



“Iedereen was enthousiast: dit is wat wij willen!”

► Koningin Julianaschool in Culemborg

Het begint met leesplezier

Vier jaar geleden ging het leesonderwijs van de sbo Koningin Julianaschool in Culemborg rigoreus op de schop. De resultaten liegen er niet om: de leesmotivatie en de leesvaardigheid van de kinderen zijn sindsdien aanzienlijk verbeterd. Hoe ziet het leesonderwijs nieuwe stijl eruit? En wat maakt dat het succesvol is? Drie betrokkenen vertellen erover. Logopediste en leesdeskundige Karen Grefte en groep 8-leerkracht Else Vermeulen zitten in de vakwerkgroep Rijke taal die de ontwikkeling aanstuurt en borgt. Martine Gomez is sinds vorig schooljaar directeur van de school.

Toen Martine als kersverse directeur zag wat het leesonderwijs op de Koningin Julianaschool bij de kinderen teweegbrengt, was ze onder de indruk. “De enorme betrokkenheid van de kinderen tijdens het lezen en de manier waarop ze hun woordenschat uitbreiden; ik wist niet wat ik zag, temeer omdat bekend is dat het best lastig is om sbo-kinderen tot lezen te motiveren. Dat is hier echt gelukt.”

Dit is wat wij willen!

Het begon vier jaar geleden met de constatering van het team dat de resultaten van het leesonderwijs onder de maat waren, vertelt Karen. “Veel van onze leerlingen hebben moeite met lezen en met tekstbegrip. Ook zagen we dat veel leerlingen geen

plezier in lezen hadden. Toen we gingen onderzoeken hoe dat zou kunnen komen en wat we anders kunnen doen, kwamen we er onder andere achter dat ons taal-leesonderwijs heel versnipperd was en dat er geen samenhang was tussen de verschillende taal- en leesonderdelen. De leerlingen kregen allerlei losse snippertjes kennis aangereikt, waardoor de kennis onvoldoende bekijft. Dat geldt zeker voor sbo-kinderen, omdat die sowieso vaak moeite hebben met lezen.”

Karen las in die periode het boek ‘Rijke taal’ waarin een taal- en leesdidactiek wordt beschreven die de traditionele verdeling in taaldomeinen loslaat. Centraal staat dat kinderen rijke teksten lezen over onderwerpen die ze interessant vinden. “We hebben dat boek op school met een groepje mensen gelezen”, vertelt Karen. “Iedereen was enthousiast: dit is wat wij willen!”

Met begeleiding van een expert vanuit de Hogeschool Utrecht en met het boek ‘Rijke taal’ op tafel, werd gestart met een traject om het leesonderwijs te verbeteren. Als kartrekker van de ontwikkeling werd de vakwerkgroep ‘Rijke taal’ gevormd. Stap voor stap is het leesonderwijs hervormd, te beginnen met technisch lezen in een pilot op één locatie. Inmiddels krijgt het gehele leesonderwijs op beide locaties van de school vorm en inhoud volgens de uitgangspunten van ‘Rijke taal’.

1 E. van Koeven en A. Smits (2021), *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.

Leesgesprekken voeren

Om te beginnen worden er twee cruciale veranderingen doorgevoerd: de methode voor technisch lezen gaat de deur uit, en bij lezen wordt er voortaan groepsdoorbroken gewerkt. “We hebben de methode vervangen door leuke, aantrekkelijke jeugdliteratuur zodat de kinderen teksten lezen over onderwerpen die ze leuk en interessant vinden”, vertelt Else. “Geen saaie oefeningen meer, maar beter leren lezen aan de hand van leuke boeken.”

Door groepsdoorbroken te werken, krijgen kinderen op hun eigen leesvaardigheidsniveau instructie en leesaanbod. “Dat kan alleen als je heel goed weet wat leerlingen boeit en waar ze staan in hun leesontwikkeling”, zegt Else. “We nemen daarvoor natuurlijk citotoetsen af, maar daarnaast voeren we regelmatig individuele ‘leesgesprekken’ met de kinderen: waar zou jij over willen lezen? Wat gaat er goed? Wat vind je lastig en wat heb jij nodig om dat te verbeteren? Zo weten wij heel erg goed hoe onze kinderen lezen, wat ze boeiend vinden, wat ze moeilijk vinden en wat de volgende stap in de leesontwikkeling is. Samen met het kind bepaal je in zo’n gesprek het volgende doel en daar zoek je passende boeken bij.”

