University volgde in een langdurig onderzoek een groep vanaf de kleuterleeftijd tot de leeftijd van 29 jaar. Hij verzamelde op verschillende momenten in de levens van deze mensen gegevens over de frequentie waarmee zij werden voorlezen, hun leesvaardigheid en leesmotivatie, en het opleidingsniveau dat zij uiteindelijk 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 enige publieke instelling kinderen en volwassenen van alle leeftijden bereikt. ■

BIJLAGE

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.

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.

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.

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.

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, 21. Delft: Eburon.

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

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

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.

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.