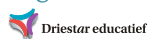


# En ze lazen nog lang en gelukkig

*Boeiende boeken en  
goede gesprekken in het  
christelijk onderwijs*



Driestar hogeschool



## COLOFON

Dr. J. de Jong-Slagman

En ze lazen nog lang en gelukkig. Boeiende boeken en goede gesprekken in het christelijk onderwijs

Deze uitgave bevat een uitgebreide versie van de tekst van de lectorale rede van dr. Janneke de Jong-Slagman. Deze rede heeft zij uitgesproken op 12 juni 2025 tijdens haar installatie als lector Geletterdheid van Driestar hogeschool.

© Driestar educatief, Gouda, 2025

Vormgeving en druk: Verloop drukkerij

ISBN-nummer

9789493086968

[www.driestar-educatief.nl](http://www.driestar-educatief.nl)

*Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

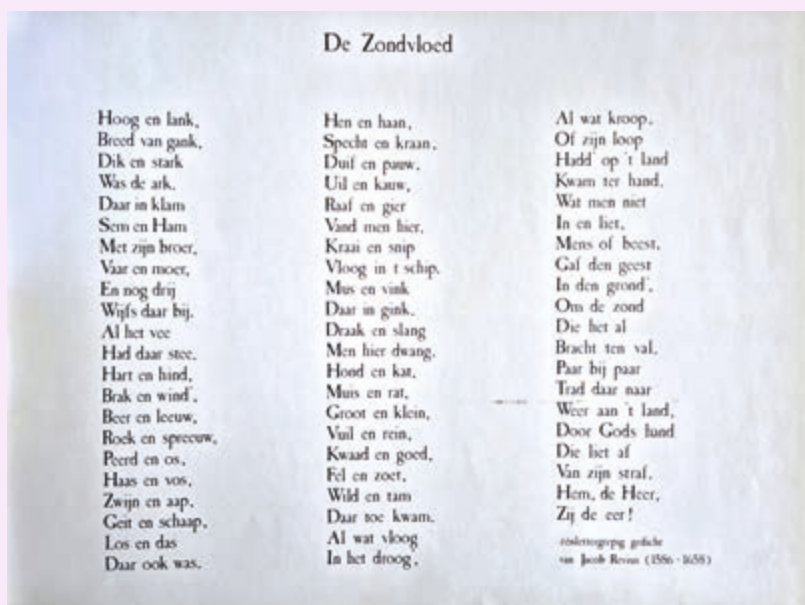
# INHOUD

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| Inleiding                                                    | 7         |
| <b>1. Leesvaardigheid en de urgentie van leesbevordering</b> | <b>9</b>  |
| De rol van Driestar educatief in leesbevordering             | 11        |
| <b>2. Het leesproces en de Reading Rope</b>                  | <b>17</b> |
| De Reading Rope van christelijke leerlingen                  | 21        |
| <b>3. Het probleem van het aanbod</b>                        | <b>25</b> |
| Gedateerd                                                    | 27        |
| Eenzijdig                                                    | 29        |
| Beoordeling van literatuur                                   | 35        |
| 'Single story'                                               | 37        |
| Een verrijkte bibliotheek                                    | 41        |
| dBOS                                                         | 43        |
| BoekenOpdracht                                               | 45        |
| <b>4. De didactiek: de rope versterken door gesprek</b>      | <b>49</b> |
| Van finding facts naar making sense                          | 51        |
| De effectiviteit van boekgesprekken                          | 53        |
| Gespreksdidactiek                                            | 55        |
| De Leescirkel van Aidan Chambers                             | 57        |
| Literair lezen                                               | 59        |
| Praten over fictiefragmenten                                 | 59        |
| Dialogisch literatuuronderwijs                               | 61        |
| De Leescyclus                                                | 63        |
| De Didactische Diamant                                       | 63        |



***Beter lezen***

|                                                    |                |
|----------------------------------------------------|----------------|
| <b>5. De vorming van de leraar</b>                 | <b>67</b>      |
| De leraar als lezer                                | 67             |
| De leraar als leesbevorderaar                      | 69             |
| De leraar als leesgids                             | 71             |
| De leraar als verbinder                            | 75             |
| Ten slotte                                         | 79             |
| <br><b>6. Enkele contouren van het lectoraat</b>   | <br><b>83</b>  |
| Vormende verhalen                                  | 83             |
| Genre- en repertoirekennis                         | 83             |
| Nascholing                                         | 85             |
| Omroep                                             | 85             |
| <br><b>7. Flankerend verhaal: mijn Assepoester</b> | <br><b>87</b>  |
| Tot slot                                           | 91             |
| <br><b>8. Bijlage: Lectoraat en kenniskring</b>    | <br><b>93</b>  |
| Lector Janneke de Jong-Slagman                     | 93             |
| Kenniskringlid Tineke Boele                        | 95             |
| Kenniskringlid Peter Dijkstra                      | 95             |
| Vakgroepen pabo en Ivo-Nederlands                  | 97             |
| <br><b>9. Noten</b>                                | <br><b>99</b>  |
| <br><b>10. Bibliografie</b>                        | <br><b>101</b> |



Peter Spier (2002). *De ark van Noach*. Rotterdam: Lemniscaat. Omslag en pagina 7.

## INLEIDING

In groep 7 vertelt een meester, volgens het rooster, het Bijbelverhaal over Noach. Daarna verrast hij zijn klas met het gedicht *De zondvloed* van Jacob Revius; met deze auteur sluit hij aan bij de christelijke traditie. De kinderen zijn onder de indruk: het is kort en ritmisch; je hoort de dieren bijna lopen en springen richting de ark. Vervolgens toont hij het prentenboek *De ark van Noach* van Peter Spier, waarin dit eeuwenoude gedicht is opgenomen. Waarom zou iemand zo'n oud gedicht in een prentenboek verwerken?

Revius moet zichtbaar plezier hebben gehad in taal. Elk woord bestaat uit slechts één lettergreep. Wat origineel om dat te bedenken en wat moeilijk om uit te voeren. En wat knap als je zoiets moois weet te schrijven. Ook Peter Spier moet dat hebben gezien.

De meester wekt verwondering over taal, leest het gedicht nogmaals voor, en laat de kinderen het zelf lezen. Hij benadrukt het belang van interpunctie en maakt duidelijk dat voordragen iets anders is dan gewoon voorlezen. Daarna volgt een schrijfopdracht. Zo vloeit de Bijbelles moeiteloos over in een taalles.

Meerdere kinderen willen het prentenboek lezen. Hoewel het, op het gedicht na, geen tekst bevat, spreken de illustraties boekdelen. De kinderen genieten van de veelzeggende beelden: de raaf en de duif, de eerste groene tak, het moment waarop de dieren weer opleven. En de konijnen: die kwamen met z'n tweeën, maar als de ark opengaat...

Er was eens... zo'n meester. Een leerkracht die veel werk maakt van een Bijbelverhaal omdat hij zijn christelijke identiteit serieus neemt, die een eigenzinnige verwerking bij het verhaal bedenkt, zijn liefde voor poëzie erin verweeft, prentenboeken inzet in de bovenbouw, en oog heeft voor visuele geletterdheid.

Blijft dit een sprookje? Of zullen zijn leerlingen lang en gelukkig blijven lezen?



***Beter lezen***



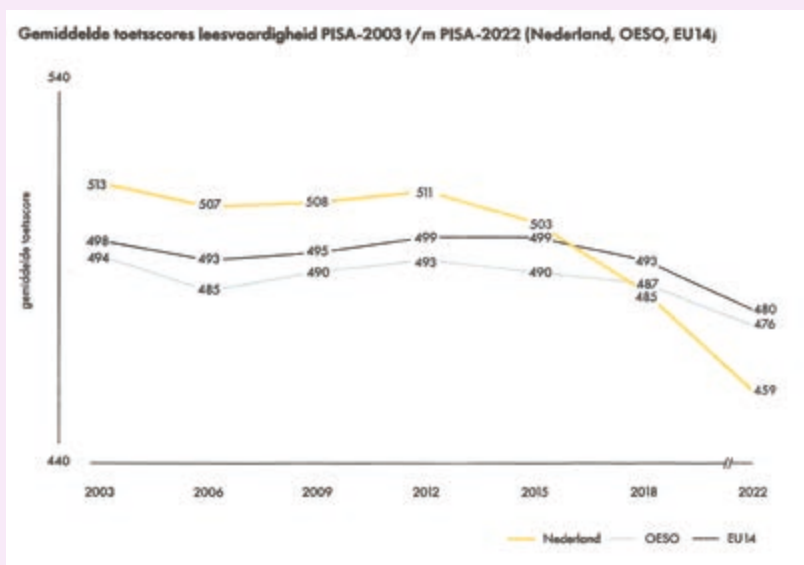
## HOOFDSTUK 1

# LEESVAARDIGHEID EN DE URGENTIE VAN LEESBEVORDERING

Docenten die zelf lezen en daar plezier in hebben, kunnen van hun leerlingen gemotiveerde lezers maken. De vraag naar de leesgewoonten en leesmotivatie van leraren is dan ook van wezenlijk belang (McKool & Gespass, 2009). Chambers (2012) stelt: *lezers maken lezers*. Maar het omgekeerde geldt evenzeer: niet-lezers brengen niet-lezers voort (Applegate & Applegate, 2004; Binks-Cantrell et al., 2012; Van Buul & Van de Ven, 2024). Daarom is het essentieel dat álle leraren het lezen bevorderen. Ze moeten beschikken over de nodige kennis én vaardigheden om inspirerende rolmodellen te kunnen zijn.

Die rolmodellen zijn broodnodig. Uit het vijfjarige PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) dat in 2021 werd afgenomen, blijkt dat Nederlandse tienjarigen onder het gemiddelde van 21 westerse landen scoorden (Swart et al., 2023). Ook de resultaten van vijftienjarigen zijn zorgwekkend. Dat blijkt uit de resultaten van het laatste PISA-onderzoek. PISA is een grootschalig internationaal vergelijkend trendonderzoek naar de wijze waarop 15-jarige leerlingen worden voorbereid op het functioneren als mondige burger in de huidige kennismaatschappij. In 2018 behoorde 24% van de 15-jarigen tot de zwakke lezers (Gubbels et al., 2019); in 2022 was dat opgelopen tot 33% (Meelissen et al., 2023).

Het leesonderwijs in het PISA-onderzoek kent zes leesniveaus. Slechts 1% van de Nederlandse leerlingen haalt het hoogste niveau van excellente lezer. Eén op de drie leerlingen haalt niet eens niveau



Bron: Meelissen et al. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht.

twee – het minimale beheersingsniveau om volwaardig te kunnen functioneren in de samenleving. Ze lopen het risico laaggeletterd het onderwijs te verlaten: ze houden moeite met praktische dagelijkse zaken zoals formulieren invullen, straatnaamborden lezen, reizen met het openbaar vervoer, werken met de computer, solliciteren, en begrijpen van informatie over gezondheid en zorg. Niet voor niets wordt de term *leescrisis* gebezigd (Hisgen & Van der Weel, 2022; Van Dijk et al., 2022).

Inmiddels zijn er tal van onderzoeken gestart naar mogelijke oplossingen van deze crisis. Dat gebeurt onder de paraplu van het NWO-project *LeesEvolutie*, verbonden aan de Nationale Wetenschapsagenda (NWA) en gecoördineerd door de Universiteit Utrecht. In januari 2024 ging het deelproject *Becoming Literate in a Digital Age. Adapting Reading Education in the Netherlands* van start. Tot 2032 werken consortiumleden samen met diverse partners aan een herinrichting van het Nederlandse leesonderwijs.

Maar we kunnen het ons niet veroorloven tot 2032 te wachten met oplossingen voor de leescrisis. Om die reden zijn op verschillende hogescholen lectoraten gestart die praktijkonderzoek doen naar leesbevordering. Ook op Driestar hogeschool is dat hard nodig: de vijftienjarigen die in 2022 zo zwak scoorden op leesvaardigheid, zijn nu de eerstejaarsstudenten van de pabo en lerarenopleidingen. Gezien hun toekomstige rol in de leesontwikkeling van kinderen is dat ronduit zorgwekkend.

## DE ROL VAN DRIESTAR EDUCATIEF IN LEESBEVORDERING

Driestar educatief onderkent het belang van degelijk leesonderwijs en structurele leesbevordering. Daarom is het lectoraat Geletterdheid opgezet, met als doel een duurzame leescultuur te stimuleren en lezen in de breedste zin van het woord te bevorderen. Het lectoraat is klein, maar ambitieus. We zijn ervan overtuigd dat de docent in de klas het verschil kan maken.



***Beter lezen***

Het kernprincipe van het lectoraat is: beter lezen. In de protestants-christelijke traditie heeft de Bijbel een centrale plaats. Driestar educatief vindt het buitengewoon belangrijk dat leerlingen de Bijbel kunnen lezen en begrijpen. De Bijbel vraagt om aandachtig en respectvol gelezen te worden, met een luisterende houding en een verwachtingsvol hart. Diep lezen, langdurig en bovendien structureel, gaat tegen de tijdgeest in. Die is vluchtig en oppervlakkig en verleidt ons tot skimmen en scannen. De Bijbel verdient beter: hij is een goudmijn, die op waarde geschat moet worden en waaruit we een leven lang kunnen delven. Dat draagt bij aan de persoonlijke vorming van de christelijke leraar.

Wil de christelijke traditie levend blijven, dan moet de Bijbel gelezen en begrepen worden. Dat is niet eenvoudig, want de Bijbeltaal is te vergelijken met een academische tekst (De Jong-Slagman & Van de Werfhorst, 2017). Als kinderen en jongeren alleen eenvoudige en vertrouwde verhalen en bekende genres lezen, vormt de Bijbel een hoge drempel. Ze moeten leren complexere teksten met aandacht te lezen om tot begrip te komen. Het lectoraat wil daaraan bijdragen – zo mogelijk in combinatie met de andere lectoraten – door het leesonderwijs te bevorderen.

Onder leesonderwijs versta ik – in lijn met Van Dijk en Stronks – leesvaardigheid, begrijpend lezen en literatuuronderwijs. Het omvat dus zowel fictionele als informatieve teksten (Van Dijk & Stronks, 2022). Technisch lezen, hoe belangrijk ook, valt buiten de reikwijdte van dit lectoraat.

Het beeldmerk van het lectoraat toont een docent met een stapel boeken in de armen: we zien een dame die ongetwijfeld leest met plezier, beschikt over repertoirekennis, teksten op waarde kan schatten en veel verhalen kent. Daarmee vindt zij voor elke leerling een passend boek. Daarnaast – al is dat moeilijker uit te beelden – beschikt ze over didactische vaardigheden om goed leesonderwijs te geven. Twee leerlingen lezen een zorgvuldig gekozen tekst, bij voorkeur met plezier en motivatie, en delen hun leeservaringen.



*Driestar educatief heeft een mooie, recent vernieuwde bibliotheek met een rijke en actuele collectie.*

Door samen te spreken en te schrijven, verwerken ze hun lectuur betekenisvol.

Hoewel geletterdheid betrekking heeft op lezen én schrijven, beperken wij ons binnen het lectoraat tot leesonderwijs. De andere domeinen van taal – spreken, luisteren en schrijven – beschouwen we als ondersteunend. De focus ligt op het tweedegraadsgebied: primair onderwijs, (v)mbo en de onderbouw van havo en vwo, met een nadruk op jeugdliteratuur.

Driestar educatief is een instituut met een specifieke denominatie: het protestants-christelijk en reformatorisch onderwijs<sup>1</sup>. Het lectoraat Geletterdheid is dan ook ingebed in een Onderzoekscentrum waar christelijk leraarschap centraal staat. Dat roept vragen op: wat betekent ‘beter lezen’ binnen deze context? Wat zouden christelijke leraren anno 2025 zelf moeten lezen en laten lezen? Deze vraag betreft het aanbod.

Hoe richten zij hun (lees)onderwijs in? Zijn hun didactische vaardigheden toereikend? En zo niet, hoe kunnen we die vergroten en verdiepen? Deze vragen hebben betrekking op de didactiek. Ten slotte: wat vragen we van de leraar als persoon?

Ik onderscheid dus drie centrale thema's: *het aanbod*, *de didactiek* en *de persoon van de leraar*. Een rijk aanbod vraagt om een adequate didactiek, en daarbij is de vorming van de persoon van de leraar die dit onderwijs vormgeeft, cruciaal.

