



“We willen resultaten, maar we willen ook dat leerlingen ervaren dat lezen leuk kan zijn.”

► Kindcentrum De Vindplaats in Amsterdam

Daar waar het boek het kind vindt

Uit een fusie tussen twee basisscholen in Amsterdam-West ontstond medio 2022 kindcentrum De Vindplaats. Het onderwijs aan kinderen van 0 tot 13 jaar ging daarmee ‘op zijn kop’: ieder kind bewandelt er zijn eigen pad. Daarvoor moeten de kinderen uiteraard veel leren, en dat doen ze vooral door heel goed te leren lezen én te ontdekken hoe leuk en waardevol dat kan zijn. Intern begeleider en taalcoördinator Marike Andriessen en directeur Gert Geertsma vertellen hoe De Vindplaats dat voor elkaar probeert te krijgen.

Marike en Gert zijn allebei als zij-instromer in het onderwijs terechtgekomen: zij 3,5 en hij 7,5 jaar geleden. Marike werkte lange tijd voor bibliotheken en voor de Stichting Lezen, waarmee haar affiniteit met boeken is verklaard. “Bovendien heb ik een dochter met dyslexie waardoor ik me extra bewust ben geworden van al die bouwsteentjes die bijdragen aan goed lezen.” Gert deed in zijn vorige leven aan interim-management en organisatieadvies voor overheden en bedrijven: “Ik wilde weg uit die wereld van macht en politiek, ik wilde iets doen wat echt zin heeft.”

Beiden zagen dat het leesonderwijs in Nederland ‘aan het wegebben is’, en wilden daar op hun gloednieuwe school verandering in aanbrengen door er flink in te investeren, vertelt Marike. “Omdat je via lezen heel veel leert op sociaal terrein, om je fantasie te prikkelen, om kennis te vergaren, om jezelf te kunnen

verhouden tot een ander en tot maatschappelijke vraagstukken. En ook omdat onze maatschappij steeds complexer wordt, moet het niveau van lezen steeds hoger zijn om je te kunnen handhaven.” Gert voegt eraan toe: “We willen resultaten, maar we willen ook dat leerlingen ervaren dat lezen leuk kan zijn.”

In de container

Drie pijlers schragen het leesonderwijs op De Vindplaats: technisch lezen, ontdekkend lezen – “Begrijpend lezen vinden wij een rare term” – en thematisch werken. “Het was het makkelijkst om bij technisch lezen te beginnen,” blikt Marike terug. “We hebben alle methodeboekjes letterlijk in de container gegoooid. We zijn gaan investeren in de bibliotheek en we hebben LIST¹ ingezet als methodiek, omdat dat goed past bij onze visie: je leest uit echte boeken en niet uit AVI-boeken. LIST gaat bovendien uit van de autonomie van de leerling: je kiest je eigen boek en je eigen belevingswereld, dat wat bij jou past. We gebruiken alleen nog AVI-boeken als het nodig is om technisch te leren lezen; in groep 3 als je nog op woordniveau bezig bent.”

¹ LIST staat voor Leesinterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak.

Rijke thema's

De Vindplaats heeft twaalf rijke thema's benoemd, waarvan er vier per jaar behandeld worden. Dat betekent dat de thema's eens in de drie jaar terugkomen, telkens met een andere invalshoek. Voor die thema's wordt ruim de tijd genomen, legt Marike uit: "Omdat we er lang over doen, geeft dat veel context, de woordenschat rondom het thema in kwestie komt steeds terug. Als je elke week een andere tekst over een ander onderwerp behandelt, dalen nieuwe woorden niet in. Daarom blijven we acht weken lang bij hetzelfde thema en benaderen we dat thema vanuit verschillende perspectieven: voelen, ervaren, erover praten, filmpjes kijken ..."

