



“Gemiddeld lezen leerlingen wel liefst 25 boeken per jaar”

Veel lezen en graag lezen gaan hand in hand

Een aantal jaren geleden verving Kindcentrum Boschveld in Den Bosch de methode voor begrijpend lezen door de methodiek 'Diep Leesbegrip' (voorheen 'DENK' genoemd). Vorig schooljaar ging ook de methode voor technisch lezen de deur uit en besloot de school te gaan werken met LIST¹, een methodiek voor technisch lezen die volgens directeur Anouk Schipper en intern begeleider Judith van Erp naadloos aansluit bij de onderwijsvisie van de school én bij de aanpak van Diep Leesbegrip.

“We realiseerden ons dat het onderwijs in technisch lezen niet meer paste bij onze onderwijsvisie”, vertelt Anouk. “Omdat we willen dat ons onderwijs betekenisvol is, werken wij thematisch en zijn de leerdoelen van de verschillende vakken met elkaar verbonden. We zijn daarom voor begrijpend lezen een aantal jaren geleden gestart met de methodiek 'Diep Leesbegrip'.”

Twee keer per week krijgen de kinderen een specifiek begrijpendleesaanbod en daarnaast komen er gedurende de week allerlei andere (soorten) teksten aan bod die te maken hebben met het thema. Wat de kinderen in de lessen begrijpend lezen leren, passen ze in allerlei contexten toe. “Lezen is dus geïntegreerd in

het thematisch onderwijs en is daarmee betekenisvol”, zegt Anouk. “Maar voor technisch lezen werkten we tot vorig schooljaar nog met een methode. We zagen dat de kinderen de lessen technisch lezen saai vonden, niet gemotiveerd waren en dat ze weinig lazen.”

Leesmotivatie

Dat is nu de school volgens de LIST-methodiek werkt wel anders: iedere dag wordt er in groep 4 t/m 8 een half uur gelezen. In de kleutergroepen wordt voorgelezen. Gemiddeld lezen leerlingen wel liefst 25 boeken per jaar. Veel lezen is voor alle kinderen belangrijk, maar zeker voor leerlingen uit taalarme gezinnen waar weinig wordt gelezen. En dat geldt voor een deel van de leerlingenpopulatie van KC Boschveld.

Om te bewerkstelligen dat kinderen veel leeskilometers maken, is het natuurlijk allereerst belangrijk dat ze zin hebben in lezen, omdat ze er plezier aan beleven. “Leesmotivatie is de basis van deze methodiek”, zegt Judith. “Daarom kiezen de kinderen de boeken zelf en enthousiasmeren en stimuleren leerkrachten hen op allerlei manieren om veel te lezen.”

1 Lees Interventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak

Zo geven leerkrachten tijdens het stillezen het goede voorbeeld door zelf ook een boek te lezen en houden ze aan het begin van het dagelijkse leeshalfuur een zo genoemde 'boekenbabbel'. In ongeveer vijf minuten introduceert en promoot de leerkracht dan een boek. Dat boek staat regelmatig in het teken van het thema – dat geldt trouwens voor alle boeken die de kinderen lezen – maar het is meestal ook een boek waarvoor kinderen zelf niet zo snel kiezen, bijvoorbeeld omdat het er niet zo aantrekkelijk uitziet of omdat het wat dikker is.

Leerkrachten geven tijdens de boekenbabbel ook instructie over het kiezen van een boek. Hoe doe je dat? Judith: "Leerlingen leren waar ze op kunnen letten als ze een boek kiezen. We zien dat kinderen vaak het boek willen lezen waarover de leerkracht een boekenbabbel heeft gehouden of het boek dat de leerkracht zelf aan het lezen is."

Hogere denkniveaus

De leerlingen lezen leerjaaroverstijgend in niveaugroepen, iets dat op KC Boschveld eigenlijk vanzelfsprekend is omdat de school werkt in units waarin kinderen vaak leerstof verwerken in groepsdoorbroken niveaugroepen. Bij de LIST-lessen zijn de kinderen verdeeld in 'hommellezers' en 'stillezers'. Kinderen die nog wat meer ondersteuning nodig hebben, lezen samen met een tutor, een leerling uit de bovenbouw.