De thema's zijn nauw met elkaar verweven, maar in wetenschappelijk onderzoek worden ze als afzonderlijke disciplines benaderd: het *aanbod* betreft de jeugdliteratuur zelf, waarvoor ik put uit literatuurwetenschappelijk onderzoek. De *didactiek* raakt het terrein van het schoolvak Nederlands en voor de *docent* en zijn vorming betreft dat het onderzoek naar de christelijke leraar. Voor deze drie aspecten put ik dus uit de meest relevante bronnen die daarvoor voorhanden zijn.



***Beter lezen***



## HOOFDSTUK 2

# HET LEESPROCES EN DE READING ROPE

Als opmaat naar de bespreking van de thema's aanbod, didactiek en de leraar, kijken we in dit hoofdstuk eerst naar in het leesproces. Het is nodig dat we, voor we over leesonderwijs praten, goed weten hoe complex de termen *leesvaardigheid* en *geletterdheid* zijn. Ik gebruik daarvoor het model van de *Reading Rope*.

Het leesproces begint al lang vóór de basisschool, bijvoorbeeld wanneer kinderen op schoot worden voorgelezen. Baby's en peuters maken op speelse wijze kennis met boeken en geschreven taal, wat hun taalbegrip, woordenschat en leesplezier bevordert (Broekhof, 2025). Op school leren ze zelf lezen. Dat leesproces kent verschillende aspecten. Het model van de Reading Rope (Surma et al., 2025) brengt die in beeld; het sluit aan bij de zogenoemde *simple view of reading*. Ik zal dat model kort bespreken.<sup>2</sup>

Lezen omvat ruwweg twee hoofdgebieden: decoderen (om vloeiend te kunnen lezen). Dat is het onderste deel van het model. *Language comprehension* (het begrijpen van taal), is het bovenste deel. Beide delen dragen bij aan *reading comprehension* oftewel leesbegrip.<sup>3</sup> Het model is te beperkt om alle aspecten van het lezen weer te geven. Leesplezier en -motivatie worden niet gevisualiseerd, en het toekennen van betekenis evenmin. Desondanks volstaat het voor mijn verhaal. Ik loop de aspecten langs.

# Scarborough's Reading Rope

## Language Comprehension

LC

**Background Knowledge**  
facts, concepts, etc.

**Vocabulary**  
breadth, precision, links, etc.

**Language Structures**  
syntax, semantics, etc.

**Verbal Reasoning**  
inference, metaphor, etc.

**Literacy Knowledge**  
print concepts, genres, etc.

## Word Recognition

D

**Phonological Awareness**  
syllables, phonemes, etc.

**Decoding**  
alphabetic principle,  
letter-sound correspondences

**Sight recognition**  
of familiar words



LC

×

D

=

RC

Fluent word recognition and comprehension.

Bron: Surma et al., *Developing Curriculumfor for Deep Thinking*.

Het eerste proces – decoderen – leren we rond ons zesde levensjaar. Als dit proces goed verloopt, neemt de vloeiendheid geleidelijk toe. Dit is een *bottom-up*-proces: van grafemen en fonemen naar verklanken, spellen, visuele woordherkenning en uiteindelijk automatisering. Zo verwerven we leesvaardigheid. Vloeiend kunnen lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor tekstbegrip.

Het tweede proces, begrijpen en betekenis geven aan een tekst, betreft de geletterdheid. Dit proces is veel complexer en bovendien sterk afhankelijk van de individuele lezer. Het verloopt *top-down* en vraagt om een stevige kennisbasis. Niet voor niets staat **kennis** bovenaan in de Reading Rope: achtergrondkennis is cruciaal om een tekst te kunnen begrijpen. Dit betreft kennis van onderwerpen, concepten, termen en begrippen die samen een mentaal netwerk vormen. Wie regelmatig over een onderwerp leest, spreekt of nadenkt, versterkt dit netwerk. En ook het omgekeerde geldt: zonder herhaling verzwakken de verbindingen.

Het volgende aspect is het **vocabulaire**. Dat ontwikkelt zich in de breedte en diepte.

Ook moeten **taal- en tekststructuren** worden herkend: de opbouw van zinnen, alinea's en hoofdstukken draagt bij aan betekenisconstructie.

Daarnaast is **verbaal redeneren** essentieel. Deze vaardigheid ontwikkelt zich in dialoog: we spreken over wat we lezen. Lezers moeten leren infereren, tussen de regels door lezen, conclusies trekken, symboliek en figuurlijk taalgebruik herkennen.

Het laatste aspect, **literacy knowledge** of literaire kennis is eveneens onmisbaar om betekenis aan een tekst toe te kennen. In eerste instantie leren kinderen boekoriëntatie (*print concepts*), maar later moeten zij verschillende genres en tekststructuren leren onderscheiden.

## **Language Comprehension**

### **Background Knowledge**

facts, concepts, etc.

### **Vocabulary**

breadth, precision, links, etc.

### **Language Structures**

syntax, semantics, etc.

### **Verbal Reasoning**

inference, metaphor, etc.

### **Literacy Knowledge**

print concepts, genres, etc.

Het bovenste deel van de Reading Rope gaat dus over de taal- en ervaringsbasis (Van Koeven & Smits, 2020). Deze buitentekstuele kennis: persoonlijke lees- en leefervaringen, talige, wereld- en cultuurhistorische bagage helpt om teksten beter te begrijpen en het leesproces minder inspannend te maken (Stokmans & Wolters, 2019).

## DE READING ROPE VAN CHRISTELIJKE LEERLINGEN

Ik ben ervan overtuigd dat de Reading Rope van christelijke leerlingen op enkele punten zwak is. Natuurlijk bestaat 'de gemiddelde leerling' niet, maar twintig jaar ervaring in het hoger onderwijs laat mij wel patronen zien. Het probleem betreft niet de leesvaardigheid, maar de geletterdheid. Vooral de onderste twee aspecten van tekstbegrip – verbaal redeneren en kennis van literatuur – verdienen meer aandacht. En deze twee hangen nauw samen.

Een eenzijdige focus op de verhaalinhoud en beperkte ervaring met diverse genres maakt dat deze strengen van de Reading Rope vaak te dun of zelfs afwezig zijn. De taal- en ervaringsbasis is niet rijk genoeg; wat taal betreft is er weinig literair aanbod en de ervaringsbasis is relatief smal en in meer of mindere mate van 'de wereld' afgeschermd. Het onderwijs moet er actief op inspelen om dat te compenseren. Maar: docenten kunnen niet onderwijzen in wat zij zelf niet kennen (Applegate & Applegate, 2004). Als leraren geen oog hebben voor gelaagdheid, nuances of meerduidigheid in teksten, of onvoldoende kennis hebben van genres en tekstkenmerken, kunnen zij hun leerlingen daarin niet begeleiden. Dan blijft, om met schrijver Benny Lindelauf te spreken, de symfonie uit.

Lindelauf vergelijkt het werk van schrijver en lezer met twee delen van een klankkast: 'Ik ben een deel van die klankkast en ik resonanceer iets, en de lezer is het andere deel van de klankkast – en dat moet net kloppen.'<sup>4</sup> Een goed gevormde klankkast ontstaat door een rijke

*Élaine Bakker, student aan de Ivo-Nederlands, schrijft over het lezen van een literair jeugdboek:*

*“Sommige zinnen hebben veel diepgang. Het boek begint als volgt:*

*‘Cato was twaalf toen haar vader zei dat ze maar eens volwassen moest worden. Hij zei niet vaak iets tegen haar, dus op zich vond ze dit al heel bijzonder. Maar het was natuurlijk wel jammer dat hij dan zoiets onzinnigs uitkoos om te zeggen.’*

*Ik vind dat prachtig verwoord vanuit het oogpunt van een twaalfjarige, maar wel volwassen en doordacht klinken. Want wanneer zijn we eigenlijk volwassen en waarom zouden we van de een op andere dag volwassen moeten zijn? Mogen we niet een beetje kind blijven? Deze zin alleen al zette mij aan het denken.”*

*“Een literaire tekst roept vragen en emoties op en zet lezers aan tot denken.” uit Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo, p. 19. Élaines tekst is daar een reactie op.*

diversiteit aan verhalen. Als die ontbreekt, wordt de klankkast eenzijdig gevormd – of blijft zelfs gesloten. En dan blijft de symfonie uit.

‘We moeten de strijd aangaan om die klankkast zo goed mogelijk te vormen,’ aldus Lindelauf. Voor het vormen van die klankkast hebben we een breed aanbod en een doordachte didactiek nodig, én een leraar die het lezen bevordert. Deze drie thema’s bespreek ik in de volgende hoofdstukken.



***Beter lezen***



## HOOFDSTUK 3

# HET PROBLEEM VAN HET AANBOD

Om een rijke klankkast te vormen, hebben leerlingen toegang nodig tot een breed aanbod van zowel fictionele als informatieve teksten. Een breed boekenaanbod is essentieel om goed te lezen én te leren. Het vergroot hun kennis en draagt sterk bij aan hun algemene ontwikkeling.

Jeugdliteratuur opent een venster naar de wereld (Bishop, 1990). Ze laat kinderen kennismaken met allerlei kwesties uit het maatschappelijke leven, met mensen uit andere culturen, verre tijden, vreemde volken, andere geloven, uitheemse natuur, enzovoorts. Zo worden ze vertrouwd met de gemeenschappelijke kennis die in het maatschappelijk leven aan de orde van de dag is (Hirsch, 2006). Een grotere kennisbasis helpt bovendien om vooroordelen en stereotypen te verminderen en werkt polarisatie tegen (Vallejo, 2025). Daarnaast bevordert een rijk leesaanbod de taalvaardigheid van leerlingen en verdiept het hun begrip van zichzelf, van anderen en van de wereld om hen heen (Bishop, 1990). Lezers van fictie worden ook empathischer (Stichting Lezen, 2025), vooral wanneer het gaat om literaire fictie en wanneer zij langdurig lezen (De Mulder et al., 2017; Kidd & Castano, 2017; Koopman, 2016).

De aanwezigheid van uitdagende teksten en een goed gevulde, actuele en gevarieerde schoolbibliotheek is een krachtig middel om leerlingen aan het lezen te krijgen én hun leesvaardigheid te verbeteren (Krashen, 2011; Nielen & Bus, 2016; Ramos & Krashen, 1998). Een

### *Groep 8*

*Van de volgende auteurs staan er boeken in de boekenkast:  
Jan-Willem Blijdorp, Ben de Raaf, C. van Rijswijk, W.G. van  
de Hulst, Jan van den Dool, A. Vogelaar, M. Kanis, Marian  
Schalk, J.F. van der Poel, Martin Rutgers, Gert Koese, P. de  
Zeeuw, Jan van Reenen en Riny van der Mark.*

*Derdejaars pabostudent over de klassenbibliotheek van haar stageklas*

rijke bibliotheek met boeken van uiteenlopende genres en auteurs motiveert leerlingen tot lezen en draagt bij aan hun tekstbegrip (Nielen & Bus, 2015; Van Koeven & Smits, 2020).

Op scholen waar een doorleefde leescultuur heerst – waar boeken zichtbaar aanwezig zijn door het hele gebouw en waar soms zelfs een speciaal leeslokaal is ingericht – neemt de leesmotivatie van leerlingen duidelijk toe (Chambers, 2012; Schrijvers & Goriot, 2025).

Hoewel een rijk aanbod essentieel is voor het leesonderwijs, is dat geen vanzelfsprekendheid. Sterker nog, op veel scholen vormt het samenstellen en onderhouden van het aanbod een probleem. In dit hoofdstuk licht ik toe wat eraan schort. Vervolgens bespreek ik hoe een rijk, gevarieerd en actueel aanbod samengesteld kan worden.

## GEDATEERD

Veel schoolbibliotheken in Nederland zijn verouderd (Oberon, 2010), en leraren hebben vaak beperkte kennis van actuele jeugdliteratuur (Groothengel, 2017; Dumon Tak, 2021). Ze werken doorgaans met een smal repertoire (Cremin et al., 2008), wat de ontwikkeling van leerlingen belemmert (Cunningham et al., 2004; Nielen & Bus, 2016). Het leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek *op school* (dBOS) van de Koninklijke Bibliotheek en Stichting Lezen werkt gestaag aan kwalitatieve collecties op scholen. In dit programma werken gemeenten, bibliotheken en scholen samen aan het vergroten van taalontwikkeling, leesplezier en mediawijsheid van kinderen. Steeds meer christelijke scholen sluiten zich hierbij aan – en dat is hard nodig.

Binnen het christelijk onderwijs is het aanbod veelal gebaseerd op wat christelijke uitgevers aanbieden (Aantjes et al., 2020). In een onderzoek uit 2019, uitgevoerd door verschillende hogescholen, werd duidelijk hoe verschillend de boekenkeuze uitviel tussen een reformatische basisschool en een rooms-katholieke of algemeen christelijke school (Jongstra et al., 2019). Op de reformatische school was de

*“Thema's waar een christelijke school moeite mee kan hebben: vloeken (ook bastaardvloeken ...), magie (vooral in een verhaal), seks, gender (anders dan cis binaire genderidentiteit, romantische relaties anders dan heteroseksualiteit), evolutietheorie (soms wel voor oudere kinderen), dinosaurussen (in relatie tot evolutietheorie), geweld, grof taalgebruik, antisemitisme, dood, zelfmoord, negatieve boodschap (in het bijzonder over ouders of leerkrachten), gescheiden ouders, antiautoritair gedrag, topsport (i.v.m. zondagsrust, gedrag langs de lijn, ‘verafgoding’ sporters), boeken van beroemdheden.”*

Uit *Drogers*, Handreiking collectie en signatuur. Tool voor de samenwerking met Reformatorische en Islamitische scholen.

levensbeschouwelijke identiteit doorslaggevend. Dat betekende dat literaire kwaliteit nauwelijks een rol speelde; het verhaal moest aansluiten bij de identiteit van de school (De Jong-Slagman, 2023).

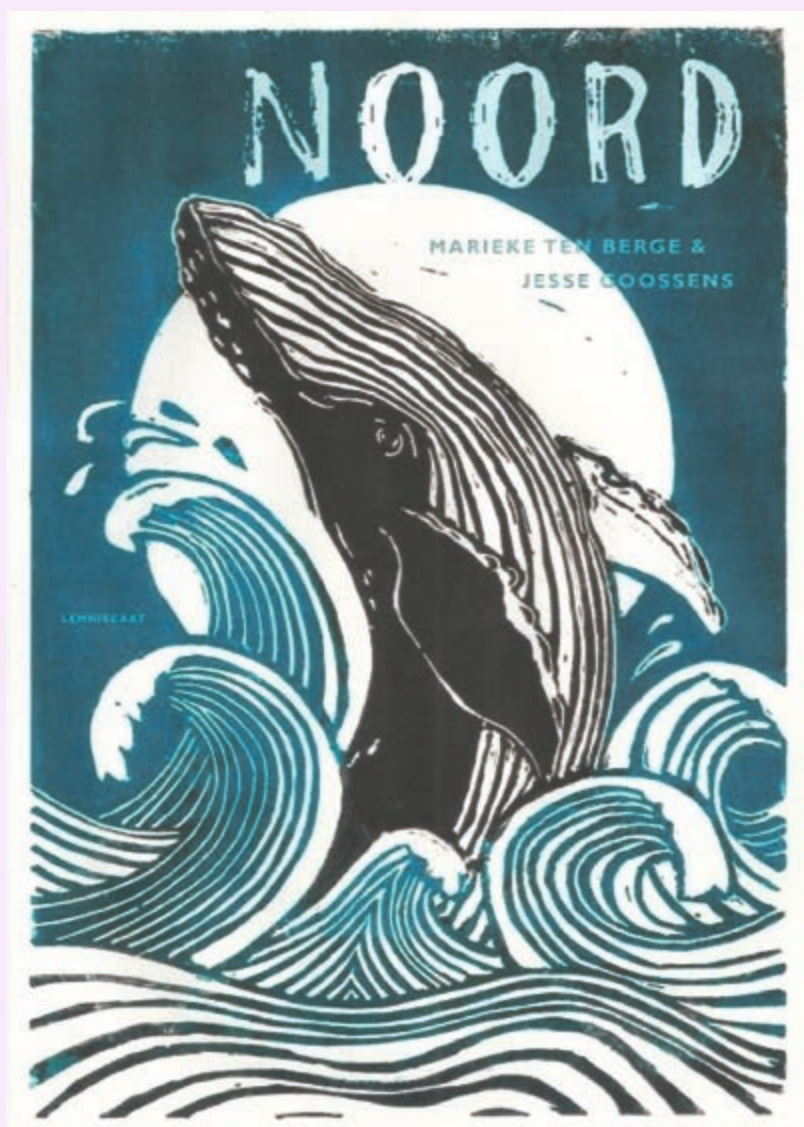
Op deze school waren de bezwaren tegen moderne jeugdliteratuur groot; leraren kozen ervoor deze boeken niet te lezen. Hun oprechte zorgen betroffen zowel het taalgebruik als de levensstijl en sfeer in veel moderne boeken. Op hun basisschool wilde het team de leerlingen, die opgroeien in een open wereld, zo goed mogelijk beschermen. Binnen de school werd hierover weinig gesproken; men accepteerde de bestaande situatie en de leerkrachten zochten 'vrijwel geen balans' tussen identiteitsgebonden en andere boeken, al erkenden ze dat dit in het kader van burgerschapsonderwijs juist waardevol zou kunnen zijn. Want 'in hoeverre leren kinderen ook zelf kritisch te zijn?' (Aantjes et al., 2020, p. 9, 12).

