

Marloes Schrijvers (a) & Claire Goriot (b)

(a) Hogeschool Rotterdam

(b) Hogeschool KPZ

Contact: *m.s.t.schrijvers@hr.nl*

c.goriot@kpz.nl

‘Hoe komt het dat dit hier op school zo goed gaat?’ Wat we kunnen leren van leesbevorderende schoolteams

1. Inleiding

Waar leesbevordering op sommige scholen voor hoofdbreken zorgt, zijn er ook scholen met een stimulerende leescultuur. Op zulke scholen fungeren leraren bijvoorbeeld als lezende voorbeelden voor leerlingen, is er een ruim aanbod van kwalitatief goede boeken en is er veel draagvlak, tijd en aandacht voor lezen. In tijden van dalende leesmotivatie en leesvaardigheid is zo’n bloeiende leescultuur essentieel voor alle leerlingen.

Leraren fungeren in die leescultuur op school als krachtige rolmodellen. Ze kunnen het leesplezier, de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen stimuleren als ze zelf enthousiaste lezers zijn, over veel repertoirekennis beschikken en op de hoogte blijven van recent verschenen, kwalitatief goede jeugdliteratuur (zie o.a. Applegate & Applegate 2004; McKool & Gespass 2009; Burgess e.a. 2011; Applegate e.a. 2014; Merga 2015; Jongstra e.a. 2023). Daarnaast wijst een recente literatuurstudie uit dat leraren over verschillende leesbevorderingscompetenties dienen te beschikken om lezen effectief te bevorderen. Het gaat dan bijvoorbeeld om begeleiding bieden bij boekkeuze, verbondenheid en interactie stimuleren om leeservaringen en interpretaties te delen, en formatief handelen toepassen in lees- en literatuuronderwijs (Schrijvers & Goriot 2025). Bovendien laat deze literatuurstudie zien dat het bestaan van een schoolbrede leescultuur een belangrijke rol speelt bij succesvolle leesbevordering. Zo’n leescultuur bestaat volgens de vakliteratuur onder meer uit schoolbrede visie en beleid gericht op leesbevordering, voldoende gedeelde expertise, structurele professionalisering van collega’s, een motiverende leesomgeving in de school en verbindingen met bibliotheken en culturele instellingen, maar ook met de leesopvoeding thuis.

Deze literatuurstudie maakt deel uit van het project ‘Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in het po en vo’. Dit project heeft als doel om de repertoirekennis van basisschoolleraars en leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs te vergroten en hun leesbevorderingscompetenties te versterken, ingebed in een sterke leescultuur op school. Met de vernieuwde kerndoelen voor Nederlands worden scholen daar ook toe

verplicht. Kerndoel 1A stelt dat de school dient te zorgen voor een rijke taal- en leesomgeving, waarbij het onder meer gaat om het “aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugdliteratuur binnen een vaste leesroutine” (SLO 2025: 25). Daartoe ontwikkelen we professionalisering voor schoolteams. Om deze professionalisering effectief vorm te kunnen geven, onderzoeken we wat we kunnen leren van leesbevorderende schoolteams. Daarom zijn we van maart tot juni 2025 in gesprek gegaan met schoolteams die trots zijn op wat zij met leesbevordering weten te bereiken. Waar zijn zij precies trots op? Wat gebeurt er op zulke scholen? Hoe komt het dat ze succesvol zijn op het gebied van leesbevordering en leescultuur? En welke rol speelt hun eigen repertoirekennis daarin? In deze bijdrage zetten we uiteen hoe we schoolteams bevraagd hebben en delen we onze eerste bevindingen.

2. Focusgroepgesprekken

Via ons eigen netwerk en de nieuwsbrieven van Stichting Lezen en Levende Talen Nederlands verspreidden we in Nederland een oproep aan schoolteams die trots zijn op wat ze met leesbevordering en de leescultuur op hun school weten te bereiken. We werkten met basisscholen, waar de aandacht uitging naar de bovenbouw (groep 5 t.e.m. 8), en met schoolteams in het voortgezet onderwijs, waar de focus op het tweedegraadsgebied lag (de eerste drie leerjaren en in het vmbo ook het vierde leerjaar). Per schoolteam zochten we maximaal tien deelnemers, afhankelijk van de grootte van het team en de beschikbaarheid, waaronder in elk geval leraren en een schoolleider met financiële beslissingsbevoegdheid. Ook leraren in opleiding waren welkom, en waar mogelijk, vroegen we ook de taal- of leescoördinator en mediathecaris om aan te sluiten.

