

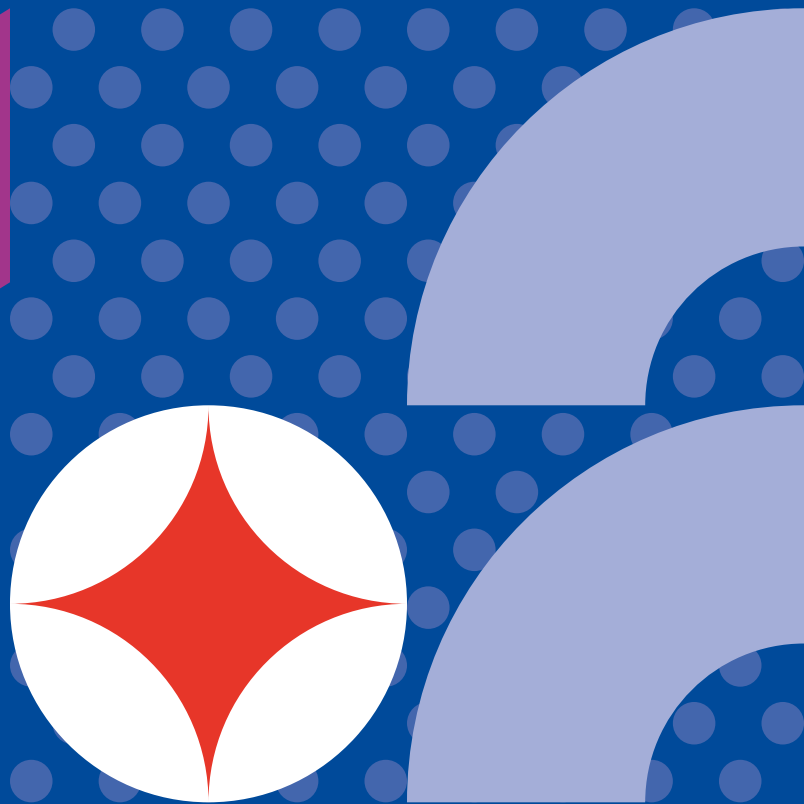
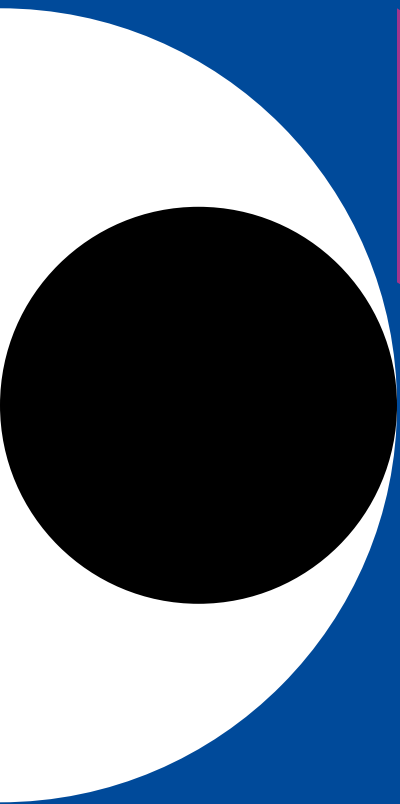
LEESBEVORDERING EN BELEID

Meer voorlezen, beter in taal

Effecten van voorlezen
op taalontwikkeling 0-4 jaar

Kees Broekhof

JANUARI 2025



Inhoud

Inleiding	3
1 Hoe jonge kinderen taal leren	5
2 Boeken zorgen voor taalprikkel	9
3 De taal van prentenboeken	13
4 Effecten van voorlezen	19
5 Conclusie	31
Toelichting BoekStart en de Bibliotheek op school	32
Bronnen	34



Inleiding

De taalontwikkeling van het jonge kind staat breed in de belangstelling. Dat is logisch, want hoe taalvaardiger kinderen zijn op jonge leeftijd, hoe meer profijt ze daar later van hebben.

Vanuit allerlei hoeken komt er bewijs dat het loont om te investeren in jonge kinderen. Economen berekenen dat een dollar investeren door een kind te laten deelnemen aan een stimuleringsprogramma op termijn een besparing van zeven dollar of zelfs meer oplevert. Hersenonderzoekers tonen aan dat het leervermogen van het jonge kind nog groter is dan we al dachten. Psychologen en sociologen komen met veelbelovende interventies voor jongere kinderen en laten zien wat voor effecten gedrag op jonge leeftijd kan hebben op latere maatschappelijke kansen.

Beleidsmakers nemen deze signalen ter harte en voeren beleid om ervoor te zorgen dat jonge kinderen meer kansen krijgen om zich optimaal te ontwikkelen. Daarvoor zetten ze speciaal ontwikkelde programma's voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE) in. Het stimuleren van de taalontwikkeling is een belangrijk onderdeel van deze programma's.

Voorlezen is een van de effectieve manieren om jonge kinderen taalvaardiger te maken. Het landelijke programma BoekStart is erop gericht om ouders en professionals in de kinderopvang bewuster te maken van het belang van voorlezen. De Bibliotheek werkt in dit programma samen met gemeenten, kinderopvangorganisaties en consultatiebureaus om de voorleescultuur in de opvang en in het gezin te versterken. BoekStart is inmiddels succesvol ingevoerd in bijna alle Nederlandse gemeenten.

Deze brochure licht met feiten en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek toe waarom en hoe voorlezen belangrijk is voor de taalontwikkeling van jonge kinderen. Eerst gaan we in op het belang van gesproken taal in de thuisomgeving. Daarna kijken we naar de rol van voorleesboeken en de taal in boeken voor verschillende leeftijdsgroepen. Ten slotte beschrijven we enkele wetenschappelijke onderzoeken die laten zien welke effecten van voorlezen te verwachten zijn en welke omstandigheden bijdragen aan deze effectiviteit.

Op boekstartpro.nl, de website van BoekStart voor professionals, is meer informatie te vinden over de aanpak van BoekStart en de belangrijkste opbrengsten voor de bibliotheken en samenwerkende instellingen.



1

Hoe jonge kinderen taal leren

Bij de meeste jonge kinderen bestaat de talige omgeving vooral uit de taal die ze thuis horen en, eventueel, in de opvang. De taal van de ouders blijkt het meeste gewicht in de schaal te leggen voor de taalontwikkeling van het kind.