Dit is een veelvoorkomend en herkenbaar vraagstuk binnen het orthodox-christelijk onderwijs. Hoewel deze bestaande praktijk algemeen bekend is, biedt ze juist kansen om met een zorgvuldige benadering ruimte te creëren voor exploratie. Door samen moderne jeugdliteratuur te lezen, kan op een positieve manier worden bijgedragen aan de persoonlijke ontwikkeling en verworteling in het christelijk geloof. Er zijn scholen die hier inmiddels waardevolle praktijkervaring mee opgedaan hebben.

Op christelijke scholen van een wat andere signatuur is het boekenaanbod weliswaar breder (Lolkema & Prins, 2005), maar tekstkwaliteit blijft op veel scholen onderbelicht (Klaver, 2023).

## EENZIJDIG

Door de eeuwen heen is er nagedacht over geschikte lectuur voor kinderen. De bekende uitspraak van Cats over *wormcruyt met suycker* illustreert dat treffend (Daalder, 1950): de moraal is bitter als wormkruid, dus wordt die verpakt in suiker: in een boeiend verhaal. Deze verhouding tussen boodschap en verhaal, tussen inhoud en vorm, staat al heel lang ter discussie binnen de christelijke kinderboekenwereld.



Waarom is het niet voldoende om bij het aanbod alleen te letten op het christelijk gehalte van de boeken? Uiteraard hebben christelijke scholen alle recht om christelijke literatuur een centrale plek te geven. De vrijheid van onderwijs waarborgt dat. Maar het probleem zit in (1) de kwaliteit van het aanbod en (2) de beperkte variëteit in genres.

Als alleen de boodschap telt, blijft de vorm onderontwikkeld. Auteurs als Lida Dijkstra, Joke van Leeuwen of Benny Lindelauf wegen ieder woord, spelen met taalregisters, structureren zorgvuldig, en integreren gelaagdheid en symboliek in hun verhalen. Literaire uitgeverijen besteden bovendien veel tijd en energie aan een nauwkeurige redactie. In het merendeel van de christelijke jeugdboeken is die literaire zorgvuldigheid afwezig. De teksten worden beoordeeld op hun boodschap en vervolgens geschikt of ongeschikt verklaard voor de christelijke school.

Ze vertonen vaak de kenmerken van triviale lectuur (Houtman, 2022). Dit kan betekenen dat de plot inconsistent of onwaarschijnlijk is, de personages gereduceerd worden tot types, er een voorkeur is voor sensatie, de taal sentimenteel is, of dat het verhaal eindigt met een voorspelbaar happy end. Bovendien hebben veel christelijke kinderboeken een gedateerd wereldbeeld (De Jong-van Gorp, 2005) en worden ze lange tijd herdrukt. Sanders (2017) gebruikt als voorbeeld *Rosa Fluweeltje*, een verhaal van Eduard Gerdes, over een joods meisje dat christen wordt. Het verscheen in 1872, werd in 1998 nog opnieuw uitgegeven en is nog altijd te vinden in christelijke schoolbibliotheken.

In de laatste decennia is er echter meer variatie in de christelijke kinderboekenwereld ontstaan, mede door de christelijke kinderboekenprijs Het hoogste Woord, geïnitieerd door de Werkgroep Christelijke Kinderboeken. Hoewel sommige christelijke auteurs proberen eigentijdse en sprankelende boeken te schrijven, komen hun werken zelden in aanmerking voor literaire prijzen (Lolkema & Prins, 2005).

## Geschiedenis

De christelijke jeugdliteratuur in Nederland vindt haar wortels in het Réveil (Rietveld-van Wingerden, 1984). Zondagsscholen wilden met verhalen het evangelie overbrengen. Uitgeverij Callenbach speelde hierbij een centrale rol en publiceerde talloze boekjes met eendimensionale, evangeliserende verhalen waarin geloof en bekering centraal stonden (Dane, 1996). Daalder noemde het evangeliserende element verhaaltechnisch gezien 'vaak veel te opdringend' (Daalder, 1950, p. 180). Later verschoof de aandacht naar het verhaal zelf. W.G. van de Hulst schreef met liefde voor het kind, en wist met het motto 'waarheid en eenvoud' een indrukwekkend oeuvre op te bouwen (Daalder, 1950, p. 185). Zijn verhalen bleven geworteld in het christelijke gedachtegoed. Nicolaas Matsier noemde hem niet voor niets 'de Dostojevski van de jeugdliteratuur', vanwege de steeds terugkerende thema's van schuld en boete (De Jong, 2013).

Na de dood van Van de Hulst en Anne de Vries in de jaren zestig begon de protestants-christelijke jeugdliteratuur snel terrein te verliezen (Claus, 2023). Onder invloed van secularisatie nam het aantal christelijke auteurs af, en verdwenen ook recensenten uit de eigen kring. Reformatorische uitgeverijen gaven het christelijke kinderboek later een nieuwe impuls. Revolutionaire, grensverleggende boeken die in de jaren zeventig de markt domineerden, werden vermeden. Er kwam een voorkeur voor nostalgische, veilige verhalen – vaak ver van de hedendaagse leefwereld van het kind (Heijs, 1989).

Ondertussen ontwikkelde de 'neutrale' jeugdliteratuur zich verder. In de jaren '80 en '90 kwam een experimentele fase op gang, waarna de balans tussen esthetiek en toegankelijkheid ter discussie kwam te staan. Inhoudelijk werd de literatuur in de jaren daarna steeds volwassener. Religie keerde terug als filosofisch en existentieel thema, vaak in dialoog met andere geloofsovertuigingen (Dane & Ghesquière, 2014; Hendriks, 2018; Van Koeven, 2011). Deze benadering sloot onvoldoende aan bij veel christelijke scholen. Er ontstonden twee gescheiden werelden: die van de christelijke en die van de seculiere kinderboeken (Van Koeven, 2011, p. 79).



Auteurs of illustratoren die buiten de gebaande paden treden, kiezen vaak voor een seculiere uitgever, waardoor de status quo in de christelijke kinderboekenwereld behouden blijft. Een voorbeeld daarvan is Marieke ten Berge, die een Zilveren Penseel won met haar boek *Noord* dat verscheen bij uitgeverij Lemniscaat. „Wat echt een probleem is in christelijke hoek: er is nauwelijks budget. Ik wil zéker niet negatief doen over christelijke uitgevers, want ik heb veel aan hen te danken. (...) Maar ik voelde de drang om mooiere, meer artistieke dingen te maken, die meteen ook tijdrovender zijn. Dat lukt niet met weinig geld.” (Oussoren, 2023).

Ondanks de goede bedoelingen van christelijke auteurs, leidt het gebrek aan artistieke kwaliteit en nuance vaak tot een verplattung van het christelijk geloof. Leraren die gesocialiseerd zijn in een christelijk milieu hebben vaak weinig andere literatuur gelezen en beperken hun onderwijspraktijk tot vertrouwde boeken. Hun literair-esthetische vorming laat te wensen over. Als de selectiecriteria voor boeken zich beperken tot oppervlakkige factoren zoals “bidden de personages voor hun eten?” of “staat er geen grove taal in?” houden we boeken over met keurige personages die een aangeharkte plot doorlopen (Bogaerds-Hazenberg, 2025). Dat leidt tot eendimensionale bibliotheken.

Veertig jaar geleden sprak Bert Hofman al over de ‘voorgekauwde modellen’ in de literatuur van zijn eigen kring, waarin dezelfde voorstellingen en gedachten steeds opnieuw werden herhaald zonder persoonlijke verwerking (Hofman, 1984). Een gebrek aan verbeelding, die ‘een indringend venster op het leven’ schept (De Reus, 2006) speelt hier een rol. De persoonlijke verwerking van een thema en de eigen stem van de auteur zijn essentieel voor literatuur van enig niveau. Theo Thijssen betoogde dat een kinderboekenschrijver een kinderkunstenaar moest zijn die eerlijke verhalen schrijft, in plaats van opvoedkundige boodschappen over te brengen (De Vries, 1989). Wanneer het christelijk geloof een plaats krijgt in een verhaal,

*Die boom as objek en hoe dit in die verhaal funksioneer om deel te word van die tema en die grondliggende lewensvisie in hierdie jeugverhaal, kan tot in die fynste besonderhede ondersoek word indien die doel is om dikwels herhalende tekens te vind wat as verteenwoordigend van die idiolek van die outeur beskou kan word. Die gebruik van die boomsimbool in die verhaalwêreld van Elsabe Steenberg dui op een van die belangrikste tekens wat bydra tot haar idiolek: God is die Oorsprong en die Krag in die geheel van haar lewe en werk.*

*(...)*

*Zo zijn in Boom bomer boomste tal van traditionele betekenissen van de boomsymboliek gebruikt, maar in de tekst ontwikkelen zich ook tekstuele symbolische betekenissen van de cederboom. De cederhouten bonsai wordt onder andere een teken van de trots van grootvader, die terug te voeren is op 2 Koningen 14:9.”*

*Van der Westhuizen, Boom bomer boomste en die idiolek van Elsabe Steenberg*

moet het als een wezenlijk aspect van een echt menselijk personage getekend worden. Dit komt overeen met de visie van Heinrich Wolgast, die van mening was dat religieuze literatuur een authentieke beschrijving van het leven moet geven, waarbij religie een integraal onderdeel van iemands persoonlijkheid vormt (Wolgast, 1905).

Elsabe Steenberg, een Afrikaanse auteur, laat zien dat literaire kwaliteit en christelijk geloof goed samen kunnen gaan in jeugdliteratuur. Haar boek *Boom bomer boomste*, over een tiener die worstelt met het leven en zichzelf, is daar een mooi voorbeeld van (Van der Westhuizen, 2014).

## BEOORDELING VAN LITERATUUR

De christelijke jeugdliteratuur heeft een aantal belangrijke ontwikkelingen gemist en slaagt er te weinig in om geloof en literatuur op een evenwichtige manier te verbinden. Maar wat maakt een boek literair waardevol?

Literaire kwaliteit is niet eenvoudig te bepalen. Toch zijn er enkele criteria die helpen het verschil te duiden tussen lectuur en literatuur, zoals originaliteit, vakmanschap van de auteur, interne logica en geloofwaardigheid, gelaagdheid en het creëren van open plekken (Kamp et al., 2019).

We kunnen ook kijken naar de niveaus binnen een verhaal. Ghesquière (2000) onderscheidt er drie: het *verbal level*, het *behavioral level* en het *transcendent level*. Het eerste niveau – taal en plot – zorgt voor vaart en spanning. Op het tweede niveau spelen personages en gebeurtenissen een rol; de lezer kan zich inleven en identificeren. Het derde niveau onthult de diepere betekenis: universele thema's als goed en kwaad of rechtvaardigheid. Daarin komt de complexiteit van het leven aan het licht. Als in het verhaal deze drie lagen goed op elkaar afgestemd zijn, dan spreken we van een literair kunstwerk. Kinderen richten zich doorgaans op de eerste twee niveaus. Volwassenen en recensenten zoeken juist betekenis op het

**Verbal level**

Hoe is het verhaal geschreven?

**SPANNING**

**Behavioral level**

Zijn de personages en gebeurtenissen  
geloofwaardig?

**IDENTIFICATIE**

**Transcendent level**

Heeft het verhaal een blijvende betekenis?

**INZICHT**

derde niveau. Een literair werk weet deze drie niveaus in harmonie te brengen – en dat vergt vakmanschap.

Veel christelijke kinderboeken zijn geschikt voor jonge lezers doordat ze spannend en vlot geschreven zijn, maar ze blijven vaak beperkt tot het verbale niveau. Verhalen kunnen ongeloofwaardige gebeurtenissen bevatten, zoals juwelenroven of spectaculaire reddingsacties, zonder dat kinderen daar vraagtekens bij plaatsen. Helaas ontwikkelen kinderen door het lezen van deze boeken weinig literaire attitude, aangezien er onvoldoende esthetisch verantwoorde christelijke jeugdboeken beschikbaar zijn. Kinderboeken die goed geschreven zijn, geloofwaardig blijven en de complexiteit van het leven weer spiegelen, zijn zeldzaam.

Christelijke auteurs schrijven vaak met de oprechte bedoeling een boek te maken dat een sterke, blijvende boodschap uitdraagt (het transcendente niveau). Die boodschap brengen ze soms zo nadrukkelijk naar voren, dat het verhaal vooral als verpakking fungeert. De boodschap is glashelder; de lezer hoeft er nauwelijks over na te denken. De goede bedoelingen gaan helaas ten koste van de kwaliteit: er blijven weinig open plekken over, en er wordt nauwelijks gebruikgemaakt van symboliek, figuurlijk taalgebruik of motieven die uitnodigen tot eigen interpretatie. Deze elementen hebben kinderen juist nodig om de streng *verbaal redeneren* van de Reading Rope te versterken.

## 'SINGLE STORY'

Christelijke leraren moeten kinderen niet alleen verhalen laten lezen die hun vertrouwd zijn, maar ze ook verhalen aanbieden die andere werelden openen en hen uitdagen hun eigen wereld van een afstand te bekijken. Dat sluit aan bij het idee van literatuur als zowel spiegel (die de eigen wereld reflecteert) als venster (die andere werelden opent) (Sims Bishop, 1990). Wanneer kinderen geen levensechte personages leren kennen, of steeds dezelfde, ontwikkelen ze een eendimensionaal beeld van de wereld – de zogenaamde 'single story'.

*Het boek als venster – derdejaars student Myrthe Kuijpers leest  
Citroeninkt van Maral Noshad Sharifi.*

*“Het meisje, Talar, komt oorspronkelijk uit Iran. In Iran speelt familie een grote rol. De moeder van Talar vertelt aan het einde van het boek dat ze niet had verwacht het zo lastig te vinden ergens anders een leven op te bouwen. Elke dag wordt er gebeld met de oma uit Iran. Het is in de cultuur van Talar ongehoorzaam om oudere mensen tegen te spreken. Ik had niet verwacht dat het op zo’n hevige manier nageleefd zou worden.*

*‘In Iran groetten we met ‘salam’, daarna ‘chetori’- hoe gaat het -, altijd gevolgd door een lijst met vragen: hoe gaat het met je ouders, je zus, je oma?’ (Blz. 39)*

*In dit citaat komt duidelijk naar voren dat de standaard van beleefdheid in deze cultuur hoger ligt dan die van ons. Het is beleefd om door te vragen, terwijl dat voor ons nogal opdringerig overkomt.”*

“The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story” (Adichie, 2009). Voor docenten als voor studenten lijkt het misschien veel gemakkelijker om hun single stories netjes en georganiseerd op de plank te houden, maar dat bestendigt stereotypen en negeert de ervaringen van anderen (Tschida, Ryan, & Swenson Ticknor, 2014). Door alleen veilige keuzes te maken, confrontaties te vermijden en jonge lezers niet te begeleiden bij het lezen over andere werelden (De Jong-Slagman, 2022, 2023; Senland & Vozzola, 2005), is er sprake van een stilzwijgende censuur (Dávila, 2015). Christelijke leraren hebben, vanuit hun verbondenheid met het geloofsgoed, de taak om naast de ‘single stories’ ook andere verhalen aan te reiken – verhalen die de werkelijkheid recht doen én esthetische kwaliteit bezitten. Laten ze dat na, dan doen ze hun leerlingen tekort.