Om de leesgesprekken goed te kunnen voeren, is er een gespreksformat ontwikkeld en is er per groep tweewekelijks tijd voor de gesprekken ingeroosterd. Tijdens deze dagdelen staat de onderwijsassistent voor de groep zodat de leerkracht tijd heeft om de leesgesprekken te voeren. Hoe vaak een kind een leesgesprek krijgt, is afhankelijk van de behoeften van het kind.

Drie groepen

Vier keer per week gaan de kinderen voor technisch lezen naar hun eigen groepsdoorbroken leesgroep. Er zijn drie groepen: de startende lezers, de Hommelgroep en de Listgroep.

In de eerste groep – kinderen die leren lezen – werkt de leerkracht met de methode ‘Veilig leren lezen’. “We gebruiken deze methode kritisch”, vertelt Karen. “Oefeningen die niet zinvol of effectief zijn slaan we over. Als kinderen op niveau M3/E3 lezen, gaan ze naar de Hommelgroep². Hier lezen ze hardop met ondersteuning van de leerkracht. Eerst leest de leerkracht een stukje voor om de kinderen mee te nemen in het verhaal en leesplezier te creëren, dan lezen ze met de hele groep en daarna oefenen de kinderen in duo’s.”

Kinderen die lezen op niveau E4 en hoger gaan naar de Listgroep³, ofwel de ‘Lezen is Top’ groep. Hier lezen de kinderen in stilte een zelfgekozen boek. Om de kinderen met veel verschillende boeken te laten kennismaken, houdt de leerkracht twee keer per week het eerste kwartier een zogenoemde ‘boekenbabbel’, waarin hij of zij een nieuw boek introduceert en daar iets over vertelt. De andere twee lessen in de week beginnen met een kwartier voorlezen uit het voorleesboek, waarna er een lezersvraag wordt gesteld. Daarna lezen de kinderen gedurende twintig minuten in hun eigen boek. De leerkracht eindigt de les met een terugkoppeling van de lezersvraag.

“Voor de leesmotivatie is het heel belangrijk dat ze dat boek zelf kiezen”, vertelt Else. “De leerkracht helpt kinderen daarbij. Omdat we willen dat kinderen

verdiept gaan lezen, moet het tijdens die 20 minuten echt stil en rustig zijn. Er mag bijvoorbeeld niemand door de klas lopen of naar de wc gaan, en de leerkracht zit zelf ook te lezen. Alle kinderen hebben een tweede boek in hun la, dus als je boek uit is, begin je gewoon aan het volgende boek. We hanteren deze regels heel consequent, want veel kinderen in het gespecialiseerd onderwijs vinden het moeilijk om zich te concentreren.”

Rijke teksten

Lezen de kinderen in de lessen technisch lezen boeken over allerlei onderwerpen, bij begrijpend lezen – drie lessen per week – zijn de teksten gerelateerd aan het thema dat bij wereldoriëntatie centraal staat in de hele school. “In deze lessen krijgen de kinderen effectieve instructie aan de hand van rijke teksten die passen bij het thema”, vertelt Karen. “Aan het begin van een themaperiode formuleren de kinderen onderzoeksvragen. We gaan op zoek naar rijke teksten die over het thema gaan en die mogelijk antwoorden geven op die vragen.”

Leerkrachten bereiden deze lessen samen voor en gaan ook samen op zoek naar rijke teksten. “Dat is belangrijk”, benadrukt Karen, “want zij inspireren elkaar, geven elkaar tips en leren van elkaar. Ik ondersteun leerkrachten daarbij als ze daar behoefte aan hebben.” “Het vinden van rijke teksten is namelijk best moeilijk”, voegt Else toe. “We hebben ons verdiept in de kenmerken van een rijke tekst, maar dan nog is het soms lastig om vast te stellen of een tekst rijk is. Bovendien moet je ook rekening houden met andere aspecten, zoals de moeilijkheidsgraad van de tekst.”

Kennismeters

Kennisopbouw is heel belangrijk in de werkwijze, vertelt Karen. “Voor het tekstbegrip, is de hoeveelheid kennis die een kind heeft over het betreffende onderwerp belangrijker dan zijn of haar technisch leesniveau. Door te werken met teksten die de kennis van de leerlingen verdiepen, verhogen we hun kennisniveau en daardoor ook het begripsniveau.”

Elke woensdag staat er een ‘kennismetersles’ op het programma. Dan bestuderen de kinderen één pagina uit een zelfgekozen informatief boek heel goed. Else: “We hebben daarbij werkbladen ontwikkeld waarbij het draait om de vraag: wat weet ik nu dat ik eerst nog niet wist? Aan het eind van de les delen de kinderen die kennis en leggen we zo mogelijk een link met de onderzoeksvragen die ze bij de start van het thema hebben bedacht.”