Om taal te leren zijn jonge kinderen afhankelijk van wat ze om zich heen horen. Ze kunnen immers nog niet lezen, dus alle taal die ze leren, komt via de oren naar binnen. Kinderen gaan in die taal steeds beter patronen herkennen – losse klanken, vaste opeenvolgingen van klanken, zinsmelodie – en die patronen gaan ze proberen na te bootsen. Ze leren al snel dat klanken iets kunnen betekenen.

Als mensen in hun omgeving reageren op de klanken die kinderen maken, groeit het begrip van de relatie tussen die klanken en de voorwerpen, handelingen en gezichtsuitdrukkingen die ze om zich heen waarnemen. Het kind heeft behoefte aan contact met de mensen om zich heen en daardoor zet het de taal actief in om te communiceren. Het kind gebruikt de bouwstenen uit de taal die het hoort – zelfs al voordat het kan praten – om een mondelinge taalvaardigheid op te bouwen. De taalontwikkeling groeit dus door interactie met de omgeving.

Voor een voorspoedige taalontwikkeling is het daarom nodig dat jonge kinderen veel taal

Het taalgebruik van de ouders is het meest bepalend voor de taalontwikkeling van jonge kinderen



Hoeveel woorden horen kinderen?

- Een kind uit een gezin met zwijgzame ouders hoort **615 woorden per uur**.
- Een kind uit een gezin met ouders die een gemiddelde hoeveelheid praten, hoort **1.251 woorden per uur**.
- Een kind uit een gezin met praatgrage ouders hoort **2.153 woorden per uur**.

Bron: Hart & Risley, 1995

horen en veel gelegenheid krijgen om zelf taal te produceren. Jonge kinderen die helemaal niet met taal in aanraking komen – de zogeheten wolfskinderen die in de natuur zijn opgegroeid – spreken geen taal. Daaruit blijkt dat taal niet aangeboren is. Er is wel een aangeboren ‘mechanisme’ dat jonge kinderen in staat stelt om taal te leren. Dat alle kinderen onder normale omstandigheden hun moedertaal vloeiend leren spreken, is voldoende bewijs voor de aanwezigheid van dit mechanisme. Maar als dit niet wordt geactiveerd, zoals bij de wolfskinderen, ontwikkelt de taal zich niet. Als het mechanisme later wordt geactiveerd, bijvoorbeeld pas op 10-jarige leeftijd, kan het kind nog wel taal leren, maar zal het niet hetzelfde niveau van beheersing bereiken als de kinderen die van jongs af aan in een talige omgeving zijn opgegroeid.

Kennelijk is de jonge leeftijd een cruciale periode om uiteindelijk een hoog niveau van taalbeheersing te halen.

De taal in het gezin: de kloof van 30 miljoen

Gezinnen verschillen sterk in de hoeveelheid en kwaliteit van taal die er wordt gesproken. De Amerikaanse onderzoekers Betty Hart en Todd Risley onderzochten hoe ouders omgaan met baby's in de periode waarin deze leren praten (zie ook het kader hiernaast). Ze maakten maandelijks opnamen van de gesprekken tussen ouders en kinderen in de leeftijdsperiode van 7 maanden tot 3 jaar. Het bleek dat er in sommige gezinnen veel meer gepraat werd dan in andere. In de meest ‘praatgrage’ gezinnen werd drie keer zoveel gepraat als in gezinnen waar het minst gepraat werd. Dat lijkt misschien niet zo indrukwekkend, totdat je stilstaat bij het cumulatieve effect ervan. Na vier jaar betekent dit dat een kind uit een gezin waar veel gepraat wordt 30 miljoen woorden meer heeft gehoord dan een kind uit een ‘zwijzaam’ gezin!

Dit wordt ook wel de kloof van 30 miljoen (*the 30 million word gap*)* genoemd. De gevolgen voor de woordenschatontwikkeling zijn enorm, temeer omdat bleek dat zwijgzame gezinnen veel minder gevarieerde woorden gebruiken dan de praatgrage gezinnen. Kinderen uit

gezinnen waar weinig gepraat wordt, hebben in de eerste jaren dus veel minder kans om een flinke woordenschat te ontwikkelen. Ze bouwden in drie jaar tijd een woordenschat van 525 woorden op, terwijl de kinderen uit de praatgrage gezinnen op die leeftijd al 1.100 woorden gebruikten. Dit is een belangrijk gegeven, want de omvang van de woordenschat heeft een grote invloed op het latere leren lezen en begrijpen van teksten.

Belangrijker nog dan de kwantiteit, is de kwaliteit van de taalinput die kinderen thuis krijgen. Onderzoekers Meredith Rowe en Catherine Snow van Harvard University concluderen dit op basis van diverse wetenschappelijke studies (Rowe & Snow, 2019). Ze wijzen op drie kenmerken van kwaliteit die van doorslaggevend belang zijn voor de taalontwikkeling:

- **Interactiekennmerken**

De mate waarin ouders reageren op de taal van hun kind, in gesprekjes en pseudogespreekjes (denk aan brabbelen) met diverse beurtwisselingen.

- **Taalkundige complexiteit**

De mate waarin ouders hun taal aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van hun kind, van 'babytaal' (langzaam spreektempo, korte zinnen, duidelijke uitspraak, veel herhaling, overdreven intonatie) tot complexere zinnen en een gevarieerdere woordenschat bij kleuters.

- **Ondersteuning van begripsvorming**

De mate waarin ouders taal voor hun kind begrijpelijker maken door te wijzen, gebaren en mimiek te gebruiken, te benoemen, mee te spelen en dergelijke.

Boeken zijn een eenvoudig middel om de taalomgeving thuis te verrijken. De afbeeldingen en de tekst zorgen er bijna als vanzelf voor dat ouder en kind met elkaar in gesprek gaan. Het onderwerp en de taal van het boek zorgen voor kwaliteit in het gesprek en de dagelijkse voorleesroutine zorgt voor een groter taalaanbod.

De Amerikaanse onderzoeker Jessica Logan en haar collega's berekenden dat kinderen die vijf jaar lang meer keren per dag worden voorgelezen, alleen al door de boekteksten ruim een

miljoen woorden meer te horen krijgen dan kinderen die nooit worden voorgelezen.