Werken met verhalen over onbekende werelden vanuit een ander perspectief dan het vertrouwde, kan voor leraren lastig zijn. Een confronterende inhoud kan schuren met de eigen identiteit. Dat vraagt de volledige inzet van de leraar. Hij moet zorgvuldig een tekst kiezen die aansluit bij zijn klas op dat moment en zijn leerlingen bij het lezen begeleiden. Dat vraagt maatwerk.

Iedere denominatie zal hierin eigen keuzes maken, die aansluiten bij haar identiteit. Leerlingen moeten zich vrij voelen om in de klas te praten over thema’s die buiten hun eigen leefwereld liggen. Daarvoor is een veilig pedagogisch klimaat essentieel.

Om leerlingen goed te ondersteunen bij het maken van boekkeuzes is kennis van het actuele boekenaanbod essentieel (Reutzel et al., 2008). Dit betreft niet alleen titels, maar ook de verschillende genres. Binnen christelijke scholen domineren vaak avonturen- en historische verhalen, en veel studenten maken pas op de hogeschool kennis met een bredere variëteit aan jeugdliteratuur. Voor ieder genre waarmee de lezer ervaring heeft, ontstaat een formeel schema dat telkens verfijnd wordt als een lezer meer ervaring krijgt met het



Wide Reading Genre Wheel. *Bron: Reutzel & Fawson (2002).*



betreffende genre (Stokmans, 2002). Door kennis en leeservaring wordt de Reading Rope versterkt. Wanneer Johan, student aan de Ivo-Nederlands zegt dat hij alleen historische boeken leest “omdat die waar gebeurd zijn”, laat dat zien dat hij onvoldoende genrekennis heeft. Als Johan zou leren dat er meerdere niveaus van historiciteit zijn, zou hij weten dat een historische roman absoluut niet waargebeurd hoeft te zijn (Kamp et al., 2019).

Reutzel & Fawson (2002) onderscheiden twaalf genres die basisschoolleerlingen kunnen leren herkennen. Dit helpt hen om de kenmerken van die verschillende genres te begrijpen. Zo leren ze dat magie een kenmerk is van sprookjes, maar niet van historische verhalen of realistische fictie. Deze genrekennis helpt niet alleen bij het begrijpen van boeken, maar ook bij het schrijven van eigen teksten.

## EEN VERRIJKTE BIBLIOTHEEK

Een brede bibliotheek, met boeken van verschillende genres en auteurs, motiveert leerlingen om te lezen en, zoals hiervoor al genoemd, verbetert hun leesbegrip (Nielen & Bus, 2015). Buiten de ‘single stories’ moet er ook ruimte zijn voor diverse literatuur die leerlingen uitdaagt en hen helpt verschillende perspectieven te ontwikkelen. Literatuur die andere werelden opent, kan hen helpen nadenken over hun eigen identiteit (Fialho, 2024). Een verrijkte bibliotheek biedt niet alleen boeken die aansluiten bij hun eigen wereld, maar ook boeken die hun een andere kijk op de wereld bieden.

Een rijk aanbod, met een venster op de wereld, draagt bij aan meerdere perspectieven. Een burgerschapsperspectief ligt het meest voor de hand. Daarin zien we een verbinding met het lectoraat Vorming van de christelijke leraar, waarin burgerschap een duidelijke plaats heeft.

Wie een informatief prentenboek als *Dit is een dictatuur* (Equipo Plantel) leest, leert beter begrijpen hoe leeftijdsgenoten in onvrije landen leven. En wie met het Indiase meisje Lakshmi meeleeft, in de



jeugdroman *Misschien morgen* (Patricia McCormick), ervaart hoe armoede tot prostitutie kan leiden en dat de plaats van de vrouw in die samenleving veel te wensen overlaat. *Suiker in melk* (Thrity Umrigar) geeft een vluchteling een stem. Deze boeken kunnen kinderen zelfstandig lezen, maar qua thematiek zijn ze ook geschikt om klassikaal te bespreken, bijvoorbeeld in het kader van burgerschapsonderwijs.

Bovendien zijn ze interessant om de genrekennis te vergroten: *Dit is een dictatuur* is een informatief boek; *Misschien morgen* een sociaal verhaal, geschreven als 'verse novel' met korte zinnen die je leest als een gedicht; *Suiker in melk* is een prentenboek met een raamvertelling, een verhaal-in-een-verhaal.

Het programma dBOS besteedt veel aandacht aan verschillende tekstgenres voor een evenwichtig opgebouwde bibliotheek. Dat impliceert niet dat de leerlingen daardoor ook veel genrekennis opdoen. De leerkracht moet er wel expliciet aandacht aan besteden.

## dBOS

Om hun reguliere aanbod aan te vullen, kunnen scholen samenwerken met dBOS, de bibliotheek op school. Experts in jeugdliteratuur van de Openbare Bibliotheek werken samen met leerkrachten en docenten aan een goede, actuele collectie. Stichting Lezen heeft voor hen een handreiking uitgegeven om met reformatorische scholen samen te werken: *Handreiking collectie en signatuur. Tool voor de samenwerking met Reformatorische en Islamitische scholen* (Drogers, 2022). Bij het streven naar diversiteit in het aanbod van de scholen ervaren de experts problemen bij een aantal van deze scholen: de experts hebben weinig of geen kennis van boeken van christelijke uitgeverijen en de scholen ontbreekt het vaak aan kennis over jeugdliteratuur in de breedte. Bepaalde thema's wil de school niet in haar collectie opnemen, waardoor 'hooggewaardeerde kinderboeken' buiten beeld blijven. Soms heeft de school nog geen visie en blijft het onduidelijk wat ze met haar collectie beoogt (Drogers, 2022, p. 4). De Bruijn & Mesman (2022) merken op er grote verschillen zijn,

*De christelijke traditie biedt een rijke bron van literatuur die meer is dan alleen religieus onderwijs. De Bijbel zelf is een bibliotheek van 66 boeken, die verschillende genres bevat: van historische verhalen en gelijkenissen (parabels) tot prachtige poëzie. Door deze rijke teksten niet alleen geestelijk te benaderen, maar ook esthetisch, kunnen leerlingen zich bewust worden van de schoonheid van Bijbeltaal en -teksten.*

*Docenten godsdienst kunnen samenwerken met docenten Nederlands om de Bijbel en andere christelijke teksten op een dieper niveau te lezen. Dit kan variëren van het bespreken van rijm en beeldspraak in (berijmde) psalmen en liederen tot het leren kennen van verschillende genres binnen de Bijbel, het vergelijken van gelijkenissen met historische verhalen, het duiden van symboliek, het onderzoeken van verschillende bewerkingen van klassieke christelijke teksten als De Christenreis, enzovoorts.*

zowel tussen scholen als binnen een school, tussen leerkrachten onderling. Op verschillende plaatsen in Nederland werken christelijke scholen desondanks succesvol samen met dBOS.

## BoekenOpdracht

BoekenOpdracht, een website van CVHO (de protestants-christelijke afdeling van de AOb), is geïnitieerd vanwege het probleem van het aanbod in het christelijk onderwijs (Den Hollander, 2020). Deze website ontsluit recente moderne jeugdliteratuur en voorziet leraren bij iedere titel van achtergrondinformatie, zoals het taalgebruik. Christelijke leraren en boekenliefhebbers hebben alle gepresenteerde boeken gelezen en delen op de website hun informatie met de gebruikers. Er wordt niet gecensureerd; de website bevat ook controversiële titels.

Jeugdliteratuur over lastige thema's als euthanasie, eerwraak, verslaving, huiselijk geweld, et cetera, kan – juist in het christelijk onderwijs – ook als *instrument* gebruikt worden om het gesprek aan te gaan, bijvoorbeeld in het kader van burgerschap, maar eveneens voor culturele en persoonlijke vorming (Den Hollander, 2020; Moerman, 2021; Verwater, 2021). De individuele leerkracht bepaalt de keuze en stemt die af op het lesdoel in zijn specifieke situatie. Die kan per klas en per moment verschillen.

Christelijke leraren zullen veel titels afwijzen, maar vinden op de website ook mooie jeugdboeken van seculiere uitgeverijen die hun onderwijs kunnen verrijken. De verschillen tussen christelijke scholen zijn groot; iedere denominatie maakt haar eigen keuzes.

Inmiddels heeft de website ruim 600 accounts. Docenten raadplegen BoekenOpdracht voor boekentips om voor te lezen, voor collectievorming van de schoolbibliotheek en voor de opdrachten die bij de boeken zijn ontworpen.

In een verrijkte bibliotheek vinden leerlingen dus een breed aanbod aan jeugdboeken, christelijke en niet-christelijke, in allerlei genres, op verschillende niveaus en van een keur aan schrijvers en uitgeve-



rijen. Zo krijgen zij toegang tot een rijke literaire wereld. Van docenten wordt verwacht dat ze met dit diverse boekenaanbod kunnen werken: om leerlingen gericht te adviseren én om hun lessen inhoud te geven. Dat vraagt veel, zeker voor wie gewend is aan een beperkt repertoire. Een gevarieerd boekenaanbod is essentieel voor goed leesonderwijs, maar het is niet voldoende. Docenten moeten ook over de didactische vaardigheden beschikken om er echt effectief mee te kunnen werken.



***Beter lezen***



## HOOFDSTUK 4

# DE DIDACTIEK: DE ROPE VERSTERKEN DOOR GESPREK

Het leesonderwijs op de basisschool kent twee belangrijke onderdelen: technisch lezen en begrijpend lezen. Technisch lezen is – na het proces van aanvankelijk lezen – geen doel op zich; voortgezet technisch lezen moet samengaan met een bespreking van de inhoud. Begrijpend lezen als afzonderlijk vak, waarvoor leerlingen een tekst lezen om er vragen bij te beantwoorden, blijkt weinig effectief als de tekst niet ingebed is in het onderwijs en de leerlingen er inhoudelijk niets mee doen.

Het is essentieel om versnippering te vermijden en lezen te integreren met andere domeinen binnen het schoolvak Nederlands en met andere vakken. Door informatieve én fictionele teksten over één onderwerp te vergelijken, worden leerlingen in staat gesteld langdurig over een thema te werken en diep te lezen, wat hun kennis vergroot en het leren versterkt (Jongstra et al., 2020; Bootsma, 2025). Daarom is het goed om fictie te combineren met wereldoriëntatie.

Begrijpend lezen richt zich doorgaans op informatieve teksten, waarbij leerlingen vragen beantwoorden na het lezen. Er is echter geen wetenschappelijke basis om begrijpend lezen te beperken tot informatieve teksten: het begrip van narratieve teksten wordt in vrijwel identieke termen beschreven (Kintsch, 1998). Lezen gaat niet alleen over informatie extraheren; het is een cognitief proces waarbij de informatie wordt geïntegreerd in de voorkennis van de lezer, wat leidt



*'Op de basisschool las ik altijd; het was mijn grootste hobby. Maar Begrijpend lezen vond ik vreselijk. Zo saai! En volgens mij vond de meester het ook niet leuk.'*

*Herinnering van een orthopedagoog (35 jaar).*

tot een mentale voorstelling. Diep begrip ontstaat wanneer deze informatie verankerd raakt door persoonlijke betrokkenheid. Het is daarom belangrijk om deze betrokkenheid te stimuleren. Dit gebeurt niet wanneer begrijpend lezen wordt beperkt tot het beantwoorden van vragen, met de docent die vooral aan het woord is (Van Elsäcker, 2002). Er is een overgang nodig van “finding facts” naar “making sense.” Jeugdliteratuur is uitermate geschikt voor onderwijs waarbij de kinderen samen met de leraar kennis opbouwen en betekenis geven aan wat ze gelezen en besproken hebben (Bootsma, 2025). De verschuiving naar *making sense* is winst.

## VAN FINDING FACTS NAAR MAKING SENSE

Het doel van leesonderwijs is lange tijd onderwerp van debat geweest. Fialho (2019) stelt dat dit debat voortduurt sinds het ontstaan van de literatuurtheorie als vakgebied. In 1992 merkte Judith Langer op dat literatuur werd onderwezen en getoetst op een niet-literaire manier, waarbij de focus lag op het vinden van het juiste antwoord (Langer, 1992). In plaats van alleen feiten te vinden, zou literatuuronderwijs moeten focussen op “making sense”, waarbij interactie tussen docent en leerlingen centraal staat en veel ruimte is voor gesprek (Rooijackers & Gubbels, 2023).

In het voortgezet onderwijs is de verwerking van gelezen teksten vaak nog gebaseerd op een leesdossier. Er zijn echter andere, effectievere manieren om verdieping te creëren, zoals ervaringsgerichte didactiek, waarbij het gesprek een belangrijke rol speelt. Dit biedt de christelijke leraar de mogelijkheid om niet alleen de tekst, maar ook de levensvragen van leerlingen serieus te nemen. Pike (2013) onderstreept het belang van een *real dialogue* met open vragen, waarop ook de leerkracht het antwoord niet altijd van tevoren precies weet.

Een ervaringsgerichte benadering verbindt de leerdoelen van leesonderwijs met de persoonlijke ervaringen en interpretaties van leerlingen. Leerlingen zijn actieve deelnemers in het betekenisgevings-



Foto: Boaz-Jachinschool in Elspeet.

proces van een tekst (Gubar, 2016). Dit sluit aan bij de *affective turn* in literatuuronderwijs, waarbij zowel kennisgerichte als affectieve benaderingen elkaar aanvullen en de overtuigingen van leerlingen versterken (Draaisma, 2021; Van Hout, 2024).

Wanneer leerlingen actief over teksten nadenken en met anderen in gesprek gaan, ontwikkelen ze een dieper begrip van de tekst. Ze ontdekken dan verschillende perspectieven, delen in de kennis van hun medeleerlingen en leren dat er meerdere interpretaties mogelijk zijn. Zo vergroten ze hun tekstbegrip (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023). In de didactiek wordt het gesprek steeds belangrijker: lezen doe je samen! (Bootsma, 2025).

## DE EFFECTIVITEIT VAN BOEKGESPREKKEN

Uit onderzoek blijkt dat boekgesprekken zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs een positief effect hebben op leesmotivatie. Voor fictie komen daar nog verbeteringen in tekstbegrip bij, vooral wanneer het gesprek na het lezen plaatsvindt (Murphy et al., 2009; Ganushchak, 2025). Gesprekken zijn het meest effectief in kleine groepjes onder leiding van de docent, en ook voor leerlingen onderling, wanneer ze voldoende oefening hebben gehad. Zwakke lezers hebben het meeste baat bij dergelijke gesprekken (Ganushchak, 2025).

Voor het christelijk onderwijs is het failliet van 'begrijpend lezen' winst. De verschuiving van *finding facts* naar *making sense* biedt de docent ruimte om met zorgvuldig gekozen teksten het gesprek aan te gaan over verhalen en andere teksten. Literaire verhalen hebben, om met Pike te spreken, een spirituele dimensie. Spiritualiteit is niet alleen in de kerk en kunst niet alleen in een museum (Pike, 2004). Door samen te lezen, je te concentreren op de inhoud, na te denken, te verdiepen en te vertragen en te zoeken naar de betekenis, kunnen docent en leerlingen tot een werkelijke ontmoeting komen (De Muynck, 2018). Al doende kunnen ze kennis én inzicht verwerven



Docenten en bibliothecarissen in gesprek over *Welkom thuis, chrononauten* van Dirk Weber. Studiedag jeugdliteratuur van Driestar educatief, maart 2025.

en het *transcendente niveau* van het verhaal bespreken (Ghesquière, 2000). Daarvoor moet de docent abstracte verbanden kunnen leggen en inferenties maken die dieper gaan dan de tekst (Van den Broek et al, 2021). Docent in opleiding Anneleen laat dat zien. Ze kent de Bijbel en is stevig geworteld in het christelijk geloof. Moeiteloos legt ze verbanden tussen Bijbelse verhalen en seculiere literatuur. *De brieven aan Doornroosje* van Toon Tellegen doen haar sterk denken aan het geloofsleven: de prins verlangt naar Doornroosje, maar is nog ver bij haar vandaan. Hij schrijft haar iedere dag een brief. Daarin geeft hij zich rekenschap van zijn ongeduld, zijn wanhoop, verlangen, vertwijfeling, enzovoorts. De prins is een weg ingeslagen en die volgt hij, koste wat het kost. Een andere weg is er niet. Zo'n hoogstpersoonlijke ervaring kan een docent met zijn klas delen. Niet als een les, maar als zijn persoonlijke overweging. Hij leert de kinderen daardoor hoe transcendente ideeën gestalte kunnen krijgen in een gewoon verhaal: het universele in het bijzondere.