"De hommellezers lezen in een duo totdat ze leesniveau M4 hebben behaald", vertelt Judith. "Ze lezen met z'n tweeën in hetzelfde boek en lezen om de beurt een stukje hardop voor. De stillezers lezen zelfstandig stil in hun eigen boek. Aan het eind van de boekenbabbel stelt de leerkracht, voordat de kinderen gaan lezen of luisteren, een leesvraag naar aanleiding van wat ze net heeft verteld over of voorgelezen uit het boekenbabbelboek."

De leesvraag is niet gericht op reproductie, maar is een vraag 'in de hogere denkkordes' die kinderen aanzet tot nadenken. Bijvoorbeeld: komt zoiets in jouw boek ook voor? Heb je zoiets zelf wel eens meegemaakt? Hoe zou jij dit zelf oplossen? Dit soort vragen krijgen de kinderen ook bij begrijpend lezen, want in de methodiek Diep Leesbegrip spelen de denkniveaus van de taxonomie van Bloom een belangrijke rol. "Daar zie je ook samenhang met begrijpend lezen", zegt Judith. "We stellen met name vragen op de hogere denkniveaus, omdat zulke vragen kinderen aan het denken zetten. Tijdens de gezamenlijke afsluiting van de les wordt de leesvraag die in de boekenbabbel is gesteld besproken. Ook in de korte leesgesprekjes die de leerkracht tijdens het lezen met kinderen voert, stelt ze vragen op hogere denkniveaus."

Levend houden

Om leerkrachten ervoor toe te rusten om het leesonderwijs vorm en inhoud te geven volgens de methodieken Diep Leesbegrip en LIST, is het team intensief geschoold. Judith: "Omdat het gaat om methodieken, is het leesonderwijs zeer leerkrachtafhankelijk en is het dus heel belangrijk dat alle leerkrachten de vereiste kennis en vaardigheden hebben."

Om die kennis en vaardigheden *up to date* te houden en nieuwe leerkrachten in te wijden in de werkwijze, worden de scholingen aan het begin van elk schooljaar herhaald. "Dan komen er, als die er zijn, ook nieuwe ontwikkelingen aan de orde", vertelt Anouk. "Zo was er in de laatste scholing bijvoorbeeld aandacht voor AI." "We hebben gemerkt dat het best pittig is om nieuwe leerkrachten hierop in te werken", vult Judith aan. "Dat hadden we aanvankelijk wat onderschat. Daarom is het heel goed en belangrijk dat ze in het begin van het schooljaar die training krijgen."

Naast deze scholingen, zijn Judith en de leesspecialist getraind om klassenconsultaties uit te voeren, zowel voor LIST als voor Diep Leesbegrip. Twee keer per jaar kijken ze mee in de klas en geven ze leerkrachten individueel feedback. Anouk: “Verder heeft Judith zowel voor begrijpend lezen als voor technisch lezen een kwaliteitskaart opgesteld, waarop de werkwijze goed is beschreven. Deze kaarten worden jaarlijks met het team geëvalueerd en zo nodig aangepast. We blijven dus voortdurend aandacht besteden aan ons vernieuwde leesonderwijs. Want als je zoiets implementeert, is het belangrijk dat je het levend houdt en er steeds met elkaar over in gesprek blijft.”

Leesontwikkeling volgen

Zeker het begin van het proces – toen de school met Diep Leesbegrip ging werken – is er flink geïnvesteerd in het draagvlak, vertelt Judith. “Mensen moesten iets loslaten wat ze vaak al jaren op een bepaalde manier doen. Dat is best eng. Daarom is het essentieel dat leerkrachten weten en begrijpen waaróm we dit willen, ze moeten de onderliggende visie en theorie kennen en ze moeten zien dat het goed past bij onze school en onze visie. Dat is ook belangrijk omdat deze manier van werken van leerkrachten extra inspanning en best veel voorbereidingstijd vergt.”