De materiële taalomgeving

De taalomgeving thuis bestaat niet alleen uit de taal die er wordt gesproken, maar ook uit de materiële taalomgeving. Dat wil vooral zeggen: de aanwezigheid van voorleesboeken. Anders dan men zou verwachten, doet het aantal voorleesboeken in huis er minder toe dan de variatie aan boeken. Een onderzoeksgroep onder leiding van Rufan Luo, van Rutgers University onderzocht de relatie tussen soorten voorleesboeken in het gezin, frequentie van voorlezen en de interactie tussen ouder en kind. De onderzoekers onderscheidde kennisboeken (over getallen, kleuren, vormen, letters, tegengestelde begrippen) en verhalende boeken (over dagelijkse activiteiten, familie- en vriendschapsbanden, religie/cultuur, volksverhalen, humor). Gezinnen met meer verschillende soorten verhalende boeken in huis bleken vaker voor te lezen. Dit verband was sterker dan het verband tussen het aantal boeken en de voorleesfrequentie.

In hoofdstuk 3 ('De taal van prentenboeken') zullen we zien dat variatie in het boekenaanbod voor jonge kinderen ook van belang is vanwege de verschillende soorten interactie die boeken teweeg kunnen brengen en die daarmee verschillende facetten van de taalontwikkeling stimuleren.

* Let wel, dit zijn niet 30 miljoen unieke woorden (zoveel woorden heeft geen enkele taal), maar het aantal woorden dat de kinderen wel of niet horen, inclusief herhalingen.

MENEERTJE
Snor



Georgette

oog^oappel

2

Boeken zorgen voor taal- prikkels

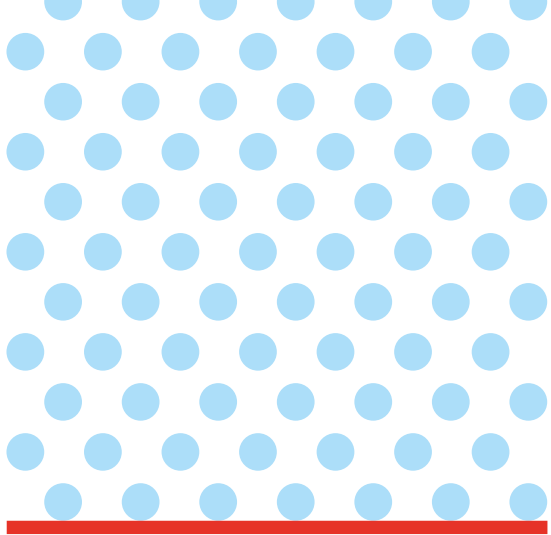
Boeken zijn bij uitstek een middel om meer taal in het leven van kinderen te brengen. Ook als kinderen nog niet kunnen praten, hebben ze profijt van voorlezen.

Ouders blijken tijdens het voorlezen complexere taal te gebruiken dan bijvoorbeeld tijdens het verzorgen of tijdens spelletjes. Ook besteden ze tijdens het voorlezen vaak expliciet aandacht aan de betekenis van woorden. Ze passen hun taal en hun manier van voorlezen vaak als vanzelf aan de ontwikkelingsfase van hun kind aan. Kinderen krijgen daardoor volop kansen om hun taal verder te ontwikkelen.

Naast hun woordenschat ontwikkelen kinderen via het voorlezen ook hun mondelinge taalvaardigheid en maken ze kennis met de aard van 'boekentaal', die afwijkt van de dagelijkse omgangstaal. Ook leren ze spelenderwijs wat de functies zijn van geschreven taal en hoe verhalen zijn opgebouwd. Dit soort kennis en vaardigheden zijn van groot belang om later succesvol te zijn op school.

Uit onderzoek blijkt dat ook voorlezen bij de jongste kinderen een positief effect heeft. In hoofdstuk 4 ('Effecten van voorlezen') komen we hierop terug.

Voor de jongste kinderen is een boekje, bijvoorbeeld een plastic badboekje, in eerste instantie niet meer dan een soort speelgoed. De baby pakt het boekje vast, kijkt ernaar, bijt er eens in,



In welke taal voorlezen?

Het is het meest effectief als ouders voorlezen in de taal die ze het best beheersen. Het voorlezen, het praten over de tekst en het verhaal verloopt veel beter wanneer dat gebeurt in de taal die de ouder vloeiend spreekt. De moedertaal verbindt de ouders en het kind sterk met elkaar en dat is een belangrijke voorwaarde voor effectief voorlezen. Bovendien biedt de ouder met de taal die hij of zij vloeiend spreekt, een beter voorbeeld voor de taalontwikkeling van het kind.

Een kind dat veel woorden leert in een andere taal dan het Nederlands, zal op school de Nederlandse equivalenten ervan snel verwerven. De betekenis is dan immers al bekend; het kind hoeft alleen nog het Nederlandse 'label' voor het woord te leren.



gooit het weg en pakt het misschien opnieuw. Het kind gebruikt het boekje nog niet als boek en van lezen is uiteraard helemaal nog geen sprake. Maar het gaat ook niet om het boekje als zodanig. Het gaat erom wat de volwassene en het kind samen met het boekje doen. Het is aanleiding voor interactie. De volwassene pakt het boekje en zegt: 'Zullen we nog eens in het boekje kijken?'. Of wijst de afbeelding van een hond aan en zegt: 'Kijk, daar is het hondje, waf, waf! Het hondje rent achter de bal aan, zie je dat?' De baby kijkt en luistert aandachtig en grijpt naar het boekje. Iets oudere kinderen gaan ook zelf wijzen naar de afbeeldingen en meedoen met de geluiden die de volwassene maakt. In hoofdstuk 3 ('De taal van prentenboeken') zullen we zien hoe geschikte boeken aansluiten bij de taalontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar.

De afbeeldingen in een babyboek kunnen zo leiden tot dagelijkse interacties tussen volwassene en kind. Deze interacties brengen het kind in aanraking met woorden en representaties die daarmee verbonden zijn. Het kind praat nog niet of nauwelijks, maar bouwt wel al een woordenschat op. Al vanaf zeven maanden kan het woorden herkennen binnen alle klanken die het hoort, zelfs als het kind de betekenis ervan nog niet kent. Hoe meer woorden het kind hoort, hoe groter de woordenschat wordt.

Met babyboeken kun je bovendien een begin maken met een routine – de routine van het voorlezen, van het omgaan met boeken in de relatie tussen volwassene en kind.