## GESPREKSDIDACTIEK

Wat vraagt het van de leraar om gespreksvormen te organiseren en te faciliteren? Allereerst moet de leraar kennis hebben van de nieuwe didactische inzichten en de vaardigheid bezitten om die toe te passen. Interactie is hierbij een sleutelwoord. De leraar moet in staat zijn om vragen te stellen op verschillende denkniveaus (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023). De gespreksvorm die de docent daarvoor kiest, doet ertoe.

Er zijn talloze mogelijkheden om met leerlingen over boeken in gesprek te gaan: praten over prentenboeken in de onderbouw, klassikale boekgesprekken onder begeleiding van een helpende volwassene, literaire gesprekken rond gezamenlijk gelezen boeken, of het opzetten van boekenclubs. Al deze didactische werkvormen sluiten aan bij de ervaringen van de lezers en laten zich goed combineren met uiteenlopende leerinhouden. Ik bespreek hierna de didactieken die voor het tweedegraadsgebied een goede combinatie van litera-

*Max ontmoet monsters; wat zien ze er afschrikwekkend uit. Zulke monsters bestaan niet, dat is duidelijk. Ik zie dat dit gedeelte afwijkt van het begin van het verhaal, want dat was realistisch. Ik ga proberen te ontdekken wat de monsters in dit verhaal zouden kunnen betekenen. (...)*

*Janneke de Jong, fragment uit een sessie hardopdenkend lezen van Max en de Maximonsters (Maurice Sendak).*



tuur en gesprek faciliteren: van gesprekken over prentenboeken tot boekenclubs in het voortgezet onderwijs.

### **Praten over prentenboeken**

In het onderwijs aan jonge kinderen is interactief voorlezen een normale activiteit. Als de docent niet alleen aandacht heeft voor de inhoud, maar ook voor de vertelwijze, wordt de basis gelegd voor kritisch en aandachtig lezen. Coosje van der Pol (2010) toont in haar onderzoek aan dat zelfs jonge kinderen zich al bewust zijn van de vormaspecten van een verhaal.

Zodra kinderen zelf leren lezen, verschuift de focus vaak naar het automatiseren van de leeshandeling, de onderste laag van de Reading Rope. Dit kan cognitief zwaar zijn, waardoor de aandacht voor de inhoud op de achtergrond raakt. Toch moeten teksten voor aanvankelijk lezen meer zijn dan alleen instrumenten om leesvaardig te worden. Er zijn inmiddels uitgeverijen die van meet af aan zinvolle teksten aanbieden, zowel fictieve als informatieve. Het is raadzaam om ook in groep 3 na te denken over wat kinderen van hun leeservaring hebben geleerd.

## **DE LEESCIRKEL VAN AIDAN CHAMBERS**

De leescirkel van Aidan Chambers (2012) is een beproefd model dat al jarenlang gebruikt wordt in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het model bestaat uit drie componenten: selecteren, lezen en reageren, die samen zorgen voor een stimulerende leesomgeving. De docent speelt de rol van helpende volwassene die het boekgesprek leidt. Kinderen leren door gesprekken over basisvragen als “Wat vond je mooi?” en “Wat vond je moeilijk?” hoe literatuur werkt en ontdekken dat verhalen verschillende betekenissen kunnen hebben.

In een veilige omgeving kunnen leerlingen ook levensbeschouwelijke reacties op het verhaal delen. Deze reacties kunnen betrekking heb-

*Bij de didactiek van Gertrud Cornelissen hoort de vraag  
'Waar wil je over doorpraten?'*

*Joske (groep 8) heeft een memootje geplakt bij een alinea  
over een boze vader, die de moeder van de hoofdpersoon  
bedreigt. Ze vindt dat heftig om te lezen. In het  
groepsgesprek vertelt ze dat ze 'zulke dingen' vaak hoort  
bij de burens. Daar wordt ze bang van.*

*De leerkracht observeert en komt er in de plenaire  
bespreking kort op terug. Ze besluit er later nog eens met  
de leerling over door te praten.*

*Observatie van een pabostudent in de stage.*

ben op het gedrag van personages, morele keuzes of andere ethische kwesties. Het is aan de leraar om deze opmerkingen serieus te nemen en ze te verwerken in het gesprek. Als de leraar goed op de hoogte is van de context en in staat is om over geloofsovertuigingen te praten, kan dit bijdragen aan burgerschapsvorming (Dávila, 2015).

## LITERAIR LEZEN

Ook Gertrud Cornelissen benadrukt het belang van gesprekken in haar literatuurdidactiek. Zij richt zich op vier dimensies: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Haar didactiek gaat uit van gesprekken over één boek, verhaal of gedicht dat alle leerlingen tegelijk lezen en waarin ze hun gedachten en gevoelens, die ze tijdens het lezen hebben opgedaan, met elkaar en met de leerkracht delen. Door leerlingen ruimte te geven voor vrije leeservaringen en gesprekken, kan hun interesse in literatuur bloeien (Cornelissen, 2019). Haar didactiek was aanvankelijk bedoeld voor de bovenbouw van de basisschool, maar wordt nu ook in de middenbouw gebruikt, evenals in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

## PRATEN OVER FICTIEFRAGMENTEN

Actuele jeugdliteratuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs staat centraal in de aanpak 'Praten over fictiefragmenten' (Goosen, 2019). Op de gelijknamige [pratenoverfictiefragmenten.nl](https://pratenoverfictiefragmenten.nl) zijn kant-en-klare lessen te downloaden.

De gesprekken over de tekstfragmenten worden goed opgebouwd. Eerst vindt een klassikale bespreking plaats aan de hand van verstrekte bespreekpunten en oefent de leraar met de leerlingen het voeren van open, exploratief gesprek. Vervolgens leren de leerlingen in zelfstandig werkende leerlingengroepjes met elkaar een open gesprek te voeren aan de hand van bespreekpunten van de docent. Ten slotte voeren zij het gesprek over bespreekpunten die zij zelf hebben ingebracht. Goosen (2019) onderkent 'een waaier van mogelijke reacties'. Het gaat om emotionele en verbeeldende processen tijdens het lezen en om gedachten en vragen die tijdens het lezen opkomen.



Die vragen kunnen gaan over verwachtingen die gewekt worden of persoonlijke associaties die opgeroepen worden, over onduidelikheden of open plekken in het verhaal. Hij geeft de leerlingen veel autonomie: ze bepalen uiteindelijk zelf de gesprekspunten. Goosen is schatplichtig aan Aidan Chambers.

## DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS

Als vervolg op de didactiek van Cornelissen en Goosen in de onderbouw, kunnen in de bovenbouw – met wellicht een wat vroegere start – boekenclubs georganiseerd worden. De Kleijn (2015) stelt dat boekenclubs voor persoonlijke groei zorgen in het literatuuronderwijs. Ze bevorderen de interactie tussen leerlingen en moedigen hen aan om verbinding te leggen tussen tekst en eigen leven. De Kleijn organiseerde boekenclubs binnen de reguliere literatuurlessen en stimuleerde leerlingen om in hun gesprekken begrippen uit de literatuuranalyse toe te passen. Juist die combinatie vormt een uitdaging (Dera et al., 2022). Naar mijn mening is deze uitdaging goed aan te gaan. Als in het gehele funderend onderwijs begrippen als thema, motief, personages, perspectief, tijd en ruimte worden genoemd bij het bespreken van literatuur, kunnen ze gaandeweg ingevuld en uitgediept worden.

Hoewel de bovenbouw van het voortgezet onderwijs buiten de scope van het lectoraat valt, mag de didactiek van Schrijvers niet ongenoemd blijven. Zij propageert Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL), dat gericht is op persoonlijke vorming door het verkrijgen van inzicht in de mens (Schrijvers, 2016; 2019). De leerlingen krijgen na het lezen van een kort verhaal gespreksvragen die leiden tot inzicht in zichzelf en anderen in de echte wereld. Zo moeten ze zich bijvoorbeeld in personages inleven en nadenken over hun gedrag of bedenken waarom ze zijn zoals ze zijn. Ook deze gespreksdidactiek biedt mogelijkheden voor het christelijk onderwijs.

### Zes aandachtspunten voor lesontwerp

- 1 Bedenk wat het doel is van de les
- 2 Start bij de situatie nu
- 3 Doe niet teveel tegelijk
- 4 Loop de 7 ontwerpprincipes langs (zie achterzijde)
- 5 Zoek naar waar je wél invloed kunt uitoefenen
- 6 Onderzoek je veranderingen



### Zeven principes voor een christelijke vakles

- 1 Doe meer met minder
- 2 Gebruik scharnierpunten
- 3 Ga voor authentiek en onbeïndel'd
- 4 Cultiveer aandacht
- 5 Betrek de gehele mens/leerling
- 6 Bevorder het goede, zoals verwondering, schoonheid, hoop en verlossing
- 7 Ga in tegen het kwade, zoals chaos, leegte, ondeugden, zonde

Uit: *Meer door minder. Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief*  
Dr. ir. P.M. (Piet) Muns, lector Schoolvakken  
en didactiek Driestar hogeschool

## DE LEESCYCLUS

Een andere benadering is de Leescyclus, met de fasen inspireren, kiezen, lezen en verdiepen (Kamp et al., 2019). In deze ervaringsgerichte didactiek staat de lezer centraal en wordt veel gesproken. De leerling maakt zelf keuzes, wordt begeleid door de docent, en verdiept zijn leeservaring door verschillende verwerkingen van de tekst, waarna hij zo mogelijk zijn medeleerlingen inspireert. Deze aanpak kan uitstekend gecombineerd worden met het *stillezen*: iedere leerling maakt zijn eigen keuzes, maar verwerkt zijn lectuur op een actieve manier en deelt die met anderen. De dialoog is dus belangrijk. De Leescyclus bevordert een opwaartse spiraal van motivatie en begrip, wat essentieel is voor het leesonderwijs.

## DE DIDACTISCHE DIAMANT

Het model van de Didactische Diamant met het uitgangspunt “Meer door minder” (Murre, 2019) is, evenals De Leescyclus, geen gespreksdidactiek, maar de principes van de diamant lenen zich uitstekend voor het leesonderwijs. De Didactische Diamant daagt leraren uit om vakinhoudelijke en didactische keuzes te combineren in leeslessen vanuit een christelijk perspectief. In het leesonderwijs betekent dat dat de leraar een tekst als onderwerp kiest. Het selecteren is een zorgvuldige aangelegenheid: de docent wil een echte ontmoeting tussen leraar en leerling creëren (De Muynck & Kunz, 2021). Zo’n onderwerpgerichte les doet recht aan een belangrijke behoefte van de leraar: het versterken van de verbindingen tussen zijn vak, zijn leerlingen en zichzelf (Palmer, 2005).

De docent combineert een literaire benadering met een inhoudelijke, denkt met de klas na over morele kwesties, benut belangrijke passages als scharniermomenten om over wezenlijke vragen te spreken. Lastige onderwerpen vermijdt hij niet (Bootsma, 2025). Deze aanpak gaat verder dan vaardigheden; hoofd en hart worden bij de les betrokken.



Studenten van Driestar hogeschool



De docent moet kunnen beschikken over grondige kennis en vaardigheden van didactische principes, het vermogen om gesprekken te faciliteren en de bereidheid om literatuur op een betekenisvolle manier met leerlingen te bespreken. Dat vergt veel van de persoonlijkheid van de docent. Wat voor persoon moet hij zijn? Hoe kan hij als gids op de christelijke school zijn werk doen?



***Beter lezen***

## HOOFDSTUK 5

# DE VORMING VAN DE LERAAR

De leraar is van cruciaal belang in het bevorderen van leesmotivatie en -vaardigheid bij leerlingen (Kieft et al., 2021). De leraar moet lezen, maar ook als bemiddelaar zorgdragen voor een goed aanbod. Als verbinder speelt hij een rol in het onderwijs, maar hij moet ook zelf actief het lezen bevorderen. Om dat te realiseren zal hij leerling moeten blijven. In dit afsluitende hoofdstuk komen deze taken van de leraar aan bod.

## DE LERAAR ALS LEZER

Zowel de leraar in het basisonderwijs als de docent Nederlands moet in de eerste plaats zelf een deskundige, gemotiveerde en goed geïnformeerde lezer zijn (Kieft et al., 2021; McKool & Gespass, 2009). Wanneer een leraar het lezen waardeert, ervan geniet en zichzelf opstelt als rolmodel, heeft dat een positief effect op zijn leerlingen. Hij inspireert hen door – bewust én onbewust – te laten zien wat het betekent om een lezer te zijn. Hij laat merken wat hij leest en praat daarover met zijn leerlingen: hij deelt wat hij van een boek vindt, wat hem raakt, in de war brengt of aan het denken zet. Zulke ogenschijnlijk terloopse gesprekken kunnen leerlingen motiveren om zelf ook te gaan lezen, zowel op school als thuis (McDowall, 2022; De Jong, 2018).

Een leraar helpt zijn leerlingen dus niet alleen bij het ontwikkelen van hun leesvaardigheid, maar ook bij het ontdekken van zichzelf als

*“Vorig studiejaar is de graphic novel Dagen van zand van Aimée de Jongh aan bod gekomen tijdens de colleges van moderne letterkunde, waarna ik deze op mijn verlanglijstje voor Sinterklaas heb gezet. Wat ik zo leuk vind aan dit boek, is dat ik hiermee een hele klas aan het lezen heb gekregen. In mijn mavo/havo-brugklas kreeg ik mijn leerlingen niet geïnteresseerd in boeken, totdat ik dit meenam de klas in en mijn eigen “Booktok” deed. Zodra de eerste leerling het (in één weekend!) had uitgelezen, was iedereen benieuwd en moest ik zelfs gaan loten wie de volgende was die het mocht lenen.”*

*Kelly Kruys, derdejaars student Ivo-Nederlands*

lezer. Daar kunnen literaire jeugdboeken zeker voor gebruikt worden; goede jeugdliteratuur heeft immers ook volwassenen wat te bieden. Van basisschoolleerkrachten vraagt dat het lezen van jeugdliteratuur, en tweedegraads docenten Nederlands moeten zich verdiepen in jeugd- en young adult-literatuur (Schrijvers & Goriot, 2025). Door met hun leerlingen mee te lezen, kunnen ze op een natuurlijke manier het gesprek over boeken aangaan.

Dit 'meelezen' is dus meer dan alleen professionalisering; het betreft ook de persoonlijke vorming van de leraar. De school moet hiervoor tijd en geld beschikbaar stellen. Als leraren de weg uit de leescrisis willen vinden, is het noodzakelijk dat zij zich blijven professionaliseren. Dat is geen individuele taak, maar een gezamenlijke opdracht voor het hele team – en die kan alleen slagen als er sprake is van goed onderwijskundig beleid. Gelukkig zijn er al inspirerende voorbeelden van leeskringen onder docenten, die niet alleen inhoudelijk verrijkend zijn, maar ook gewaardeerd worden om hun sociale waarde. Ook literatuurcirkels, waarin docenten verschillende rollen innemen, bieden uitstekende mogelijkheden voor professionele ontwikkeling (Jongstra & Kieft, 2022).

## DE LERAAR ALS LEESBEVORDERAAR

Leraren moeten niet alleen voldoende kennis hebben van leesmotivatie, maar ook de vaardigheden bezitten om die kennis effectief toe te passen. Zoals eerder besproken (Kieft et al., 2021), speelt het kennen van een breed en actueel repertoire aan jeugdliteratuur hierbij een belangrijke rol. Deze drie elementen – kennis over leesmotivatie, vaardigheden om deze kennis toe te passen, en repertoirekennis – versterken samen de leescompetenties van de leraar. En juist die competenties zijn essentieel om het leesgedrag en de leesmotivatie van leerlingen te verbeteren. Ze zijn bovendien onlosmakelijk verbonden met de leescultuur op school.



Conceptueel model Lezen en Laten Lezen. *Bron: Schrijvers en Goriot (2025)*

Volgens Schrijvers en Goriot (2025) zijn de leesbevorderingscompetenties van leraren stevig verankerd in die schoolleescultuur. Een sterke, stimulerende leescultuur zorgt ervoor dat deze competenties tot bloei kunnen komen. Repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en de leescultuur beïnvloeden elkaar voortdurend en versterken elkaar wederzijds.

In hun praktijkgerichte ontwerponderzoek *Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in het PO en VO*, dat loopt tot 2028, richten zij zich op het versterken van de rol van leraren als bevorderaars van lezen.