Maar dat is het, gezien de opbrengsten, volgens Judith en Anouk allemaal zeker waard omdat leerkrachten zien dat de kinderen meer en beter gaan lezen. Op verschillende manieren wordt de leesontwikkeling van de kinderen gevolgd, vertelt Judith. “We nemen tweejaarlijks de toets van het leerlingvolgsysteem af, maar om de leesontwikkeling ook tussentijds te monitoren, voeren leerkrachten regelmatig observaties uit. Ook nemen we ‘doelentoetsjes’ af. Dat zijn korte zelfgemaakte toetsjes die we afnemen bij kinderen die aan een bepaald doel hebben gewerkt en waarvan we op basis van de observaties niet zeker weten of ze dat doel hebben behaald. Verder gebruiken we een toets van LIST voor kinderen die op

het niveau van stillezen zitten. En in groep 3 maken we gebruik van de methodetoets.”

Trots

Over LIST kan de school nog geen cijfermatige opbrengsten vermelden, maar duidelijk is wel dat kinderen veel meer lezen en *willen* lezen. “We zien het als een logisch gevolg: als kinderen gemotiveerd zijn om te lezen en het veel doen, kunnen zij aan het einde van de basisschool goed lezen”, zegt Anouk. “Maar het is nog te vroeg om daar uitspraken over te doen. Wel zien we dat de leesmotivatie is toegenomen en dat leerlingen vaker wat minder bekende of populaire boeken kiezen, zoals literaire kinderenboeken. Ook leerkrachten lezen trouwens veel meer kinderboeken dan voorheen, waardoor ze goed met kinderen over een boek kunnen praten en de kinderen sterk enthousiasmeren. Winst is ook dat leerkrachten veel meer bezig zijn met de kwaliteit van boeken.”

Zoals gezegd werkt de school al wat langer met Diep Leesbegrip waardoor er meer bekend is over de effecten van de werkwijze. Anouk. “We zijn ontzettend trots op de opbrengsten van ons onderwijs in begrijpend lezen, want we scoren daar consequent op het landelijk gemiddelde. Dat is een prachtig resultaat, omdat we een vrij forse schoolweging hebben. We vinden het fantastisch dat we het voor elkaar hebben gekregen dat ook deze kinderen op dat niveau begrijpend lezen. Dat motiveert ons ook enorm om dit te blijven doen.”

Wetenschappelijke reflectie Kindcentrum Boschveld

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)

Op Kindcentrum Boschveld beseft het schoolteam het belang van betekenisvol en samenhangend leesonderwijs. De school durfde een nieuwe weg in te slaan, maar niet zonder te zorgen voor draagvlak en borging van de nieuwe aanpak door in te (blijven) zetten op leerkrachtprofessionalisering en klassenconsultaties. Dankzij dat enthousiasme is de methodiek die de school heeft gekozen voor het leesonderwijs nauwgezet geïmplementeerd en zijn ook leerkrachten zelf veel enthousiastere lezers geworden met oog voor de kwaliteit van boeken. Welke stappen heeft de school gezet en wat zegt onderzoek daarover?

Bij Kindcentrum Boschveld valt op dat het hele spectrum aan leesactiviteiten vanuit een heldere visie is neergezet: leesonderwijs gaat niet om het trainen van een geïsoleerde vaardigheid, maar moet ook recht doen aan de kwaliteit van teksten en aan de wil en doelen van een lezer om te gaan lezen. Daarom koos de school voor een integrale aanpak met nadruk op thematisch voorlezen, een vlotte overstap van technisch lezen naar veel (stil)lezen in zelfgekozen rijke teksten, en een thematische insteek bij de lessen begrijpend lezen. De thematische insteek doet recht aan het feit dat voorkennis helpt bij de

totstandkoming van tekstbegrip en, andersom, dat goede leesvaardigheid ook weer de kennis van leerlingen doet toenemen (Hwang et al., 2023). Niet geheel verbazingwekkend heeft thematisch taalonderwijs grotere effecten op leesvaardigheid en woordenschat(diepte) dan wanneer taalonderwijs los van de zaakvakken wordt ingevuld (Hwang et al., 2022). Bovendien creëert thematisch leesonderwijs kansen om de situationele interesse van leerlingen te prikkelen: waar zou je nog meer over willen weten? Binnen overkoepelend thema's kunnen leerlingen nieuwsgierig raken om door te lezen over een onderwerp – en juist dat kan de leesmotivatie van leerlingen laten toenemen (Van der Sande et al., 2023).