Kinderen wennen eraan dat het gebruik van boeken regelmatig terugkomt en dat dit een plezierig moment is, waarop de volwassene anders praat dan bijvoorbeeld tijdens de verzorging. Op deze routine kunnen ouders en andere volwassenen straks voortbouwen als ze verhaaltjes gaan voorlezen. Zo leggen ze een basis voor plezier in boeken en (voor)lezen – een plezier waar kinderen veel profijt van kunnen hebben in de rest van hun leven. Want (voor)lezen heeft een cumulatief effect op de taalontwikkeling naarmate kinderen ouder worden (zie het kader 'To read or not to read').



Het gaat niet om boeken als zodanig, het gaat erom wat volwassene en kind met de boeken doen

To read or not to read

De Nederlandse onderzoeker Suzanne Mol onderzocht voor haar proefschrift *To read or not to read* wat het effect van (voor)lezen is op lange termijn. Op basis van een analyse van 99 internationale wetenschappelijke studies concludeert ze dat bijna 70% van de peuters en kleuters die geregeld zijn voorgelezen, een voldoende woordenschat heeft om een goede start te kunnen maken op school. Van kinderen die niet zijn voorgelezen, is dat slechts 30%. Daarna, als basisschoolkinderen zelf in hun vrije tijd gaan lezen, blijken hun leeservaringen een steeds grotere rol te gaan spelen in het aantal woorden dat ze kennen. Hun groeiende woordenschat maakt het lezen van een boek bovendien plezieriger, waardoor ze gemotiveerder zijn om te lezen buiten schooltijd en ze hun woordenschat nog verder uitbreiden.

Ook in de verdere schoolcarrière zijn deze effecten te zien: van de veel lezende studenten in het hoger onderwijs heeft 79% een grote woordenschat, tegenover 21% van de weinig lezende studenten.



3

De taal van prentenboeken

In boeken voor kinderen van 0-4 jaar is een duidelijke lijn te zien, die aansluit bij de taalontwikkeling van jonge kinderen. Dat helpt volwassenen die uit deze boeken voorlezen, om taal te gebruiken die het kind stimuleert om een stapje vooruit te maken in de taalontwikkeling.

Baby's

Veel babyboeken hebben (bijna) geen taal. In deze boeken draait het vooral om de afbeeldingen, die je kunt aanwijzen en benoemen. De taal wordt 'toegevoegd' door de volwassene die met de baby praat over de afbeeldingen. Boeken met liedjes en versjes op rijm helpen kinderen om gevoel te ontwikkelen voor klanken en hoe deze in de taal worden gecombineerd. Het besef van gangbare klankcombinaties, ook wel het fonologisch bewustzijn genoemd, bepaalt mede hoe succesvol kinderen zijn wanneer ze gaan leren lezen. Boeken met liedjes en versjes zijn daarom nuttig voor kinderen in de hele voorschoolse leeftijdperiode.

Dreumesen

In het tweede levensjaar komen er boeken in beeld met korte teksten. Dat zijn bijvoorbeeld kartonnen boeken met afbeeldingen en namen van boerderijdieren of afbeeldingen van herkenbare situaties in het dagelijkse leven van dreumesen, zoals verzorgingsmomenten, eten en slapen. Er zijn ook boeken met korte verhaaltjes over kinderen en dieren waar dreumesen graag naar luisteren. Het gaat nu minder vaak om het benoemen van losse woorden, maar vaker om zinnen en om gebeurtenissen die met elkaar in verband staan. In de interactie tussen kind en volwassene wordt het kind actiever: het herkent afbeeldingen, wijst aan en benoemt ook zelf wat het ziet. De routine die met de baby is gestart, wordt op deze manier voortgezet. Het voorleesmoment is een vast onderdeel van de dag geworden en de taal die de volwassene gebruikt wordt wat complexer.

Peuters

Wanneer kinderen 2,5 jaar oud zijn, kunnen ze steeds beter een kort verhaaltje volgen. Ze begrijpen nu goed wat mensen tegen hen zeggen en kunnen al aardig verwoorden wat ze denken. De tekst van prentenboeken voor peuters is nog eenvoudig. Kinderen vinden het leuk om personages uit boeken te herkennen, zoals nijtje en Dikkie Dik.



Selectiecriteria prentenboeken

Voor baby's tot circa 1 jaar

- Duidelijke, eenvoudige afbeeldingen
- Contrasterende kleuren of zwart-wit
- Weinig of geen tekst
- Elementen die de aandacht trekken, zoals een geluidje of een spiegellend oppervlak
- Hanteerbaar voor de baby
- Veilig materiaal (bijvoorbeeld zacht plastic, geen scherpe hoeken)

Voor dreumesen tot circa 2,5 jaar

- Illustraties die zich goed lenen voor aanwijzen, benoemen en bespreken
- Illustraties die het verhaaltje goed weergeven
- Korte, eenvoudige verhaaltjes
- Verhaaltjes over herkenbare, alledaagse gebeurtenissen, zoals in bad gaan
- Stevig materiaal, zoals dikke kartonnen pagina's

Voor kinderen vanaf circa 2,5 jaar

- Een duidelijke verhaallijn
- Illustraties die het verhaal goed weergeven
- Een 'probleem' dat wordt opgelost
- Spanning en/of humor
- Geschikt om voorspellingen te doen en/of actief mee te doen



Ook aanwijsboeken, met alleen afbeeldingen, zijn nog steeds interessant. De kinderen profiteren van het voorlezen in de voorgaande periode: ze zijn gewend om te bladeren in het boek, te kijken, te luisteren en met de volwassene te praten over de plaatjes en het verhaal. Spelenderwijs breiden ze hun woordenschat verder uit.

Vanaf 3 jaar kunnen kinderen meestal goed luisteren naar een wat langer prentenboekverhaal. De taal wordt nu wat complexer ('Buiten was de wereld bedolven onder een dikke laag sneeuw.*').

Kinderen maken kennis met zinsstructuren en woorden die ze niet kennen uit de dagelijkse gesprekken met volwassenen en die voor hen echt bij boeken horen. Ook leren ze spelenderwijs hoe verhalen in elkaar zitten: een verhaal heeft een begin en een eind en je kunt raden hoe het verhaal misschien zal aflopen. Dit is een voorbereiding op de taal waarmee ze straks op school te maken krijgen. Een eenvoudige vraag als 'Waar zou het verhaaltje over gaan, denk je?' bereidt het kind spelenderwijs voor op lezen met begrip op de basisschool, waar leerlingen ook de inhoud van een tekst moeten voorspellen aan de hand van de titel.