Eigenlijk zou leesbevordering een taak moeten zijn van iedere leraar. Op elke school – zowel in het basis- als voortgezet onderwijs – zouden, afhankelijk van de grootte, een of meerdere leescoördinatoren aanwezig moeten zijn. Zij kunnen het voortouw nemen in het bevorderen van leesonderwijs: collega's enthousiast maken over boeken, werkvormen en leesbevorderingsactiviteiten, en anderen voeden met hun kennis. Zo kunnen zij structureel bijdragen aan een krachtige leescultuur binnen de school.

## DE LERAAR ALS LEESGIDS

Om bij te dragen aan de leescultuur op een christelijke school is het belangrijk dat de leraar – zowel in het basis- als voortgezet onderwijs – zich bewust is van zijn rol als gids. Zijn onderwijs richt zich niet alleen op kennisoverdracht, maar even goed op vorming en zingeving (De Muynck & Kunz, 2021). Hij staat in relatie met zijn leerlingen, is betrokken, en bouwt aan een persoonlijke band. De eerder genoemde gespreksdidactieken, die gericht zijn op echte ontmoeting, kunnen hierin een waardevolle rol spelen.

De leraar beseft dat persoonsvorming en cognitieve ontwikkeling nauw samenhangen. Dat betekent dat morele en esthetische ontwikkeling eveneens centraal staan. De keuzes die hij maakt in de

*Bij een introductiecollege over klassieke kinderboeken kent Marijn Dieleman, eerstejaars student aan de lerarenopleiding Nederlands, als enige het verhaal van Willem Tell. Hij heeft het geleerd van ds. B. Smytegelt, die het gebruikte in zijn catechismusverklaring.*

*Op mijn verzoek levert hij de bron aan: Bernardus Smytegelt, Des Christens enige troost in leven en sterven of Verklaring over de Heidelberger Catechismus in 52 preken (Middelburg 2018), pp. 414-415. Het betreft een herspelde, maar inhoudelijk ongewijzigde uitgave van het werk uit 1746.*

*De predikant bespreekt het verhaal van Willem Tell uitgebreid in zijn preek over het eren van God. De Zwitser Willem Tell wilde geen eer bewijzen aan een object - de hoed van een Oostenrijkse landvoogd - en werd daarvoor gestraft: hij moest de appel van het hoofd van zijn enige zoon schieten. Hij bad of God zijn hand wilde besturen. Dat gebeurde: zijn kind werd niet geraakt.*

*Marijns studiegenoten leren van zijn leeservaring.*



teksten die hij aanbiedt, zijn daarom van groot belang. Hij kan er bewust voor kiezen om morele dilemma's bespreekbaar te maken tijdens het lezen en leerlingen gevoelig te maken voor de schoonheid van taal en tekst. Hij erkent de kracht van verhalen die vormend zijn, en maakt daar doelbewust gebruik van.

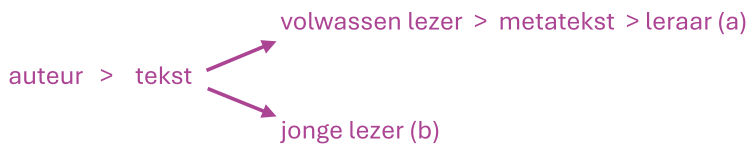
Wanneer hij bijvoorbeeld *De brief voor de koning* voorleest, kan hij samen met zijn leerlingen stilstaan bij het dilemma van Tiuri. Die moet een nacht lang in absolute stilte en afzondering doorbrengen als voorbereiding op zijn ridderschap, en mag met niemand spreken of de deur openen. Maar wat doet hij als hij iemand om hulp hoort roepen?

Een situatie als deze biedt de leraar een uitgelezen kans om een verdiepend gesprek te voeren. Hij kan laten zien wat zijn morele kompas is en literatuur inzetten om samen met zijn leerlingen na te denken over waarden, keuzes en betekenissen. Op een natuurlijke manier komt het christelijk geloof ter sprake.

Om deze rol goed te vervullen, moet de leraar zijn positie als bemiddelaar tussen tekst en leerling serieus nemen. Het klassieke communicatiemodel van Jakobson (1960) – auteur > tekst > lezer – is in het literaire proces rond jeugdliteratuur complexer. Een volwassene kiest een boek voor zichzelf, maar als hij een boek kiest voor een leerling, positioneert hij zich tussen tekst en lezer. Hij bepaalt uiteindelijk welke verhalen de leerling bereiken. Pas wanneer deze eerste beweging (a) is afgerond, kan eventueel de tweede beginnen en komt het boek bij de leerling (Ghesquière, 2000, p. 25).

In dit proces is de volwassen lezer idealiter de docent. Hij laat zich informeren door metateksten zoals recensies, vakliteratuur, kranten, sociale media en podcasts. In de praktijk neemt de schoolbibliothecaris deze taak soms over, maar samenwerking met de leraar is essentieel. Juist de docent weet wat er in het onderwijs nodig is, en

auteur > tekst > lezer



kan vanuit zijn pedagogische en didactische expertise de juiste keuzes maken.

Het kiezen van geschikte teksten is dan ook geen vrijblijvende taak. De leraar moet verhalen selecteren die leerlingen aanspreken én hemzelf inspireren, zodat hij er met overtuiging en enthousiasme mee aan de slag kan. Voor een voorleesmoment kiest hij andere boeken dan voor een diepgaande literaire bespreking. Dat vraagt om voldoende kennis van de bibliotheekcollectie én oog voor rijke, betekenisvolle teksten.

## DE LERAAR ALS VERBINDER

In het beroepsprofiel van de christelijke leraar (Driestar Hogeschool, 2020) wordt de leraar beschreven als iemand die zich verbonden weet met het christelijk geloof, met anderen, met zichzelf, met de wereld én met verleden, heden en toekomst. Hij heeft een open houding en weet de christelijke identiteit te verbinden met vakinhoud en didactiek. Hij stelt zich dienstbaar op ten opzichte van anderen, hun belangen en hun ontwikkeling, en stemt in compassie af op de behoeften van de ander.

De christelijke leraar herkent de morele uitdagingen van deze tijd en begrijpt hoe die samenhangen met bredere maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. Wanneer hij jeugdliteratuur inzet in de klas, negeert hij de thema's die in het leven van zijn leerlingen spelen niet. Integendeel: hij kiest er bewust voor om onderwerpen als relaties, geloof, politiek, rechtvaardigheid, liefde, rouw of zelfdoding een plek te geven in zijn lessen. Door deze thema's via literatuur bespreekbaar te maken, kan hij een diepere verbinding aangaan met zijn leerlingen. Als hij het gesprek binnen de verhaalwereld houdt, ontstaat er een veilige pedagogische ruimte waarin jongeren zich vrij durven uitspreken (Vos et al., 2020). In die context zijn presentie en toewijding belangrijke deugden (Kunz, 2025).

*Een zeker ongemak voelen is onderdeel van de leeservaring; er schuilt veel meer pedagogie in verontrusting dan in verlichting. We kunnen de hele literatuur van het verleden naar de operatiezaal slepen voor een cosmetische ingreep, maar dan zal zij ons niet langer tonen hoe de wereld in elkaar steekt en als we die weg op gaan zou het ons niet mogen verbazen dat jongeren boeken links laten liggen en (...) achter hun PlayStation gaan zitten om een heleboel mensen te doden zonder dat iemand er een probleem van maakt.*

*Irene Vallejo, Papyrus. Een geschiedenis van de wereld in boeken, p. 257*

Leraren kunnen soms haarfijn aanvoelen wat er leeft onder hun leerlingen. Ze begrijpen waarom leerlingen bijvoorbeeld geïnteresseerd zijn in een jeugdboek over messengeweld onder jongeren. Zeker als recent nog een tiener is doodgestoken en leerlingen jongens kennen die wapens dragen, is het duidelijk dat dit verhaal aansluit bij hun beleavingswereld. De leraar weet: dit boek zou zijn vmbo-leerlingen raken, motiveren tot lezen en aanzetten tot reflectie. Het zou veel meer uitwerken dan een reguliere methodeles.

Toch besluit hij het niet te gebruiken. Hij ervaart spanning tussen de identiteit van de school en het confronterende verhaal en vreest dat het weerstand oplevert bij ouders of het schoolbestuur. Uit zorg of voorzichtigheid kiest hij ervoor het boek toch niet te gebruiken en het onderwerp te mijden in de klas. Daarmee blijft een waardevolle kans liggen om via literatuur betekenisvolle gesprekken te voeren en de leerlingen weerbaar te maken.

Deze leraar ervaart een spanning tussen de belangstelling en behoeften van zijn leerlingen en de identiteit van de school. Hij zou de leerlingen in zijn didactische praktijk wel de ruimte willen bieden om te exploreren en hun kritische oordeelsvorming willen uitlokken (De Muynck & Kunz, 2021), maar kiest toch voor een les uit de methode. Veel leraren herkennen dit spanningsveld: verhalen zouden een goed middel kunnen zijn om hun lessen te verrijken, maar ze zien allerlei bezwaren. Van Koeven (2011) stelt dat er in het onderwijs te weinig ruimte is voor het gesprek hierover. Docenten verschillen in hun opvattingen over de verhouding tussen betrokkenheid (commitment) en openheid (Thiessen, 1993). Leerlingen moeten ruimte krijgen voor exploratie, maar hoeveel? Uit angst voor problemen kiezen leraren nogal eens voor de veilige weg.

Niet zelden is het angst die aanzet tot (zelf)censuur (Vos et al., 2025). Maar de christelijke leraar zou zich hier niet door moeten laten lei-

*"Ik vind het aangrijpend hoe Frida naar zichzelf kijkt. Als ze er helemaal doorheen zit, wordt ze eerlijk tegenover zichzelf. Dan denkt ze aan haar oma en het kruisje dat bij haar aan de muur hangt. Ze zou zelf ook zo'n houvast willen hebben.*

*Dat hopeloze, en dan zo'n 'zucht uit de diepte' zullen best veel tienermeiden kunnen herkennen."*

*Reactie van een Ivo-student op een tekstinterne correctie in  
Een minuut eerlijkheid (Bjorn Sortland).*

den en zijn verantwoordelijkheid moeten nemen. Ouders vrezen soms dat jongeren negatief beïnvloed worden als verhalen de realiteit rauw en realistisch weergeven (DiCicco & Taylor-Greathouse, 2014). Tegenover deze 'angsttheorie' staat echter de 'catharsistheorie'. Bohart (1980) stelt dat het juist heilzaam kan zijn voor jongeren om via verhalen geconfronteerd te worden met ingrijpende gebeurtenissen en emoties. Zulke ervaringen kunnen een therapeutisch effect hebben: jongeren herkennen zichzelf, leren hun gevoelens te verwoorden en verwerken, en groeien erdoor.

De docent kan bovendien wijzen op de zogenoemde tekstinterne correcties – momenten in verhalen waarin negatieve waarden worden bijgestuurd of omgebogen naar positieve inzichten (Fritz & Van der Westhuizen, 2010). Het vóórkomen van zulke correcties moet dan een belangrijk onderdeel zijn van het selectieproces. In de hiervoor genoemde casus zou de leraar kunnen focussen op momenten van inzicht als de hoofdpersoon opgepakt wordt en urenlang alleen in de cel doorbrengt. Hij komt tot bezinning, en is zelfs 'ergens' blij dat hij gepakt is, omdat hij dan voor zijn gevoel iets terug kan doen. Een bespreking van zulke verhaalelementen draagt bij aan morele vorming en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Het is belangrijk dat scholen vertrouwen hebben in hun leraren en zorgen voor een open en duidelijke communicatie met ouders. Wanneer ouders begrijpen waarom bepaalde boeken gekozen worden en hoe ze in de klas besproken worden, is er in de meeste gevallen begrip (Vos et al., 2025).

## TEN SLOTTE

Meerdere docenten in opleiding hebben aan den lijve ervaren dat ze het verschil kunnen maken. Een derdejaars studente schreef vorig jaar in haar jeugdliteratuurportfolio:



Leerlingen uit havo 3 lezen buiten. Foto van docent Nederlands Jeanine ten Klooster, CSG Prins Maurits, Middelharnis.



“Hoewel ik besef dat ik weinig kan veranderen aan deze grotere trend van afnemende concentratie en haast in de samenleving, geloof ik wel dat ik invloed kan hebben op het leesplezier van mijn leerlingen. In dit portfolio reflecteer ik op hoe ik dat kan doen.

De tien opdrachten van de module Jeugdliteratuur hebben mij geholpen om beter passende keuzes voor mijn leerlingen te maken, inspirerende lessen te ontwerpen en nieuwe gesprekken te voeren over jeugdliteratuur, zowel met mijn leerlingen als met mijn collega's. Boeken die ik heb gelezen voor dit portfolio, heb ik al doorgegeven aan enthousiaste leerlingen en collega's.”

Er wordt een vuurtje aangestoken. Vaak is de brandstof een aansprekend boek, een boeiend verhaal, een titel waar de leraar van onder de indruk is. Dat het aanbod ertoe doet, is op deze bladzijden hopelijk duidelijk geworden.

De leraar die bij zijn leerlingen het vuur wil ontsteken en als effectieve bemiddelaar tussen het boek en de leerlingen optreedt, heeft grote kans hen daadwerkelijk te motiveren. Voor leesmotivatie maakt de leraar immers het verschil. Als hij naast een brede belangstelling ook liefde en aandacht voor zijn leerlingen heeft en zichzelf wil geven in een boekgesprek, kan hij zich in die ontmoeting laten kennen als bevlogen lezer, als christen, als gids voor zijn leerlingen.

Het ontsteken van een klein vuurtje kan grote gevolgen hebben. In dit geval kan ik alleen maar op hopen op een uitslaande brand.



***Beter lezen***

## HOOFDSTUK 6

# ENKELE CONTOUREN VAN HET LECTORAAT

Het lectoraat Geletterdheid wil aandacht schenken aan het aanbod, de didactiek en de vorming oftewel professionalisering van de leraar.

### VORMENDE VERHALEN

Ik denk daarbij aan het samenstellen van een corpus *Vormende verhalen*: boeiende, goed geschreven verhalen, die geschikt zijn voor lezen en bespreken in de klas. Voor de inhoud zie ik een focus op deugden voor mij – denk aan de **moed** van Tiuri – waarmee ik raak aan het lectoraat Professionele vorming van de christelijke leraar.

Door een adequate didactiek krijgen deze verhalen een plaats in het onderwijs. Gespreksdidactiek is daarvan een belangrijk onderdeel. De Didactische Diamant mag hier flonkeren. Als vanzelf ligt hier een link met het lectoraat Didactiek en schoolvakken.

Ik denk aan het uitvoeren van actieonderzoek naar de behoeften van leraren om met deze verhalen te werken, waarbij we nadrukkelijk de verbinding leggen tussen de verhalen en het christelijk geloof, met de mogelijke spanning of vragen die deze verbinding oplevert.

### GENRE- EN REPERTOIREKENNIS

Genrekennis is een belangrijk thema, waarover onderzoek nodig is. Een literatuuronderzoek naar de bezwaren tegen genres die in het christelijk onderwijs veronachtzaamd zijn, zoals fantasy, en de mo-

Fantastische verhalen op de reformatorische basisschool van Janneke de Jong.  
*In den Clintuin, Rijssen, 1972-1977*

Met de achtdelige reeks van Godfried Bomans over Pim, Frits en Ida leerden honderdduizenden schoolkinderen tussen 1966 en 1986 lezen. De eerste delen, voor het jonge schoolkind, zijn sprookjesachtig en in de delen voor het oudere kind wordt de werkelijkheid realistischer voorgesteld via een spannend verhaal. Bomans slaagde erin de verhalen aan te laten sluiten bij de ervaring, de belangstelling en de ontwikkeling van het kind. De reeks behoort tot de meest geslaagde kinderboeken van Godfried Bomans.

- Deel 1: In het sprookjesbos
- Deel 2: Het onbewoonde eiland
- Deel 3: Oom Ferdinand
- Deel 4: De ontsnapte ballon
- Deel 5: De schat van Brederode
- Deel 6: Verdwaaald op zee
- Deel 7: Alleen in huis
- Deel 8: Diep onder de aarde



gelijkheden om desondanks genrekennis uit te breiden, ligt voor de hand.