Boekencirkel

De resultaten van het vernieuwde leesonderwijs zijn overtuigend. Dat blijkt uit de citoscores, maar ook uit de resultaten van de leesmonitor van [Bibliotheek op school](#), die de school regelmatig afneemt en die de ontwikkeling van de leesmotivatie in kaart brengt. De geïnterviewden zijn ervan overtuigd dat het succes vooral is te danken aan het toegenomen leesplezier van de kinderen. “De kinderen ervaren dat lezen leuk is; daar begint het mee.”

De rijkgevulde bibliotheek van de school is daarbij ook heel belangrijk, vertelt Karen. “Er is een budget waarmee we de bibliotheek steeds kunnen aanvullen. Leerkrachten en kinderen kunnen daarvoor suggesties doen. Eens in de zoveel tijd organiseren we een ‘boekencirkel’ waarbij de kinderen kennismaken met de nieuwe boeken die we hebben aangeschaft. Ook kunnen we als school boeken lenen van de openbare bibliotheek. Als een kind een leeswens heeft, dan zorgen we ervoor dat hij of zij dat boek zo snel mogelijk heeft.”

² HOMMEL staat voor Hardop Ondersteund Makkelijk Lezen.

³ LIST staat voor Leesinterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak.

Schrijfvaardigheid

Het nieuwe leesonderwijs staat inmiddels als een huis. Het enthousiasme van leerkrachten is groot, vooral omdat iedereen ziet dat de kinderen beter gaan lezen. Maar het kan altijd beter. Karen: “We willen meer aandacht gaan besteden aan schrijfvaardigheid. In de begrijpendleeslessen koppelen we lezen en schrijven al wel, maar dat kan beter en meer. Daarom zijn we ons door middel van literatuurstudie aan het oriënteren op effectief schrijfonderwijs. Op basis daarvan willen we ook ons schrijfonderwijs op een hoger niveau brengen.”

Wetenschappelijke reflectie Koningin Julianaschool

We hebben wetenschappers verbonden aan de Kennistafel Effectief Leesonderwijs gevraagd te reflecteren op de praktijkvoorbeelden. Wat herkennen zij vanuit de theorie en welke aanbevelingen hebben zij voor de scholen in de praktijkvoorbeelden én de lezer die aan de slag wil met het leesonderwijs op de eigen school? Deze wetenschappelijke reflectie is geschreven door Suzanne Bogaerds-Hazenberg, onderzoeker Effectief Leesonderwijs (leesonderwijs.com & Radboud Universiteit)

De aanpak van de Koningin Julianaschool illustreert hoe je voor een omslag in het leesonderwijs duurzaam moet investeren in drie sterk met elkaar samenhangende elementen: de taak, de kwaliteit van de tekst, en de lezer. Dat wordt ook uitgedragen in de Kwaliteitswaaier Effectief Leesonderwijs.

De taak: betekenisvol en functioneel lezen

De Kwaliteitswaaier benadrukt dat leerlingen langere periode over hetzelfde kennisrijke, brede thema lezen. De Koningin Julianaschool geeft dit vorm door het leesonderwijs op een aantal punten nadrukkelijk te verbinden met

wereldoriëntatie. Dat is verstandig: geïntegreerd taalonderwijs, waarbij kinderen thematisch lezen, passende instructie krijgen en activiteiten doen die zijn gericht op kennisverwerving, heeft grotere effecten op woordenschat(diepte) en leesvaardigheid dan aanpakken waarbij wereldoriëntatie en taal als gescheiden vakken worden onderwezen (Hwang et al., 2022; Kim et al., 2021).

Een belangrijk onderdeel van de taak is dat leerkrachten op de Koningin Julianaschool leerlingen een eigen onderzoeksvraag laten stellen binnen het bredere thema. Daarmee wordt het lezen functioneel en kunnen leerlingen de teksten laten aansluiten op hun eigen interesses, waardoor ze eerder intrinsiek gemotiveerd zijn om dieper in een tekst te duiken (Oudega & Van den Broek, 2018). Hierin overlapt de aanpak met de veelvuldig onderzochte CORI-aanpak waarbij leerlingen teksten lezen om hun eigen leervragen te beantwoorden (zie Houtveen & Van Steensel, 2022).