Kinderen kunnen nu verhalen aan waarin meer gebeurtenissen plaatsvinden die met elkaar te maken hebben. Verhalen met een duidelijke plot stimuleren niet alleen het taalvermogen, maar ook het denkvermogen. Als kinderen nadenken over oorzaak-gevolgrelaties of over het verband tussen een probleem in het verhaal en hoe je dat in de echte wereld zou kunnen oplossen, gebruiken ze functies van hun hersenen die ze later ook gaan inzetten bij tekstbegrip.

Kleuters

Vanaf 4 jaar kunnen kinderen beter naar langere prentenboekverhalen luisteren. Ze kunnen de gebeurtenissen in het verhaal en de emoties van personages steeds beter begrijpen. De taal in prentenboeken krijgt sterkere kenmerken van echte boekentaal ('Een poesje bleef hij zwiingend zitten toen er vanuit de zee een wind opstak die hem iets in zijn oor fluisterde.**'). De kinderen kunnen nu goed praten

over het verhaal en de personages, en gaan vaker langere zinnen gebruiken.

Kinderen krijgen op deze leeftijd vaak meer interesse in de geschreven taal. Het samen in het boek kijken tijdens het voorlezen versterkt die interesse. Kinderen herkennen bijvoorbeeld hun 'eigen' letter (de beginletter van hun naam) in de tekst. Ze volgen de vinger van de volwassene als die een letter of woord aanwijst en uitspreekt.

Het omgaan met boeken is nu een goed ontwikkelde vaardigheid geworden: het kind weet wat de voor- en achterkant van een boek is, hoe je het boek opent, hoe je de bladzijden omslaat, waar de tekst begint, dat je tekst in het Nederlands moet lezen van links naar rechts et cetera. Dit zijn allemaal vaardigheden die helpen bij het leren lezen en schrijven in groep 3.

Informatieve boeken

Een speciale categorie boeken die volwassenen nog weleens over het hoofd zien, zijn informatieve boeken voor jonge kinderen. Dat zijn bijvoorbeeld boeken over dieren, het lichaam, vervoermiddelen, winkels of de natuur. Ze zijn om diverse redenen een belangrijke aanvulling op het menu van boeken met verhaaltjes. Ten eerste bieden ze kinderen de mogelijkheid om dingen over de wereld te weten te komen die ze in hun eigen omgeving niet tegenkomen. Deze 'kennis van de wereld' helpt hen om de wereld te begrijpen en, later op school, om informatieve teksten gemakkelijker te lezen en te begrijpen.

Ten tweede geven deze boeken kinderen de kans om hun woordkennis te verdiepen. Woorden die ze kennen uit verhalen, komen ze nu tegen in een andere context. Ze ontdekken dat een museum, waarmee ze hebben kennisgemaakt in *Prinses Arabella in het museum*, niet alleen een plek is waar je mooie dingen kunt bekijken en lekkere taartjes kunt eten. Uit een informatieboekje over dit onderwerp komen ze te weten dat je in een museum ook opgezette dieren kunt bekijken, proefjes kunt doen en dat musea dingen opslaan in een depot en tentoonstellingen organiseren. Het woord 'museum' krijgt zo meer diepgang. Ten slotte komt in informatieve boeken vaak wat abstractere taal voor die kenmerkend is

voor informatieve teksten, bijvoorbeeld: 'Het bord geeft aan dat er gevaarlijke haaien zijn.' Of: 'De dierenarts gebruikt hier een speciaal instrument om nagels te knippen.' Deze zogenoemde schooltaal bereidt kinderen voor op de taal die op school wordt gesproken en gelezen.

Een interessant gegeven uit onderzoek is dat ouders informatieve boeken anders voorlezen dan prentenboeken. Ze gebruiken meer verschillende woorden, ze voegen meer informatie toe aan wat ze lezen en er vinden meer beurtwisselingen plaats in het gesprek met hun kind (zie o.a. Robertson & Reese, 2017; Leech & Rowe, 2014). Dit onderstreept het eerder genoemde belang van variatie in het boekenaanbod voor kinderen.

Tekstloze boeken

Tekstloze boeken vormen een andere bijzonder categorie in het kinderboekenaanbod. Iedereen kent de tekstloze aanwijsboekjes voor baby's en dreumesen. Die lokken, zoals we eerder zagen, interactie uit over de afbeeldingen, op een wijze die past bij het taalniveau van het kind. Maar ook voor peuters en kleuters kunnen tekstloze boeken heel waardevol zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld om verhalenboeken, zoals *Stop! Monsters!*, waarbij de lezers zelf het verhaal opbouwen op basis van de platen die ze bekijken.

Een onderzoeksgroep onder leiding van de Britse Abigail Petrie vergeleek het voorleesgedrag van ouders bij het lezen van verhalenboeken met en zonder tekst aan kleuters. Ze ontdekten dat ouders die tekstloze boeken 'voorlezen', meer taal uitlokten bij hun kind en meer reageerden op de taal van hun kind. De kinderen produceerden meer taal bij het tekstloze boek: ze gaven meer antwoorden en initieerden vaker een interactie. Daar stond tegenover dat de taal van ouders die een boek met tekst voorlezen, een complexere zinsbouw en gevarieerder woordgebruik heeft (de typische kenmerken van 'boekentaal').

*Pieter Gaudesaboos, *Een zee van liefde*. Lannoo, 2021.

** Koos Meinderts & Sanne te Loo, *De man met de zegroene ogen*. Hoogland & Van Klaveren, 2019.

Opnieuw zien we hier het belang van variatie in het boekenaanbod om verschillende aspecten van de taalontwikkeling te stimuleren. Er lijkt in de professionele praktijk nog weinig aandacht te zijn voor deze potentie van tekstloze boeken (Jongstra et al., 2023).

Er is kortom een duidelijke lijn in de taal van boeken voor kinderen van 0 tot 4 jaar. Aanvankelijk gaat het vooral om afbeeldingen, die aanleiding geven tot benoemen, veelal in losse woorden. Daarna komt er geleidelijk meer taal in beeld, eerst met titels en korte zinnen over korte verhaalepisodes en ten slotte gaat het om complexere verhalen en informatieve teksten, met complexere zinnen en meer laagfrequente woorden. Daarnaast is variëteit in het boekenaanbod belangrijk, omdat verschillende soorten boeken verschillende soorten interactie teweeg brengen en daarmee verschillende facetten van de taalontwikkeling stimuleren.