Dat brengt me bij het derde onderwerp van onderzoek: de website BoekenOpdracht.nl. Van deze website wordt goed gebruikgemaakt en dat ondersteunt de repertoirekennis van de leraar, maar we hebben nog weinig inzicht op welke manier dat gebeurt. Mogelijk kunnen ook goede didactische voorbeelden een plaats krijgen op de website.

## NASCHOLING

Voor leerkrachten in het basisonderwijs wordt jaarlijks een symposium *Beter lezen* georganiseerd, met diverse workshops die een vervolg kunnen krijgen in de nascholing door Driestar educatief. Voor docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs zijn er studiedagen over jeugdliteratuur; deze kunnen verrijkt worden en wellicht onderwerp van onderzoek worden.

## OMROEP

Het lectoraat heeft een aanbod gekregen om een boekenprogramma voor de Reformatorische Omroep te verzorgen. Dat is mogelijk een laagdrempelige manier om leraren én ouders te attenderen op jeugdboeken van literaire kwaliteit.

Samen met de kenniskring en andere betrokkenen hoop ik op een vruchtbaar lectoraat, dat ten goede komt aan het leesonderwijs op de christelijke school.



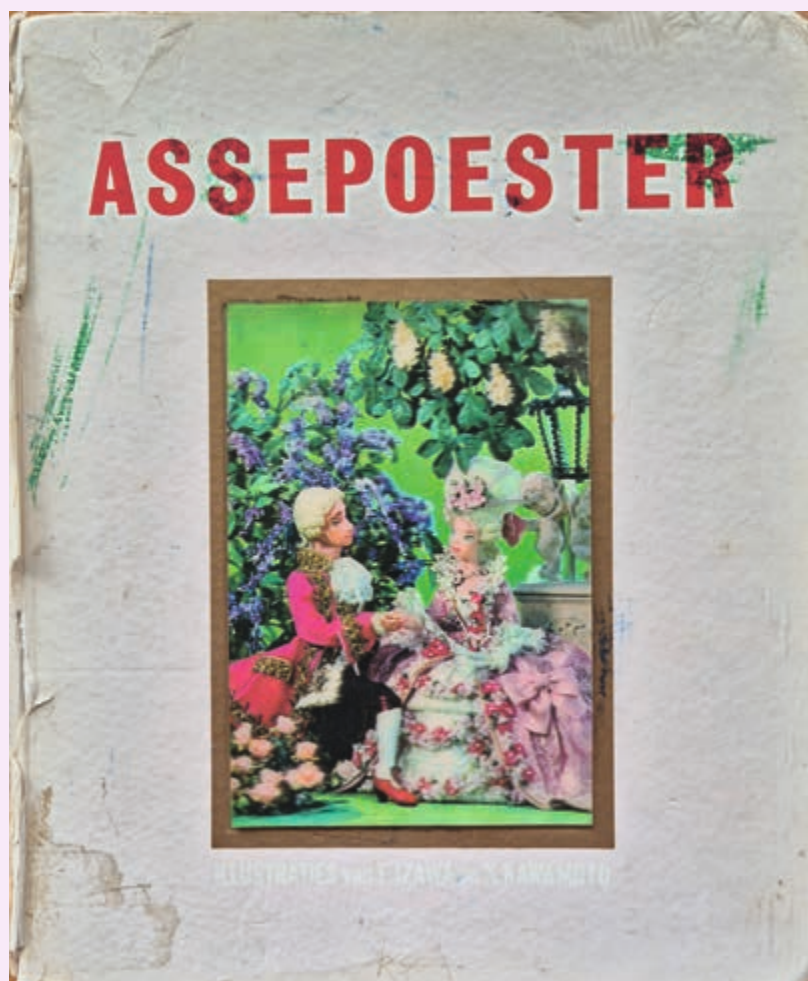
***Beter lezen***

# MIJN ASSEPOESTER

Het oudste boek uit mijn eigen bibliotheek is een kitscherig prentenboek met het verhaal van Assepoester. Ik heb het al meer dan 55 jaar in mijn bezit. Door de jaren heen kreeg deze ogenschijnlijk oppervlakkige Assepoester voor mij steeds meer diepgang. Toen ik het boek in 1969 of 1970 kreeg, was ik er blij mee. Het zag er schitterend uit: roze, en met een driedimensionale kaart met Assepoester en de prins. De auteur werd nergens vermeld; de tekst zelf was van bedenkelijke kwaliteit. Van Koeven & Smits (2020) zouden het – volkomen terecht – een *gemaksboek* noemen.

Op de middelbare school kwam ik in aanraking met het onderscheid tussen volkssprookjes en cultuursprookjes. Assepoester bleek tot de eerste categorie te behoren: de oorspronkelijke auteur was onbekend. De oudste optekening van het verhaal is zelfs een Chinese versie uit de negende (!) eeuw (Meertens Instituut, 2025). Ik leerde over de typische kenmerken van het genre: de vaste begin- en eindformules, de zwart-witte karaktertekening, en de magie die een centrale rol speelt in de plot.

Op de Pedagogische Academie ontdekte ik dat sommige medestudenten sprookjes helemaal niet kenden. Sommigen hadden er zelfs bezwaar tegen vanwege het magische element, dat zij als occult beschouwden. Later kwam ik dat ook bij mijn eigen studenten tegen. Ze begrepen bepaalde verwijzingen naar sprookjesfiguren in andere verhalen niet.



Assepoester



Pas veel later hoorde ik dat er andere versies van Assepoester bestonden dan die uit mijn kinderboek. In de variant van de gebroeders Grimm, de beroemde Duitse taalkundigen die in de negentiende eeuw sprookjes verzamelden, bezoekt Assepoester het graf van haar moeder en spreekt ze met een vogel in de boom erboven. Die versie was aanzienlijk gruwelijker dan ‘de mijne’, de bekendste versie (Joosen, 2012): de stiefzusters hakten hun tenen af om het glazen muiltje te kunnen passen, en werden uiteindelijk gestraft met blindheid vanwege hun valsheid.

Ik ontdekte dat mijn versie gebaseerd was op het verhaal van Perrault. Dat werd door Franse hugenoten meegenomen naar Duitsland, als onderdeel van hun culturele bagage. Opmerkelijk is dat de Perrault-versie een bijzonder vergevingsgezinde Assepoester opvoert (Joosen, 2012, p. 149). Zou het kunnen dat de hugenoten het verhaal hebben ‘gekerstend’?

Enkele jaren geleden ontdekte ik dat Assepoester zelfs al bekend was bij Maarten Luther. In zijn preken komt het personage Asschenbrödel maar liefst 58 keer voor, aldus Sabine Hiebsch (Hiebsch, 2002). “Deze Aschenbrödel wordt benadeeld en telt niet mee, wordt slecht behandeld en lijdt onder zijn bejegening.” Gelukkig keert God de verhoudingen uiteindelijk om (Hiebsch, 2002, pp. 162-163). Waar Luther de Bijbel allegorisch leest – bijvoorbeeld Lea ziet als de verachte ten opzichte van Rachel – noemt hij Lea de Aschenbrödel.

Lidewijde Paris stelt dat het sprookje, net als veel andere verhaalsoorten, metaforisch of symbolisch gelezen kan worden (Paris, 2016, p. 207). Precies dát deed Luther dus al.

Onlangs is er nog een dimensie aan mijn lezing van Assepoester toegevoegd, maar die bewaar ik voor het slot. Daarmee wil ik eindigen.



Kintsch (1998) stelt dat extraheren en construeren hand in hand gaan, en dat interpretaties rijker en abstracter worden naarmate een lezer over meer kennis beschikt. “Aan een tekst kunnen dus betekenissen worden toegekend die de schrijver niet voorzien had, of misschien zelfs onwenselijk acht(te),” een inzicht dat al door kerkvaders werd geformuleerd (Van Stralen, 2012, p. 150). Zo werkt ons brein.

Met dit voorbeeld heb ik willen illustreren hoe persoonlijk en individueel betekenisgeving is, en hoe sterk die verbonden is met iemands persoonlijke ontwikkeling. Die bepaalt hoe iemand naar de wereld kijkt – en dus ook naar literatuur, en hoe hij die ervaart.

## TOT SLOT

De naam Assepoester roept meteen associaties op met as en met poetsen. Toch heet het meisje niet Assepoetster, wat taalkundig logischer zou zijn. De etymologie biedt een verklaring – maar in mijn geval ook mijn moerstaal: het Nedersaksisch dialect. Binnen mijn familie weet iedereen dat ‘poesten’ (of ‘poesen’) ‘blazen’ betekent. Assepoester moest in de as blazen om het vuur gaande te houden of weer aan te wakkeren.

U begrijpt de metafoor: ik wens dat iedere leraar een Assepoester is. Iemand met de nederige, vaak ondankbare taak om het leesvuur aan te blazen – en het brandend te houden.

En ze lezen nog lang en gelukkig.



***Beter lezen***

# LECTORAAT EN KENNISKRING

Het lectoraat Geletterdheid bestaat uit drie personen: de lector en twee kenniskringleden. Het lectoraat werkt nauw samen met de vakgroep Nederlands van de pabo. Ook de vakgroep van de lerarenopleiding Nederlands ondersteunt het lectoraat.

## LECTOR JANNEKE DE JONG-SLAGMAN

Janneke de Jong-Slagman volgde de Pedagogische Academie en begon in 1986 haar loopbaan in het onderwijs. Zij werkte als groepsleerkracht, adjunct-directeur, remedial teacher en ib'er op twee christelijke basisscholen.

Ze volgde later de lerarenopleiding Nederlands aan Driestar hogeschool, waarna ze haar doctoraal Nederlandse taal en cultuur behaalde aan de Radboud Universiteit. Colleges over literatuur en geloof inspireerden haar voor een promotie over C. E. van Koetsveld en andere negentiende-eeuwse hofpredikers. Ze promoveerde in 2012 aan de Vrije Universiteit.

Vanaf 2006 is Janneke docent Nederlands aan de hogeschool; tien jaar later werd ze als onderzoeker verbonden aan het Onderzoekscentrum. In 2021 kreeg ze de gelegenheid met een SIA-subsidie een postdoconderzoek uit te voeren over jeugdliteratuur op de pabo. Ze is een fervente lezer met een voorliefde voor jeugdliteratuur. Ze gelooft in de vormende en samenbindende kracht van verhalen en wil niets liever dan iedereen een passend boek bieden.



Janneke schreef *Kinderkunstenaars. Vier pedagogen en hun jeugdliteratuur* (Gouda, 2017) en is een van de auteurs van *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo* (Coutinho, 2019).

## KENNISKRINGLID TINEKE BOELE

Tineke Boele (1995) is sinds 2024 werkzaam aan Driestar hogeschool als afstudeerbegeleider en docent praktijkgericht onderzoek. Voordien studeerde ze theologie aan de Theologische Universiteit Apeldoorn en de Theologische Universiteit Kampen. Na haar studie werkte ze enkele jaren als theoloog-onderzoeker in Apeldoorn, waar ze in 2024 haar dissertatie met als titel *Zicht op tucht: Een praktisch-kerkrechtelijk onderzoek naar visies op en praktijken van kerkelijke tucht volgens predikanten binnen het gereformeerd protestantisme* succesvol verdedigde.

Tineke doet niets liever dan lezen, voorlezen, denken en praten over boeken. Als kenniskringlid van het lectoraat Geletterdheid wil ze haar ervaring als onderzoeker verbinden met deze voorliefde voor (jeugd) literatuur, om scholen toe te rusten in hun leesonderwijs en kinderen blijvend te enthousiasmeren voor de boekenwereld.

## KENNISKRINGLID PETER DIJKSTRA

Peter Dijkstra (1966) is sinds 2001 werkzaam aan Driestar hogeschool als docent Nederlands. Daarnaast is hij werkplek- en afstudeerbegeleider en werkt hij regelmatig voor Onderwijsadvies. Hij studeerde Nederlands en Algemene Literatuurwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Aan de Ichthus Hogeschool in Rotterdam volgde hij zijn pabo-opleiding. Daarna werkte hij verscheidene jaren in het basisonderwijs. Van 2007 tot 2011 was hij lid van de kenniskring Exemplarisch Onderwijs op Driestar hogeschool.

Peter is een vurig pleitbezorger van effectief leesonderwijs en het lezen van rijke jeugdliteratuur. 'Kinderen zijn de toekomst, maar de verhalen die we ze meegeven vormen mede die toekomst', zegt au-





teur Marco Kunst. Hij wil met studenten, leerkrachten en kinderen het lezen weer in een opwaartse spiraal brengen.

## **VAKGROEPEN PABO EN LVO-NEDERLANDS**

De vakgroep Nederlands van de pabo. V.l.n.r. Liesbeth Uitbeijerse, Daniël van den Noort, Peter Dijkstra, Sander Louwerse, Hennie Spruijt en Roel Verloop. Sander zal voor een klein gedeelte van zijn taakomvang een bijdrage leveren aan het lectoraat.

De vakgroep Nederlands van de lerarenopleiding voortgezet onderwijs, die eveneens het lectoraat ondersteunt, bestaat uit Peter Goegebure (studieleider), Rien den Haan, Corien de Leeuw, Cegien van der Net en Janneke Pekaar.



***Beter lezen***

# NOTEN

1. Ik zal om praktische redenen uitsluitend spreken over *christelijk* onderwijs, waarmee ik alle scholen van de achterban van Driestar educatief aanduid: reformatorische scholen, protestants-christelijke, scholen met de Bijbel, scholen die van een specifiek kerkverband uitgaan, et cetera. Van de verschillen ben ik me bewust en de gemiddelde christelijke school bestaat niet. Desalniettemin gebruik ik deze overkoepelende term. Uiteraard staat het iedere school vrij om haar eigen overwegingen te maken met betrekking tot verbetering van het leesonderwijs. Het lectoraat respecteert de eigen keuzes van de school en probeert iedere school vanuit de bestaande situatie een stapje verder te helpen.
2. Er is kritiek op het model  $LC \times D = RC$  omdat de formule veronderstelt dat leesvaardigheid (D) leesbegrip (LC) zou kunnen compenseren. Dat is niet het geval. Van Koeven en Smits hebben de formule aangevuld: ook de lengte en de moeilijkheid van teksten doen ertoe. Die blijven hier buiten beschouwing. Voor mijn betoog is deze informatie niet relevant.  
Het model zou kunnen leiden tot instructie van de afzonderlijke componenten. Dat is ongewenst.
3. De Grote Vriendelijke Podcast, aflevering 43. Bas Maliepaard en Jaap Friso in gesprek met Benny Lindelauf. Eigen transcriptie.
4. Toon Tellegen (2009), *Brieven aan Doornroosje*. Amsterdam: Querido.



***Beter lezen***

## BIBLIOGRAFIE

- Aantjes, R., De Muynck, B., & De Jong-Slagman, J. (2020). *Onderzoeksverslag jeugdliteratuur en burgerschap op reformatorische scholen*. Gouda: Driestar educatief.
- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. Video speech TEDglobal. Speech transcript opgehaald van <https://jamesclear.com/great-speeches/the-danger-of-a-single-story-by-chimamanda-ngozi-adichi>.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 526-536.
- Boerma, I. E. (2016). *Setting the scene for story engagement: On determinants of primary school children's reading enjoyment and comprehension*. [PhD-Thesis]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Bogaerds-Hazenberg, S. (18 maart 2025). *Achtste brief aan Miyo*. Opgehaald van Leesonderwijs: [https://leesonderwijs.com/wp-content/uploads/2025/02/bogaerds\\_koster\\_achtste-brief-aan-miyo.pdf](https://leesonderwijs.com/wp-content/uploads/2025/02/bogaerds_koster_achtste-brief-aan-miyo.pdf)
- Bohart, A. (1980). Toward a cognitive theory of catharsis. *Psychotherapy Theory Research and Practice*, 17(2), pp. 192-201.