Het focusgroepgesprek duurde maximaal anderhalf uur en werd opgenomen met een audiorecorder. Tijdens het gesprek maakte een student-assistent notities op een (digi) bord of flipover, zodat deelnemers houvast hadden en konden terugrijpen op wat er eerder in het gesprek was gezegd. We informeerden deelnemers vooraf over de procedure en dataverzameling. Zij gaven actief toestemming voor hun deelname en voor de verwerking van hun gegevens. Ook kregen zij vooraf te horen dat ze als dank voor hun deelname, als team, een boekenpakket zouden ontvangen. Na afloop werden de opnames eerst automatisch getranscribeerd, met de software *Amberscript* en met *Microsoft Word*, en daarna handmatig gecorrigeerd en aangevuld door student-assistenten. De transcripten werden hierbij gepseudonimiseerd.

Uiteindelijk namen elf schoolteams deel aan een focusgroepgesprek (vijf po en zes vo). Het aantal deelnemers varieerde van drie tot negen per gesprek. De geselecteerde scholen waren verspreid over Nederland en varieerden van grootstedelijke tot regionale contexten.

3. Gespreksleidraad

De gesprekken werden gevoerd aan de hand van een gespreksleidraad, die ontwikkeld is op basis van de eerdergenoemde literatuurstudie (Schrijvers & Goriot 2025). Uit deze literatuurstudie bleek ook dat leesbevorderingscompetenties van leraren en aspecten van een leescultuur in het primair en voortgezet onderwijs overwegend met elkaar overeenkomen. Daarom ontwikkelden we één leidraad die we in zowel po als vo inzetten. De leidraad bestond uit zeven onderdelen.

3.1 Introductie

De gespreksleider lichtte het doel van het gesprek toe, schetste de context van het project ‘Lezen en laten lezen’ en benoemde enkele afspraken gedurende het gesprek (bijvoorbeeld: *Vanwege de opname mag er maar één persoon tegelijk aan het woord zijn; steek daarom je hand op als je iets wilt zeggen*). De introductie werd afgesloten met een voorstelronde waarin alle aanwezigen hun naam noemden, aangaven wat hun functie is binnen de school en hoeveel jaar ervaring ze hebben in die functie.

3.2 Gespreksstarter met beeld

We maakten bij de start van het gesprek gebruik van vijftien afbeeldingen, die we op tafel legden. Een deel hiervan had direct te maken met lezen of de schoolse context, bijvoorbeeld een tekening van drie kinderen op een rij met een boek op de schoot, een foto van een schoolbibliotheek en een foto waarop een leraar een leerling helpt aan diens tafeltje. Het andere deel bestond uit abstractere afbeeldingen, onder meer van drie puzzelstukjes waar een vierde stukje aan werd bevestigd, gestileerde poppetjes die hand in hand een berg beklimmen en een netwerk van gekleurde bolletjes met lijnen ertussen. We vroegen deelnemers om een afbeelding te kiezen die een *good practice* van leesbevordering of de leescultuur op school illustreerde, ofwel iets waar zij trots op zijn op hun school. Om beurten lichtten de deelnemers daarna kort toe welke afbeelding ze hadden gekozen en waarom. De gespreksleider selecteerde hieruit twee of drie aspecten van leesbevorderingscompetenties en leescultuur die herhaaldelijk werden genoemd, om over door te praten.

3.3 Ronde 1: leescultuur

In de meeste gevallen werkte de gespreksleider toe van schoolbrede onderwerpen naar leraarspecifieke competenties. In ronde 1 kwamen daarom veelal aspecten van de schoolleescultuur aan bod, bijvoorbeeld wanneer deelnemers hadden aangegeven trots te zijn op de grote collectie actuele jeugdliteratuur in de schoolbibliotheek of op de samenwerking tussen alle collega's op het gebied van leesbevordering. De gespreksleider vatte samen wat over één aspect gezegd was bij de start van het gesprek en stelde als eerste vraag: *Hoe komt het dat dit hier op school zo goed gaat?* Daarna volgden

specifiekere vragen, zoals: *Wat heeft jullie doen besluiten om op dit aspect te focussen?, Wat is er sindsdien veranderd?* en *Wie heeft een rol gespeeld bij het ontwikkelen hiervan?* Deelnemers werden ook specifiek op hun rol aangesproken. Zo werd aan de schoolleider en – indien aanwezig – de mediathecaris gevraagd: *Welke rol heb jij hierin gespeeld?* Als het eerste aspect voldoende was uitgediept, volgde een tweede en in sommige gevallen een derde aspect van de leescultuur. De gespreksleider maakte in deze en alle volgende rondes ook gebruik van algemene prompts om door te vragen, zoals: *Kun je daar een voorbeeld van geven?, Begrijp ik goed dat...?* en *Wat speelde daarbij nog meer een rol?*

3.4 Ronde 2: leesbevorderingscompetenties

Ronde 2 verliep hetzelfde als ronde 1, al was in sommige gesprekken de volgorde omgedraaid. In dat geval kwamen in de eerste ronde leesbevorderingscompetenties aan bod en in de tweede ronde aspecten van de leescultuur. In de meeste gevallen selecteerde de gespreksleider voor ronde 2 leesbevorderingscompetenties waarvan deelnemers bij de start aangaven er trots op te zijn, bijvoorbeeld wanneer ze er goed in slaagden om leerlingen naar passende boekkeuzes te begeleiden of veel interactie over boeken en lezen te bewerkstelligen. Hierover werden dezelfde vragen gesteld als in ronde 1.