Hoe stel je nu de beste boekencollectie samen, gevarieerd en op het juiste taalniveau? Gespecialiseerde boekwinkels en bibliothecarissen kunnen ouders en professionals hierbij helpen. Voor de keuze van boeken voor kinderen van 0 tot 4 jaar kunnen de selectiecriteria in het kader op pagina xx behulpzaam zijn. Tips zijn ook te vinden in de BoekStartfolder *Voorlezen aan jonge kinderen van 0-4 jaar, hoe doe je dat?* De website boekstart.nl biedt naast informatie over de leesontwikkeling, maandelijks boekentips voor de verschillende leeftijdscategorieën tot 6 jaar.

Digitale boeken en apps

Kinderen kunnen veel leren van digitale boeken. De onderzoekers Gabrielle Strouse en Patricia Ganea (2017) vergeleken de effecten van digitale en papieren boeken. Hieruit blijkt dat jonge kinderen meer aandacht en betrokkenheid tonen bij het bekijken van een digitaal boek en dat ze – waarschijnlijk daardoor – meer leerwinst boeken.

Een onderzoeksgroep aan Universiteit Leiden constateerde al in het begin van deze eeuw dat kleuters zes nieuwe woorden leerden door drie keer tien minuten zelfstandig naar een geanimeerd digitaal prentenboek te kijken (Verhallen

et al., 2004). Dat is een grote opbrengst, zeker in aanmerking genomen dat er geen instructie aan te pas kwam. Ter vergelijking: op school leren kleuters via gerichte woordenschat-instructie met moeite vijf nieuwe woorden per dag.

Maar net zoals bij 'echte' prentenboeken hangt het leereffect voor een groot deel af van de kwaliteit van het boek en de interactie (in dit geval met het digitale verhaal). Een resultaat als in het Leidse onderzoek kan dus niet altijd verwacht worden. Want er zijn ook digitale prentenboeken en apps met verhaaltjes die een povere educatieve kwaliteit bieden.

Wat houdt goede educatieve kwaliteit van digitale prentenboeken precies in? Zsafia Takacs analyseerde de resultaten van 43 internationale studies naar de effecten van digitale versus papieren boeken, waarbij in totaal ruim tweeduizend kinderen betrokken waren (Takacs, 2015). Ze concludeert dat animaties (bewegende beelden), ondersteunende muziek en geluidseffecten het leereffect van digitale prentenboeken versterken, terwijl interactieve elementen zoals 'hotspots' (knoppen waarmee de gebruiker iets kan laten gebeuren op het scherm, bijvoorbeeld een bloem laten bewegen), spelletjes en woordenboeken het leren juist negatief beïnvloeden.

Uit Noors onderzoek (Furenes et al., 2021) naar verschillende effecten van papieren en digitale prentenboeken blijkt dat kinderen zelfs meer leren van het zelfstandig lezen van digitale boeken dan van papieren prentenboeken met begeleiding van een volwassene, mits tenminste de digitale toevoegingen aan bepaalde kwalitatieve voorwaarden voldoen. Het sleutelwoord hierbij is congruentie: digitale toevoegingen, zoals animaties en geluiden, moeten passen bij het verhaal en synchroon lopen met de tekst, zodat ze het begrip van de tekst ondersteunen. Als je bijvoorbeeld een paard ziet steigeren op het moment dat dit wordt verteld in het verhaal, ondersteunt het bewegende beeld het begrip van het woord 'steigeren', want het past bij het verhaal en het wordt precies op het juiste moment getoond. Als er daarentegen geluid te horen is van een hinnikend paard, is dat alleen maar verwarrend. Ook

als je op datzelfde moment op de afbeelding van een raam kunt klikken om dit open en dicht te laten gaan, zonder dat dit iets met het verhaal te maken heeft, leidt dit af van de verhaallijn en de tekst. Er zijn apps die dit principe van congruentie negeren, waardoor de animaties en interactieve onderdelen geen leereffect opleveren (zie o.a. Sari et al., 2017).

Als we de kennis van prentenboekverhalen combineren met de kennis van digitale boeken en apps, kunnen we de onderstaande criteria formuleren voor kwalitatief goede digitale boeken en apps:

- De animaties, cameravoering, muziek en geluidseffecten ondersteunen het verhaalbegrip.
- De animaties, cameravoering, muziek en geluidseffecten lopen synchroon met de tekst.
- Muziek en achtergrondgeluiden zijn niet te hard, zodat de stemmen goed hoorbaar zijn.
- Er zijn geen interactieve elementen ('hotspots') die afleiden van de verhaallijn.
- Het verhaal heeft een centraal 'probleem' dat opgelost wordt.
- Het verhaal heeft een duidelijke verhaallijn.
- Het verhaal leent zich voor het doen van voorspellingen en actief meedoen.

Een groot voordeel van digitale prentenboeken in het werk met jonge kinderen is dat het digitale medium het mogelijk maakt om kinderen die dat nodig hebben, eenvoudig extra taalaanbod te geven. Ze kunnen een digitaal prentenboek herhaald bekijken, terwijl de professional en de andere kinderen met andere activiteiten bezig zijn.

Toch is het gebruik in de kinderopvang beperkt, ondanks een positief oordeel over digitale prentenboeken bij driekwart van de pedagogisch medewerkers. Ze zeggen het schermgebruik van de kinderen te willen beperken en meer effect te verwachten van papieren boeken. Ze vinden ook dat ze minder interactie met de kinderen hebben bij het bekijken van een digitaal boek (De Koning et al., 2023). Meer kennis en vaardigheden bij de professionals in de kinderopvang en in het kleuteronderwijs zouden de opbrengst van digitale prentenboeken kunnen versterken.





4

Effecten van voorlezen

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van voorlezen op de taalontwikkeling van kinderen. Deze onderzoeken laten niet alleen zien welke effecten mogelijk zijn, maar ook hoe je kunt zorgen dat ze daadwerkelijk optreden. In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste bevindingen samen.

Vroeg beginnen is belangrijk

Voorlezen aan kinderen vanaf de peuterleeftijd is vanzelfsprekend. Deze kinderen laten zien dat ze de taal begrijpen en reageren verstaanbaar op de taal van de volwassene. Het kind en de volwassene hebben allebei een inbreng in het voorlezen. Vandaar dat ouders veel plezier beleven aan het voorlezen aan hun peuter. Voorlezen aan jongere kinderen is minder vanzelfsprekend. Dreumesen en baby's reageren nog niet (goed) verstaanbaar op het samen bekijken van een boekje en zeker bij baby's zijn ouders en andere volwassenen eerder geneigd om te denken dat voorlezen niet erg zinvol kan zijn, want 'mijn kind kan toch nog helemaal niet praten'.