- Bootsma, M. (2025). *Brieven aan Miyo. Over het lezen van de klassieken met kinderen*. Culemborg: Telos Uitgevers.
- Bootsma, M. (2025). *Het doorgeven van de traditie. Kohnstammlezing 2025*. Amsterdam: Martin Bootsma.
- Broekhof, K. (2025). *Meer voorlezen, beter in taal. Effecten van voorlezen op taalontwikkeling 0-4 jaar*. Stichting Lezen: Amsterdam.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat; De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Claus, M. (2023). *“Maar thans heb ik met heel mijn hart Toewan Jezus lief”. Een onderzoek naar het zendingsbeeld in protestantse jeugdzendingspublicaties over Indonesië (1900-1980)*. Groningen: Science Shop.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool (Stichting Lezen Reeks 27)*. Delft: Eburon.
- Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), pp. 449–464.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary Knowledge of K-3 Teachers and their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), pp. 139-167.
- Daalder, D. L. (1950). *Wormcruyt met suycker*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Dane, J. (1995). Lectuur van Satan. Censuur en zelfcensuur in calvinistisch Nederland, ca. 1880-1940. *Jaarboek voor Nederlandse boekgeschiedenis*, 2, pp. 97-124.
- Dane, J. (1996). *De vrucht van Bijbelsche opvoeding. Populaire leesculturen opvoeding in protestants-christelijke gezinnen, circa 1880-1940*. Hilversum: Verloren.
- Dane, J., & Ghesquière, R. (2014). Waar is God gebleven? Filosofische en religieuze kinderliteratuur. In R. Ghesquière,

- V. Joosen, & H. van Lierop-Debrauwer, *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur* (pp. 56-88). Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.
- Dávila, D. (2015). #WhoNeedsDiverseBooks?: Preservice Teachers and Religious Neutrality with Children's Literature. *Research in the Teaching of English*, 50(1), pp. 60-83.
  - De Bruijn, Y., & Mesman, J. (2022). *Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek op school*. Amsterdam: Stichting Lezen.
  - De Jong, P. (2018). Literair hoogstandje. *Didaktief*, 48(6), pp. 26-27.
  - De Jong-Slagman, J. (29 oktober 2013). Van de Hulst nog niet over de datum. *Reformatorisch Dagblad*, p. 5.
  - De Jong-Slagman, J., & Van de Werfhorst, E. (2017). Woorden die kinderen begrijpen en zinnen die te moeilijk zijn. In M.J. Kater, M. Klaasen, E. van de Werfhorst, J. de Jong-Slagman, M. van den Berg-van Brenk, & L. Snoek, *Spreken over de Koning. Begrijpelijk opvoeden in gezin, kerk en op school* (pp. 47-68). Apeldoorn: De Banier.
  - De Jong-Slagman, J. (2023). *Beter en breder lezen. Verslag van een onderzoek naar jeugdliteratuur op de pabo*. Gouda: Driestar educatief.
  - De Kleijn, A. (2025). *Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs*. Groningen: University of Groningen.
  - De Mulder, H. N., Hakemulder, F., Van den Berghe, R., Klaassen, F., & Van Berkum, J. J. (2017). Effects of exposure to literary narrative fiction. From book smart to street smart? *Scientific Study of Literature*, 7(1), pp. 129-169.
  - De Muynck, A. (2018). *Gids en pelgrim. Profiel van de christelijke leraar*. Apeldoorn: De Banier.
  - De Muynck, A., & Kunz, A. (2021). *Gidsen: een christelijke schoolpedagogiek*. Utrecht: Kok Boekencentrum.
  - De Reus, T. (2006). Tot de verbeelding gesproken. Over christelijke literatuur in deze eeuw. *Soteria. Kwartaalblad voor evangelische theologische bezinning*, 23(4), pp. 36-44.

- De Vries, A. (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opmattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam: Querido.
- Den Hollander, L. (29 september 2020). Jeugdliteratuur bij uitstek geschikt voor vormend onderwijs. *Reformatorisch Dagblad*, pp. 18-19.
- Dera, J. (2014). Kroniek van de literatuurdidactiek. Vier trends en de toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 62(3), pp. 278 - 286.
- Dera, J., & Van Steensel, R. (Red.). (2024). *Lezen in beweging. Ontwikkelingen in leesbevordering, lees- en literatuuronderwijs, digitaal lezen en toetsing*. (Stichting Lezen Reeks 38). Utrecht: Eburon.
- Dera, J., van Lierop-Debrauwer, H., & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur. Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- DiCicco, M., & Taylor-Greathouse, P. (2014). The Moral of the Story: Young Adult Authors Speak on Morality, Obligation, and Age Appropriateness. *The English Journal*, 103(5), pp. 75-80.
- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van Alaska van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 137(4), pp. 212-227.
- Driestar hogeschool,(2020). *Beroepsprofiel van de christelijke leraar*. Gouda: Driestar educatief.
- Drogers, B. (2022). *Handreiking collectie en signatuur. Tool voor de samenwerking met Reformatorische en Islamitische scholen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dumon Tak, B. (2021). *Wipneus en zijn schimmelige vriendje Pim*. Albert Verwey-lezing 2021. Amsterdam: Querido.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), pp. 1-16.
- Fialho, O. (2024). *Transformative Reading*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fritz, M. J., & van der Westhuizen, E. S. (2010). Omstrede



kwessies en teksinterne korrektiewe in Skilpoppe van Barrie Hough. *Literator*, 31(2), pp. 163–182.

- Ganushchak, L. (2025). *Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ghesquière, R. (2000). *Het verschijnsel jeugdliteratuur* (7e ed.). Leuven: Acco.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie? In R. Van Steensel, & E. Seegers (Red.), *Succesvol lezen in het onderwijs*. (Stichting Lezen Reeks 28). (pp. 81-96). Delft: Eburon.
- Gubar, M. (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1), pp. 291-310.
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Hebbrecht, J., & Vansteelandt, I. (2023). *Van leerlingen lezers maken. Handboek voor krachtig leesonderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Heijs, M. (1989). Protestants-christelijke jeugdboeken. In J. Van Coillie, W. Van der Pennen, J. Staal, & H. Tromp (Red.), *Lexicon van de jeugdliteratuur* (pp. 1-5). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hendriks, I. (2018). Kinderboeken als spiegel en moreel kompas. Over de morele functie van jeugdliteratuur. *Literatuur zonder leeftijd*, 32(105), 46-60.
- Heij, K. (2024). Tijd voor nieuwe muziek. In J. Dera, & R. Van Steensel (Red.), *Lezen in beweging. Ontwikkelingen in leesbevordering, lees- en literatuuronderwijs, digitaal lezen en toetsing* (pp. 181-192). Eburon: Utrecht.
- Hiebsch, S. (2002). *Figura Ecclesiae: Lea und Rachel in Martin Luthers Genesispredigten*. Münster: Lit Verlag.
- Hirsch, E. D. (2006). *Why Knowledge Matters*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Hisgen, R., & Van der Weel, A. (2022). *De lezende mens. De betekenis van het boek voor ons bestaan*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.
- Hofman, E. (1984). *Literatuur met de Bijbel. Een beknopt overzicht van de literatuur tegen de achtergrond van de Gereformeerde gezindte*. Kampen: Kok.
- Houtman, C. (2022). *Kerst, Pasen en Pinksteren in zondagsschoolboekjes en andere negentiende-eeuwse lectuur voor de jeugd*. Amstelveen: De Zaak Haes & Eon Pers.
- Houtveen, T. & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. (Stichting Lezen Reeks 35)*. Utrecht: Eburon.
- Jongstra, W., Spoelstra, T., Aantjes, R., Pauw, I., & De Muynck, B. (2019). *Onderzoeksverslag. Een verkenning naar de rol van jeugdliteratuur in de persoonsvormende en socialiserende functie van het basisonderwijs*. Radiant Lerarenopleidingen.
- Jongstra, W., Van den Ende, H., & Pauw, I. (2020). De meervoudige kracht van schurende en naburige teksten. *Veerkracht*, 17(1), pp. 8-12.
- Jong-van Gurp, E. v. (2005). Beweging in christelijke kinderboeken. Een historisch overzicht van de afgelopen tien jaar. In M. Lolkema, & A. Prins, *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)* (pp. 58-69). Zoetermeer: Mozaiek.
- Joosen, V. (2012). *Wit als sneeuw, zwart als inkt. De sprookjes van Grimm in de Nederlandstalige literatuur*. Tielt: Lannoo.
- Kamp, I., De Jong-Slagman, J., & Van Duijvenboden, P. (2019). *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Coutinho.
- Kidd, D., & Castano, E. (2017). Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), pp. 474–486.
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & Van den Eijnden, J. (2021). *Leraren als leesbevorderaars*. Zwolle: Hogeschool KPZ.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaver, M.-J. (2023, 23 mei). *Tekstkwaliiteit is een blinde vlek in het onderwijs*. Opgehaald van [neerlandistiek.nl](https://neerlandistiek.nl/2023/05/tekstkwaliiteit-is-een-blinde-vlek-in-het-onderwijs/): <https://neerlandistiek.nl/2023/05/tekstkwaliiteit-is-een-blinde-vlek-in-het-onderwijs/>
- Koopman, E. M. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), pp. 82–98.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Kunz, A. (2024). *Krassen op de ziel van de leraar. Een deugdedhische benadering van de professionele vorming van christelijke leraren*. Gouda: Driestar educatief.
- Kunz, B. (2025). Patterns of Acting Wisely: A Virtue Ethical Approach to the Professional Formation of Christian Teachers. *Religions*, 16(231).
- Langer, J. (1992). Rethinking Literature Instruction. In J. A. Langer (Red.), *Literature Instruction. A Focus on Student Response* (pp. 35-53). Albany: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. E. (1989). *The Process of understanding literature*. Albany: SUNY Albany.
- Lolkema, M., & Prins, A. (2005A). Boven het maaiveld uitsteken. De rol van de jury en prijzen. In M. Lolkema, & A. Prins (Red.), *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)* (pp. 70-93). Zoetermeer: Mozaiek.
- Lolkema, M., & Prins, A. (2005). *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)*. Zoetermeer: Mozaiek.
- Lolkema, M., & Prins, A. (2005). Het Bob-Dylan-effect. Over de kloof tussen christelijke en seculiere jeugdliteratuur. In M. Lolkema, & A. Prins, *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)* (pp. 13-22). Zoetermeer: Mozaiek.
- Lolkema, M., & Prins, A. (2005B). Zoveel christenen - zoveel kleuren. De diversiteit van christelijk Nederland in de praktijk. In M. Lolkema, & A. Prins (Red.), *Christelijke kinderboeken in beweging*.

- Een overzicht (1995-2005)* (pp. 106-108). Zoetermeer: Mozaiek.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
  - Meelissen, M. R., Maassen, N. A., van Langen, A. M., Valk, J., Dood, C., Derks, I., . . . & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlicht*. Enschede: Universiteit Twente.
  - Meertens Instituut. (3 februari 2025). *Assepoester*. Opgehaald van Verhalenbank: <https://www.verhalenbank.nl/items/show/51058>
  - Moerman, A. (1 januari 2021). Goedgekozen boek brengt klassengesprek op gang. *Onderwijsblad*. Opgehaald van <https://www.onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=14208>
  - Murphy, P. K., 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), pp. 740-764.
  - Murre, P. M. (2019). *Meer door minder. Lesgeven in christelijk perspectief*. Gouda: Driestar educatief.
  - Nielen, T., & Bus, A. (2015). Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement. *AERA Open*, 1(4), pp. 1-11.
  - Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossing. (Stichting Lezen Reeks 26)*. Delft: Eburon.
  - Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
  - Oberon. (2010). *Bibliotheek op de basisschool. Naar een schoolbibliotheek nieuwe stijl*. Den Haag: Edauw & Johannissen.
  - Oussoren, M. (2023, mei 5). Illustrator Marieke ten Berge vat de schoonheid van de schepping in linsneden. *Reformatorisch Dagblad*.
  - Palmer, P. J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters Noordhoff.
  - Paris, L. (2016). *Hoe lees ik? Met inspirerende voorbeelden uit de literatuur*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

- Paris, S., & Hamilton, E. (2009). The development of children's reading. In S. Israel, & G. Duffy (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32-53). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pike, M. (2004). *Teaching Secondary English*. London: Paul Chapman Publishing.
- Prins, A., & Lolkema, M. (2005). *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)*. Zoetermeer: Mozaïek.
- Ramos, F., & Krashen, S. (1998). The impact of one trip to the public library: Making books available may be the best incentive for reading. *The Reading Teacher*, 51(7), pp. 614-615.
- Renkema, I. (2022). Literatuur en burgerschap betekenisvol verbonden. *Levende Talen Magazine*(1), pp. 7-10.
- Reutzel, D. R., & Fawson, P. C. (2002). *Your Classroom Library: New Ways to Give It More Teaching Power*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reutzel, D. R., & Fawson, P. C. (2022). Texts, Texts, Texts: A Guide to Analyze Texts for Elementary Students. *The Reading Teacher*, 75(4), pp. 495-504.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A complement to guided repeated oral reading that works. *The Reading Teacher*, 62(3), pp. 194-207.
- Rietveld-van Wingerden, M. (1984). *Gedenk aan uwen Schepper in de dagen uwer jongelingschap*. 's-Gravenhage: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Rooijackers, P., & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. Van Rijit (Red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 105-116). Bussum: Coutinho.
- Sanders, E. (2017). *Levi's eerste kerstfeest. Jeugdverhalen over jodenbekeringsen 1792-2015*. Nijmegen: Vantilt.
- Schrijvers, M. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht

en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo.

*Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), pp. 3-13.

- Schrijvers, M. (2019). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Schrijvers, M., & Goriot, C. (2025). Lezen en laten lezen: een literatuurstudie. *Tijdschrift Taal*, 15(26), pp. 10-15.
- Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. In H. Moi, *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* (3 ed.). Boston: Christopher-Gordon Publishers.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31(5), pp. 811-826.
- Stichting Lezen. (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M. J. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In D. Schram, A. Raukema, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen (Stichting Lezen reeks 5)* (pp. pp. 135-154). Delft: Eburon.
- Stokmans, M., & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen. Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? (Stichting Lezen Reeks 32)*. Utrecht: Eburon.
- Surma, T., Vanhees, C., & Wils, M. (2025). *Developing Curriculum for for Deep Thinking. The Knowledge Revival*. Cham, Switzerland: SpringerBriefs in Education.
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for commitment. Liberal education, indoctrination & Christian nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Tschida, C. M., Ryan, C. L., & Swenson Ticknor, A. (2014). Building

- on Windows and Mirrors: Encouraging the Disruption of “Single Stories” Through Children’s Literature. *Journal of Children’s Literature*, 40(1), pp. 28-39.
- Vallejo, I. (2021). *Papyrus. Een geschiedenis van de wereld in boeken*. Amsterdam: Meulenhoff.
  - Vallejo, I. (2025). *Uit liefde voor het lezen. Een pleidooi*. Amsterdam: Meulenhoff.
  - Van Buul, A., & Van de Ven, H. (2024). Zijn leraren lezers en hoe kunnen ze lezers worden? *Tijdschrift Taal*, 15, pp. 30-35.
  - Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland. Rapportage van de Vaste 2e Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Leiden: Universiteit Leiden.
  - Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept ‘literaire competentie’ voor kleuters. (Stichting Lezen Reeks 16)*. Delft: Eburon.
  - Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de Bbliothek op school. (Stichting Lezen Reeks 31)*. Utrecht: Eburon.
  - Van der Westhuizen, E. S. (2014). Boom bomer boomste en die idiolek van Elsabe Steenberg. *Literator*, 35(2), pp. 1-11.
  - Van Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), pp. 63-83.
  - Van Dijk, Y., Klaver, M.-J., Stronks, E., & Hamel, M. (Red.). (2022). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Pica.
  - Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerst- en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Van Hout, A. (2024). Wat een literaire tekst doet. Naar een meer affectieve benadering van literatuur via het Shared Reading Model. *Levende Talen Magazine*, 111(2), pp. 6-10.
- Van Koeven, E. (2011). *Zo doen wij dat nu eenmaal: literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen*. Stichting Lezen Reeks 19. Delft: Eburon.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Van Schoonderwoerd den Bezemer, R. (2015). *De ware kindervreugd. Een overzicht van de auteurs, illustratoren en uitgevers van de protestants-christelijke jeugdliteratuur in haar bloeitijd*. Kampen: Brevier.
- Van Stralen, H. (2012). *Denken over duiden. Inleiding in de hermeneutiek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verwater, E. (2021, 3 maart). Door lezen en burgerschap te combineren, sla je minstens twee vliegen in één klap. *Verus-nieuwsbrief*.
- Vos, E., De Jong-Slagman, J., & Van Oort, R. (2020). Riglyne vir die mediëring van omstrede kwessies in Nederlandse en Afrikaanse jeugverhale. *LitNet Akademies*, 17(2), 599-646.
- Vos, J.E., De Jong-Slagman, J., & Barchana-Lorand, D. (2025). Censorship in literature education: Background and guidelines to facilitate the discussion of controversial youth literature. *Perspectives in Education* 43(1), 318-333.
- Wolgast, H. (1905). *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Berlin: Teubner.