3.5 Ronde 3: repertoirekennis van recente boeken met literaire kwaliteiten

In ronde 3 wilden we meer inzicht verkrijgen in de repertoirekennis van schoolteams en wat hen helpt om die op te bouwen. Om het gesprek hierover op gang te brengen, legden we vijftien boeken op tafel: de zes gedrukte exemplaren uit het boekenpakket en negen geplastificeerde omslagen met op de achterzijde de eerste twee pagina's van het betreffende boek. De samenstelling van de boeken verschilde voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs, maar in beide gevallen ging het om boeken die zijn verschenen in de afgelopen vijf jaar, omdat uit onderzoek blijkt dat leraren vooral boeken uit hun eigen jeugd kennen en minder op de hoogte zijn van actuele jeugdliteratuur (Applegate & Applegate 2004; Applegate e.a. 2014; Jongstra e.a. 2023). Het merendeel van de geselecteerde boeken was bovendien genomineerd voor of bekroond met een prijs van een literaire vakjury, zoals de Gouden of Zilveren Griffel, het Beste Boek voor Jongeren of de Boon voor kinder- en jeugdliteratuur. Bij het ontwikkelen van professionalisering richten we ons namelijk op boeken voor kinderen en jongeren met literaire kwaliteiten, omdat zulke boeken lezers op verschillende manieren kunnen verrijken: ze helpen lezers om zichzelf, de ander en de wereld beter te begrijpen, ze brengen hen in aanraking met niet-alledaags taalgebruik, ze nodigen uit tot diep lezen en ze versterken het algemene leesbegrip (o.a. Miall & Kuiken 1999; Spear-Swerling e.a. 2010; Schrijvers e.a. 2019; van de Ven 2021). Enkele boeken selecteerden we niet op literaire kwaliteit, maar op populariteit, zoals in het basisonderwijs een winnaar van de Prijs van de Kinderjury en in het voortgezet onderwijs een titel die populair is op #BookTok en een biografie van een voetballer. We vroegen deelnemers: *Bekijk deze boeken eens, dan praten we dadelijk verder over hoe vaak jullie dit soort boeken lezen.* Bij deze vraag werd

de schoolleider specifiek aangesproken, omdat we wilden onderzoeken of schoolleiders ook een rol kunnen spelen als lezend rolmodel. Bij alle deelnemers vroegen we door: *Wat maakt dat je (niet) vaak dit soort boeken leest?, Wat brengt het lezen van dit soort boeken je?, Hoe informeer je jezelf over nieuwe boeken? Welke rol speelt de school daarin? en Heeft dat iets te maken met wat er eerder op het bord is genoteerd?* Wanneer deelnemers aangaven weinig van zulke boeken te lezen, vroegen we: *Lees je wel andere boeken? Hoe kom je tot die keuze? Kun je iets zeggen over hoe vaak je dat doet?*

3.6 Samenvatting: gouden tips

Na de drie inhoudelijke rondes legden we deelnemers de volgende vraag voor: *Stel je voor dat een andere school aan de slag wil met leesbevordering en leescultuur, welke gouden tip zou je dit schoolteam dan geven?* Omdat deze ronde toewerkte naar samenvattingen en conclusies, werd hier niet meer uitgebreid op doorgevraagd.

3.7 Afsluiting

Aan het einde van het gesprek vroegen we deelnemers of er nog iets niet besproken was wat zij wel graag wilden meegeven. Ook vroegen we wat het gesprek de deelnemers had opgeleverd. We sloten af door aan te geven dat het gesprek het projectteam van 'Lezen en laten lezen' veel waardevols had opgeleverd en overhandigden de deelnemers het boekenpakket.

4. Eerste bevindingen

Op het moment van schrijven zijn we nog bezig de data te analyseren, waarbij we het raamwerk uit de eerdergenoemde literatuurstudie (Schrijvers & Goriot 2025) als eerste opzet voor een codeersysteem gebruiken. Bij onze presentatie op de HSN-conferentie zullen we onze bevindingen delen met het publiek. In deze bijdrage geven we alvast een voorzet door een aantal van de gouden tips van deelnemers samen te vatten. Er bleek vrij veel overeenstemming te zijn tussen de deelnemers. Vrijwel alle gouden tips werden meermaals genoemd door deelnemers van verschillende scholen. Hun tips zien we als veranderbare factoren op scholen, waar in de te ontwikkelen professionalisering zeker aandacht aan moet worden gegeven.