We hebben in hoofdstuk 3 al gezien dat het voorlezen aan baby's een ander karakter heeft dan bij peuters en kleuters. Onderzoekers stellen dat het voorlezen op deze leeftijd een direct en een indirect effect op de taalontwikkeling heeft. Als de volwassene afbeeldingen benoemt en aanwijst, dan kan het kind op die directe manier woorden leren. Het kind kan de woorden nog niet uitspreken (expressieve woordenschat), maar wel begrijpen (receptieve woordenschat). Kinderen kunnen al vanaf zeven maanden woorden herkennen en onderscheid horen tussen woorden die wel of niet in een eerder verteld verhaaltje voorkwamen.

Er kunnen daarnaast indirecte effecten zijn. Een belangrijk kenmerk van het samen bekijken van plaatjes is de gezamenlijke, gerichte aandacht voor de plaatjes en de taal. De tijd die volwassenen en kinderen samen met gerichte aandacht doorbrengen, blijkt samen te hangen met de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Een ander indirect effect kan zijn dat al vroeg de routine van het samen lezen ontstaat en daar heeft het kind profijt van wanneer later volgens dezelfde routine het 'echte' voorlezen begint.

Hieronder geven we een samenvatting van de belangrijkste onderzoeken naar de effecten van voorlezen op de taalontwikkeling van baby's en dreumesen.

- Onderzoeker Heleen van den Berg heeft onderzoek gedaan naar de woordenschatontwikkeling van baby's en vergeleek daarbij baby's die met 8 maanden al werden voorgelezen met even oude baby's die niet werden voorgelezen. Op de leeftijd van 15 maanden kenden de wel voorgelezen baby's beduidend meer woorden dan de baby's die niet werden voorgelezen. Bij 22 maanden was het effect van voorlezen zelfs nog groter. Bij temperamentvolle baby's bleek het voorlezen extra profijt op te leveren, omdat dit zorgt voor rust en een betere interactie tussen ouder en kind.

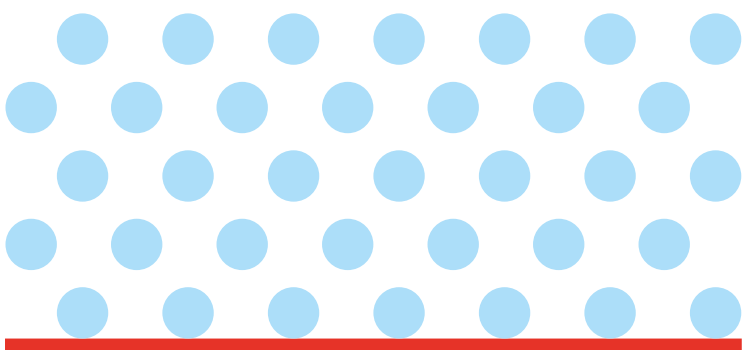
- Een Amerikaans team onder leiding van Helen Raikes deed onderzoek naar de relatie tussen voorlezen door moeders en de taal- en denkontwikkeling van meer dan 2.500 kinderen op de leeftijd van 14, 24 en 36 maanden. De onderzoekers stelden vast dat voor kinderen zonder migratieachtergrond het voorlezen in de periode van 14 tot 24 maanden leidt tot een sneeuwbaaleffect op de taalontwikkeling, vooral van hun woordenschat. Bij kinderen die dagelijks werden voorgelezen was er op de leeftijd van 36 maanden ook een effect op woordenschat. Opvallend is dat bij (Spaanstalige) kinderen met een migratieachtergrond er alleen op de leeftijd van 36 maanden duidelijke effecten van voorlezen op de ontwikkeling waren.

- Onderzoekers Jan Karrass en Julia Braungart-Rieker keken naar de effecten van voorlezen

aan kinderen van 4 en 8 maanden op hun taalontwikkeling bij 12 en 16 maanden. Ze stelden vast dat voorlezen op de leeftijd van 8 maanden samenhangt met de taalontwikkeling bij 12 en 16 maanden. Het taalbegrip van kinderen van 4 maanden is kennelijk nog onvoldoende ontwikkeld om dan al direct profijt te hebben van het voorlezen.

De bijzondere bijdrage van voorlezen aan de taalontwikkeling van baby's blijkt ook uit een interessant onderzoek van Julie Gros-Louis van de Universiteit van Iowa. Ze onderzocht de ontwikkeling van de klanken die baby's produceren en hoe ouders hierop reageren. Gros-Louis liet moeders met een 1-jarige baby activiteiten uitvoeren met een pop, speelgoed en een voorleesboekje. Het bleek dat de baby's bij het voorlezen meer brabbelden dan bij de andere activiteiten. Bovendien waren de klanken vaker samengesteld uit een klinker en een medeklinker. Omdat deze klankcombinaties lijken op 'echte taal', zijn ouders meer geneigd om hierop te reageren. De moeders reageerden bij het voorlezen dan ook meer dan bij de andere activiteiten, onder meer door te imiteren, uit te breiden en te benoemen. Het voorlezen leidde dus tot meer taalproductie van beide kanten en tot heel precieze interacties. Gros-Louis ziet hierin niet alleen bewijs voor de kracht van het voorlezen, maar ook voor het tweerichtingsverkeer dat het leren van taal kenmerkt: de baby brabbelt en de moeder reageert daarop, precies op het niveau dat past bij het kind. Zo ondersteunt ze de volgende stap in de taalontwikkeling.

Naar de effecten van voorlezen aan kinderen van 2 tot 6 jaar is veel onderzoek gedaan. Onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus maakten een meta-analyse van vijftien internationale studies naar de effecten van voorlezen bij deze leeftijdsgroep, met in totaal ruim 1.100 kinderen. Hieruit blijkt dat kinderen die veel zijn voorgelezen, niet alleen meer woorden kennen, maar ook hoger scoren op 'basisvaardigheden': ze kennen meer namen van klanken en letters en kunnen klanken in woorden beter identificeren (zie grafiek 1 op pagina 21). Dat geeft deze kinderen later een voorsprong bij het leren lezen en begrijpen van teksten. De



uitkomsten van deze meta-analyse zijn bevestigd in een update van dit onderzoek (Mol, 2022).