Omdat leerlingen worden uitgedaagd om complexe en rijke teksten te lezen, is het goed dat de lessen begrijpend lezen ervoor zorgen dat leerlingen gereedschappen krijgen aangereikt om die teksten handig aan te pakken. Leerkrachten modelen hoe een strategie doelbewust kan worden ingezet bij een lastige passage, of voeren gesprekken over hogere-orde denk vragen die leerlingen laten nadenken over de betekenis van de tekst, waarbij ze begripsstrategieën flexibel leren toepassen. Het begrijpend leesonderwijs wordt daarmee nadrukkelijk ingezet *ten dienste* van het onderwijs. Daarmee stijgt het uit boven de aanpak in veel lesmethodes waarin het contextloos inoefenen van strategieën als een doel op zich de boventoon voerde, zonder leerlingen uit te dagen tot betekenisvolle leestaken (Bogaerds-Hazenberg e.a., 2022). Dit wordt bevestigd door onderzoek: effectieve interventies laten leerlingen ontdekken hoe leesstrategieën flexibel, doelbewust en in samenhang een waardevol gereedschap zijn, zolang dat gebeurt mét oog voor de tekstinhoud; niet als doel op zichzelf of als trucje voor een toets (Peng et al., 2023).

Er worden op deze school veel lees- en voorleeskilometers gemaakt met ondersteuning van een 'helpende volwassene'. Die helpende volwassene vormt de spil, of dat nu gaat om interactief voorlezen of om het begeleiden van kinderen bij hoe je een boek kiest of hoe je dieper kunt nadenken over de tekst (Pelletier et al., 2024; Vanparys et al., 2024). Mogelijk kan de school het potentieel van het concept 'Kindcentrum' nog verder benutten. Zo kunnen pedagogisch medewerkers meer leren over effectief interactief voorlezen aan jonge kinderen (Vanparys et al., 2024), of kunnen ouders via het Kindcentrum kennismaken met laagdrempelige activiteiten om thuis de ontlukkende geletterdheid te stimuleren (Manz et al., 2010) of leren hoe ze bij het oudere kind ook thuis de leesmotivatie kunnen aanwakken (Pelletier et al., 2024).

De school laat zien dat effectief leesonderwijs een marathon is, geen sprint: er is aandacht voor draagvlak, scholing, implementatie en borging. Internationale onderzoeken bevestigen dat scholing van leerkrachten een positieve impact heeft op de kennis en vaardigheden van leerkrachten en ook een (bescheiden) effect op de leesvaardigheid van leerlingen (bijv. Didion et al., 2018). Hoewel onderzoeksconclusies op dit onderwerp nog niet helemaal uitgekristalliseerd zijn, zijn er wel kansrijke elementen te destilleren, zoals voldoende tijd en aandacht voor concrete toepassing van inzichten in de eigen klas, herhaald opfrissen en/of coaching op de klasvloer (Filderman et al., 2025; Rice et al., 2024). Die elementen komen terug op Kindcentrum Boschveld: naast teamscholing zijn er klassenconsultaties en worden concrete inzichten verankerd in kwaliteitskaarten. Een schoolvoorbeeld!

Bronnen

Bogaerds-Hazenberg, S. T.M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing*, 35(7), 1497-1523.

Didion, L., Toste, J.R., & Filderman, M.J. (2020). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 13(1), 29-66.

Filderman, M. J., Didion, L., Austin, C. R., Payne, B., Silvert, C., & Wexler, J. (2025). Teacher professional development for reading: A review of the state of the research. *Reading Research Quarterly*, 60(4), e70054.

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.

Hwang, H., McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). A longitudinal investigation of directional relations between domain knowledge and reading in the elementary years. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 59-77.

Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.

Pelletier, D., Guay, F., & Falardeau, É. (2024). Contributions of reading support from teachers, parents, and friends to reading related variables in academic and recreational contexts. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 327-348.

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.

Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Professional Development in Reading Comprehension: A Meta-analysis of the Effects on Teachers and Students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424-447.

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.

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.