Ten eerste is het volgens de deelnemers essentieel dat leraren zelf veel lezen en hun enthousiasme over lezen delen met leerlingen en collega's. Daarbij wordt ook genoemd dat leraren verbinding moeten maken met wat leerlingen willen lezen. Ontdek welke genres en auteurs geliefd zijn in de klas en lees die boeken zelf ook. Met deze boeken als startpunt kan een leraar leerlingen verder helpen naar boeken die wat uitdagender zijn en meer te bieden hebben dan alleen een fijne leeservaring in de eigen comfortzone.

Vanuit schoolbreed perspectief geven de deelnemers mee dat het team een visie moet vormen op wat ze met leesbevordering willen bereiken, zodat er niet allerlei losse en versnipperde initiatieven en activiteiten worden ontwikkeld. Hierbij bevelen deelnemers ook aan dat schoolteams keuzes moeten durven maken. Wie op school veel tijd aan lezen wil besteden, moet andere dingen kunnen loslaten, door bijvoorbeeld het aantal toetsen terug te brengen. Belangrijk is ook dat collega's dit samen doen en als leesbevorderend verbond andere collega's enthousiasmeren die nog minder ervaring hebben met leesbevordering. Deelnemers benadrukken ook dat het verstandig is om klein te beginnen. Denk groots in je visie, maar start met één of twee initiatieven, en bouw vooral voort op wat al goed gaat. Tot slot werd in vrijwel elk gesprek gezegd dat leesbevordering en het opbouwen van een leescultuur een kwestie van lange adem is. Houd dus vol totdat de leescultuur voor iedereen op school een gegeven is.

Tot slot hebben de deelnemers nog enkele aanbevelingen voor schoolleiders. Ze benoemen dat het essentieel is dat schoolleiders vertrouwen hebben in het vakmanschap van leraren, mediathecarissen en andere experts op het gebied van leesbevordering. Een belangrijke taak van de schoolleider is daarbij om deze collega's voldoende tijd en (financiële) middelen te geven om aan leesbevordering te werken. Als voorbeeld noemen enkele deelnemers dat de schoolleider een rijke boekencollectie op school moet faciliteren.

5. Besluit

De rijke focusgroepgesprekken hebben ons veel inzicht gegeven in de veranderbare factoren die een rol spelen bij leesbevordering en de leescultuur op scholen. Voor het project 'Lezen en laten lezen' is hiermee duidelijker geworden aan welke 'knoppen' we kunnen draaien om schoolteams te ondersteunen bij leesbevordering. Tijdens de gesprekken viel ons meermaals op hoe vanzelfsprekend het voor de deelnemers is om veel aan leesbevordering te doen en een bloeiende leescultuur op te bouwen. We hopen er met ons project aan bij te dragen dat dit voor steeds meer leraren en leerlingen zo mag zijn.

Referenties

- Applegate, A.J. & M.D. Applegate (2004). "The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers". In: *The Reading Teacher*, 57 (6), p. 554-563.
- Applegate, A.J., M.D. Applegate, M.A. Mercantini, C.M. McGeehan, J.B. Cobb, J.R. DeBoy & K.E. Lewinski (2014). "The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students". In: *Literacy Research and Instruction*, 53 (3), p. 188-204.

- Burgess, S.R., S. Sargant, M. Smith, N. Hill & S. Morrison (2011). "Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers?". In: *Reading Improvement*, 48 (2), p. 88-102.
- Jongstra, W., M. Kieft, C. Goriot & J. van den Eijnden (2023). 'Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars'. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- McKool, S.S. & S. Gespass (2009). "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices". In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.
- Merga, M.K. (2015). "'She knows what I like': Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents". In: *Australian Journal of Education*, 59 (1), p. 35-50.
- Miall, D.S. & D. Kuiken (1999). "What is literariness? Three components of literary reading". In: *Discourse Processes*, 28 (2), p. 121-138.
- Schrijvers, M. & C. Goriot (2025). "Lezen en laten lezen: een literatuurstudie". In: *Tijdschrift Taal*, 15 (26), p. 10-15.
- Schrijvers, M., T. Janssen, O. Fialho, S. De Maeyer & G. Rijlaarsdam (2019). "Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation". In: *Learning and Instruction*, 63, p. 1-15.
- SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025'. Amersfoort: SLO.
- Spear-Swerling, L., P.O. Brucker & M.P. Alfano (2010). "Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure". In: *Reading and Writing*, 23 (1), p. 73-96.
- Ven, I. van de (2021). 'Het lezen van literaire teksten in een aandachtseconomie'. In: E. Segers & R. van Steensel (red.). *De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk*. Delft: Eburon, p. 35-50. [bd2b0f30/?referrer=https://www.google.com/](https://www.google.com/).