Volgens Gert raakt deze aanpak de kern van waar onderwijs over moet gaan: "Het is je oriëntatie op de wereld. Inhoud geven aan het onderwijs. Door je in de materie te verdiepen, komen verbindingen tot stand, in plaats van dat je overal alleen maar een beetje langs scheert." Marike geeft een voorbeeld: "In een thema als 'Alles onder de loop: wat is leven?' zit bijvoorbeeld een stukje duurzaamheid en milieu, naast uiteraard biologie. Maar dat alles zit ook in het thema 'Voedsel van de wereld: genoeg voor iedereen?', alleen vanaf een andere invalshoek. Alles hangt met alles samen, en kinderen gaan die samenhang ook echt zien."

De Schoolschrijver

Van meet af aan heeft De Vindplaats gebruikgemaakt van de mogelijkheid om een 'Schoolschrijver' in te huren. Die komt tien weken lang een dagdeel per week op school om kinderen schrijfopdrachtjes te geven en ze te enthousiasmeren voor het schrijven – en daarmee ook voor het lezen dat daar onlosmakelijk

mee is verbonden. Een regelrechte aanrader, vindt Marike: "We hadden op een gegeven moment een schoolschrijver, Kelly van Kempen, een pareltje met wie de kinderen echt helemaal wegliepen; met haar boeken én met haar als persoon. We hebben haar later teruggevraagd, en samen hebben we een methodiek 'Literaire gesprekken'² uitontwikkeld. Zij is volgens die methodiek met de kinderen aan de slag gegaan."

Die literaire gesprekken gaan over een boek, een verhaal of een gedicht dat leerlingen tegelijk lezen en waarover ze hun gedachten en gevoelens met elkaar uitwisselen. De rol van de leerkracht is coachend. Leerlingen leren eerst om van buiten de tekstwereld de tekstwereld binnen te komen. Vervolgens bewegen ze door die tekstwereld heen om er uiteindelijk uit te stappen en te overdenken en te delen wat de relatie is tussen hun eigen leven en de tekst in kwestie. Als slotopdracht geven de leerlingen schriftelijke feedback op de tekst bijvoorbeeld door een recensie te schrijven.

Honderd boeken

Dagelijks staat er op De Vindplaats een half uur stillezen op het rooster, meestal van één tot half twee 's middags. Het doel is dat elke leerling minstens twintig boeken per jaar leest en dat de leerlingen, als ze de school helemaal doorlopen hebben, er minstens honderd in hun 'Leespaspoort' hebben staan. "Ze halen dat niet allemaal," vertelt Marike, "maar de meesten wel. Sowieso komen de samenleesboeken in het leespaspoort; dat zijn de boeken die ze niet zelf uitkiezen maar die de hele klas gezamenlijk leest. Dat zijn er ongeveer één à twee per thema. Daarnaast worden er bij een thema drie à vier boeken voorgelezen. Die mogen de leerlingen ook in hun

paspoort opnemen. Op die manier zijn ze dus al een aardig eind op weg naar die twintig boeken."

Van het stillezen geeft Marike desgevraagd een praktijkvoorbeeld: "De leerkracht begint een minilesje van vijf minuten met het voorlezen van het begin van haar eigen boek, en zegt dan: 'Ik heb altijd wat moeite om in het verhaal te komen. Maar nu zie ik het ineens voor me. Die 'donkere ruimte' – dat is vast een kelder (...)'". En dan zegt ze: 'Oké, pak allemaal je eigen boek en let er op of je ook zo'n moment hebt dat je denkt: hé, nu zie ik het voor me! Plak daar dan een geeltje bij.' Dan gaan de kinderen twintig minuten lezen en daarna komen ze voor vijf minuten terug in de kring, en vraagt de leerkracht: 'Wie heeft ergens een geeltje bij geplakt?' Binnen twee weken hebben alle kinderen zeker één à twee keer iets kunnen inbrengen."