De Koningin Julianaschool zou er goed aan doen om nog sterker in te zetten op schrijfonderwijs waarin wordt aangesloten op de gelezen teksten (zie Bouwsteen 3 van de Kwaliteitswaaier).

De integratie van schrijfactiviteiten in het leesonderwijs, bij zowel verhalen als informatieve teksten, heeft positieve effecten op tekstbegrip, op schrijfvaardigheid en op kennisopbouw, ook bij zwakkere lezers (bijv. Graham et al., 2018; 2020). Dit is vooral het geval wanneer de schrijftaken wat complexer zijn, zoals bij samenvatten of verdiepend verder schrijven (Graham et al., 2011). Kortom, maak naast leesmeters en kennismeters óók schrijfmeters!

De tekst: veel lezen in rijke teksten

De Kwaliteitswaaier benadrukt dat alle leerlingen gevarieerde teksten van goede kwaliteit lezen. De Koningin Julianaschool brengt dit in de praktijk: leerlingen lezen vrijwel dagelijks uit boeken, lezen ook rijke teksten aansluitend op thema's en komen via boekencirkels en promoties met een breed boekenaanbod in contact. Deze aanpak kan de leesfrequentie en leesmotivatie van leerlingen aantoonbaar versterken (Block et al., 2009). De schoolbibliotheek biedt bovendien ruimte aan 'leeswensen' van leerkrachten en leerlingen en ook in de klas is er inspraak op de onderzoeksvragen. Die zeggenschap en autonomie kunnen de (intrinsieke) leesmotivatie verder aanwakkeren (van Steensel et al., 2016). Wel is het belangrijk dat leerlingen worden gestimuleerd om steeds uitdagender boekkeuzes te maken (Merke et al., 2022).

Een thematisch aanbod van rijke teksten, zoals op de Koningin Julianaschool, biedt veel kansen. Zo leren leerlingen daardoor betekenisvolle verbanden tussen teksten leggen, mits de gesprekken over gelezen teksten in de klas en tijdens de periodieke leesgesprekken voldoende diepgang hebben. Dat betekent dat er niet eenzijdig wordt ingegaan op leeservaringen en leesvoorkeuren, en dat er regelmatig dialogische gesprekken worden gevoerd over de mogelijke diepere betekenissen van de tekst (Murphy et al., 2009).

Investeren in de lezer

Veelvuldig en regelmatig boeken lezen kan bijdragen aan een positieve leesspiraal (Allington et al., 2021). Terecht beseft men op de Koningin Julianaschool dat het nodig is dat daarbij expliciet aandacht is voor de doorontwikkeling van leesvaardigheid: men monitort en begeleidt de ontwikkeling van de (technische) leesvaardigheid. Dat is verstandig

omdat onderzoek aantoont dat leerlingen eerst een basisniveau aan leesvaardigheid moeten hebben voordat de positieve leesspiraal van meer plezier, meer lezen en meer vaardigheid zich kan ontvouwen (Toste et al., 2018; Van Bergen et al., 2023).

De Koningin Julianaschool heeft ook oog voor het feit dat er een kennisdrempel kan zijn: met kennismeterlessen wordt de stap naar complexere teksten gefaciliteerd. Inderdaad blijkt uit onderzoek dat de breedte en diepte van de voorkennis van lezers invloedrijker worden naarmate teksten complexer worden (Smith et al., 2021). Daarbij is het goed dat leerlingen leren hoe ze leesstrategieën en kennis over tekststructuur kunnen inzetten om grip te krijgen op complexe teksten, zolang hierbij het verdiepen van voorkennis niet wordt veronachtzaamd (Peng et al., 2023).

Referenties

- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. M. (2021). Reading volume and reading achievement: A review of recent research. *Reading Research Quarterly, 56*, 231-238.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 262-281.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.
- Graham, S., Kiuahara, S.A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(2), 179-226.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.

Houtveen, T. & van Steensel, R.C.M. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon/Stichting Lezen.

Hwang, H., Cabell, S. Q., & Joyner, R. E. (2022). Effects of integrated literacy and content-area instruction on vocabulary and comprehension in the elementary years: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 223-249.

Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>

Murphy, K.P., Wilkinson, I.A., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.

Oudega, M., & van den Broek, P. (2018). Standards of coherence in reading: Variations in processing and comprehension of text. *In Deep comprehension* (pp. 41-51). Routledge.

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228-267.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.

van Bergen, E., Hart, S. A., Latvala, A., Vuoksima, E., Tolvanen, A., & Torppa, M. (2023). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 26(3), e13325.

van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. *Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Erasmus Universiteit.