Het is zoeken

Voor het team heeft de nieuwe aanpak van het leesonderwijs wel wat consequenties. "Het is een extra belasting in voorbereidingstijd", geeft Marike toe. "Je moet als leerkracht immers heel veel zelf lezen om rijke teksten te vinden. Dat is wel een hobbel waar leerkrachten tegenaan lopen. Dan zeggen wij: liever wat minder teksten, maar wél met de nodige verdieping, dan steeds maar doorpakken omdat het volgens een methode zou moeten of omdat je bang bent dat het niet voldoende is."

Een andere hobbel is de bewijsvoering: kun je laten zien dat de nieuwe aanpak van het leesonderwijs op De Vindplaats echt resultaten oplevert? De leerlingen en hun ouders zijn enthousiast, maar zijn er ook harde bewijzen? Hoe verhoudt de school zich bijvoorbeeld tot andere scholen in de buurt of in Groot-Amsterdam of landelijk? "Ja, deels weten we dat", zegt Gert. "Je kunt de CITO-toetsen met elkaar vergelijken, al blijft het de vraag of je daarmee effecten kunt meten van wat wij aan het doen zijn. Dus dat is zoeken. We weten van een andere school die ons met deze aanpak is voorgegaan, dat ze heel lang bezig zijn geweest om iedereen ervan te overtuigen dat deze vorm van leesonderwijs gewoon heel goed werkt." Marike preciseert: "Op technisch lezen zien we vooruitgang. En op motivatie sowieso, dat is echt een wereld van verschil. Wat het ontdekkend lezen betreft kunnen we nog niet hard maken dat er vooruitgang is geboekt, maar we vinden dat je er vijf jaar voor moet uittrekken om daar iets zinnigs over te kunnen zeggen."

² Volgens de aanpak zoals beschreven in de brochure 'Literaire gesprekken in de klas' van Gertrud Cornelissen, Stichting Lezen, april 2019.

Wetenschappelijke reflectie De Vindplaats

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 Vindplaats laat in hun aanpak terecht zien dat het bevorderen van leesvaardigheid nooit berust op een verbetering van één geïsoleerd element. Waar het wel om draait? Het bieden van een samenhangend palet aan kennis en vaardigheden waarbij lezen, schrijven en spreken over teksten in een motiverende, sociale, kennisrijke context plaatsvindt.

Bij De Vindplaats komt dat brede palet duidelijk naar voren: er is ruimte voor technisch lezen, thematisch (voor)lezen, samen lezen en vrij lezen. De leeskilometers worden niet uitsluitend gemaakt met stillezen in zelfgekozen boeken: het is juist de *helpende volwassene* die de spil vormt bij een effectieve leesdidactiek, doordat deze leerlingen helpt bij het selecteren, lezen en bespreken van teksten, iets wat zeker in het basisonderwijs van belang is (vgl. Pelletier et al., 2024). Bij De Vindplaats spelen de leerkrachten deze helpersrol omdat ze een deel van de boeken selecteren (de thematische boeken en samenleesboeken), de literaire gesprekken begeleiden, en met de LIST-methodiek regelmatig modellen hoe leesstrategieën flexibel kunnen worden ingezet (Houtveen et al., 2012).

Het (voor)lezen uit een veelzijdig aanbod aan rijke teksten stimuleert de taal- en leesontwikkeling van leerlingen. Terecht is er daarbij aandacht voor de kwaliteit van de gesprekken: onderzoek laat zien dat de kwaliteit van gesprekken bij het voorlezen cruciaal is, waarbij hogere-orde vragen en adequate taalsteun belangrijke elementen zijn (Vanparys et al., 2024). In alle facetten van het leesonderwijs op De Vindplaats is er dan ook veel ruimte voor interactie over teksten: met de leerkracht, met medeleerlingen, of zelfs met kinderboekenschrijvers. Literaire gesprekken kunnen leerlingen helpen om begripsstrategieën flexibel toe te passen en samen na te denken over de mogelijke betekenis(sen) van een tekst (Certo et al., 2010). Een meta-analyse lijkt dit te bevestigen: dialogische vormen van leesonderwijs die interactie over gelezen teksten centraal stellen bevorderen de leesvaardigheid en het leesplezier van po-leerlingen, zeker bij zwakkere leerlingen (Murphy et al., 2009). De geeltjes die door leerlingen worden gebruikt tijdens het lezen zijn een waardevolle *scaffold*: onderzoek suggereert dat annoteren leerlingen helpt om secuur te lezen, over de tekst na te denken, en biedt ook na het lezen aan leerkrachten en medeleerlingen een inkijkje in de gedachten die leerlingen hadden tijdens het lezen (Porter-O'Donnell, 2004).

Een randvoorwaarde is natuurlijk wel dat leerlingen überhaupt gemotiveerd zijn om te lezen. De leesmotivatie van basisschoolleerlingen is te beïnvloeden, door bijvoorbeeld aansluiting op interesses of door situationele interesse te wekken (Van der Sande et al., 2023). Naast het mooie boekenaanbod en andere externe prikkels om te gaan lezen

(bijv. het leespaspoort), stimuleert De Vindplaats juist ook de situationele interesse van leerlingen: men benut overkoepelende thema's als context voor het (voor)lezen of doordat er motiverende taken worden aangeboden (bijv. actief in gesprek met een schoolschrijver). Zo raken leerlingen nieuwsgierig en eerder gemotiveerd om een tekst te lezen. Tegelijk vergt dit van leerkrachten veel repertoirekennis om de juiste teksten en taken te kunnen selecteren bij uiteenlopende interesses en thema's. Mogelijk kan een literatuurcirkel voor en door leerkrachten hierin nog een faciliterende rol spelen (Jongstra et al., 2023).

De thematische invulling van een deel van het leesonderwijs doet recht aan de cruciale rol van voorkennis bij de totstandkoming van tekstbegrip (Duke & Cartwright, 2021) en heeft veel grotere effecten op leesvaardigheid en woordenschat(diepte) dan wanneer taalonderwijs los van de zaakvakken wordt ingevuld (Hwang et al., 2022). De cyclische terugkeer van thema's vormt bovendien een kansrijke aanpak omdat leerlingen daarmee steeds complexere teksten kunnen gaan lezen over een onderwerp. Uit onderzoek weten we dat de breedte en diepte van de voorkennis van lezers steeds invloedrijker wordt naarmate teksten complexer worden (Smith et al., 2021). Tegelijk is ook de worsteling van De Vindplaats rondom toetsing een herkenbaar fenomeen: Hwang en collega's (2022) lieten in hun meta-analyse ook zien dat thematisch taalonderwijs weliswaar grote effecten heeft op lees- en woordenschattoetsen die inhoudelijk aansluiten op het thema, maar dat de effecten kleiner of zelfs verwaarloosbaar bleken op respectievelijk gestandaardiseerde leestoetsen of algemene woordenschattoetsen. Het is belangrijk om te beseffen dat verschillende soorten toetsen elk andere dimensies van taalvaardigheid meten.

Bronnen

Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). *I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels*. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243–263.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25-S44.

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.

Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen! achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)* Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie

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.

Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2022). Teachers, Parents and Peers Support in Reading Predicting Changes in Reading Motivation among Fourth to Sixth Graders: A Systematic Literature Review. *Reading Psychology*, 43(5–6), 317–356.

Porter-O'Donnell, C. (2004). Beyond the yellow highlighter: Teaching annotation skills to improve reading comprehension. *The English Journal*, 93(5), 82-89.

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.

Vanparys, S., Debeer, D., & Van Keer, H. (2024). What's the Difference? Interactive Book Reading With At-Risk and Not-At-Risk 1st-and 2nd-Graders. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(2), 295-316.

van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21.