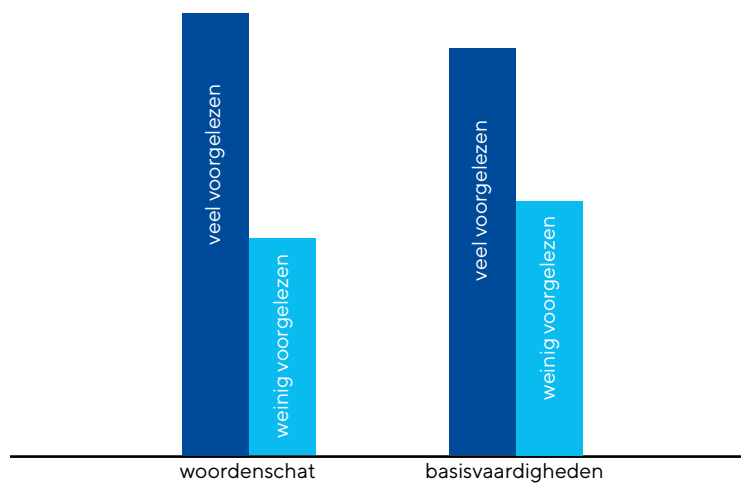
Voorlezen ook van belang voor oudere kinderen

Het is dus goed om vroeg te beginnen met voorlezen. Maar heeft het nog zin om kinderen voor te lezen als ze zelf al kunnen lezen?

Vanaf 7 jaar, als kinderen leren lezen, wordt de leesopvoeding meestal minder intensief, laat onderzoeker Frank Huysmans zien. Ouders lezen minder voor en gaan minder mee naar de bibliotheek naarmate het kind ouder wordt en dit gat wordt niet door anderen opgevuld. Ook leerkrachten lezen namelijk minder voor aan oudere kinderen; de rol van opa's en oma's wordt minder groot en de invloed van de bibliothecaris en boekhandelaar is beperkt. Toch hebben ook oudere kinderen profijt van voorlezen. Er is geen reden om aan te nemen dat de vele voordelen van voorlezen afnemen naarmate kinderen ouder worden. Voorlezen bereidt dan natuurlijk niet meer voor op het zelfstandig leren lezen, maar kan nog steeds een gunstig effect hebben op de ontwikkeling van algemene kennis, tekstbegrip, grammaticale kennis en woordenschat en op de houding tegenover boeken en het zelf lezen van boeken. Vooral voor kinderen die het lezen nog niet goed onder de knie hebben, is het belangrijk om te kunnen luisteren naar teksten die aansluiten bij hun belangstelling en algemene ontwikkelingsniveau, zonder de belemmering van hun beperkte leesvaardigheid.

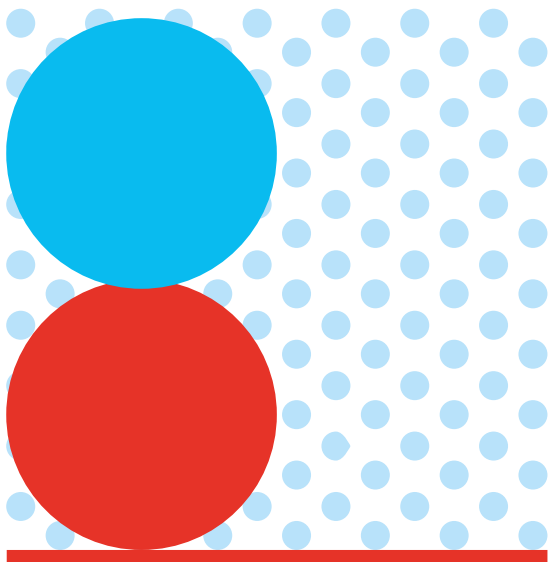
Maar ook als het lezen eenmaal vloeiend verloopt, biedt voorlezen bijzondere kansen om kinderen te laten genieten van teksten die (net) boven hun leesniveau liggen en om hen te laten kennismaken met boeken, genres en schrijvers die ze wellicht niet uit zichzelf zouden kiezen. Uit Australisch onderzoek van Susan Ledger en Margaret Merga (2018) blijkt dat veel kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar genieten van voorlezen, waarde hechten aan voorlezen voor hun ontwikkeling en welbevinden en graag vaker thuis voorgelezen zouden willen worden. Ook Nederlands onderzoek onderschrijft de relevantie van voorlezen voor oudere leerlin-

Grafiek 1 Woordenschat en basisvaardigheden van peuters en kleuters die veel of weinig/niet zijn voorgelezen, in percentages.



Bron: Mol & Bus, 2011

Door vroeg te beginnen wordt voorlezen een goede gewoonte



Enkele tips voor interactief voorlezen

Stimuleer de actieve betrokkenheid van kinderen door open en uitdagende vragen te stellen over het verhaal en de personages in het verhaal ('Waar zou Coco bang voor zijn?'). Myrte Gosen onderzocht hoe leren in de kleuterklas tot stand komt tijdens interactief voorlezen. Ze stelt dat het belangrijk is om bij de voorspellingen en oplossingen van de kinderen verder te vragen naar hun gedachtegang, omdat dit kinderen stimuleert in hun redeneren en reageren op elkaar. Als de kinderen met elkaar in gesprek gaan over mogelijke oplossingen, groeien zowel hun woordenschat als mondelinge taalvaardigheid.

Ook is het van belang dat kinderen het boek de hele voorleessessie kunnen zien, zodat ze overeenkomsten kunnen ontdekken tussen plaatjes of delen van het verhaal. Een tip voor leerkrachten is om het boek op een digitaal scherm te tonen of op een boekensteun te laten staan, zodat kinderen langer kunnen kijken en nadenken. Ouders lezen voor met hun kind op schoot of naast zich, zodat ze samen in het boek kunnen kijken.

* Loes Riphagen, *Coco kan het!* Gottmer, 2019.

gen. Een onderzoeksgroep van de Vrije Universiteit Amsterdam stelde vast dat voorlezen aan leerlingen in de bovenbouw van de basisschool een sterker effect heeft op hun leesmotivatie en leesfrequentie dan boekpromotieactiviteiten en vrij lezen in de klas (Van der Sande et al., 2019).

Niet alleen op school, maar ook thuis blijft voorlezen aan oudere kinderen zinvol. Als hun kind in de fase is van zelf leren lezen, is het goed als de ouder tijdens het voorlezen af en toe de tekst aanwijst, zodat het kind kan 'meelezen'. Ook kan het kind zelf stukjes voorlezen, om te oefenen en om trots aan de ouder te laten zien wat het al kan. Er zijn zelfs boeken die speciaal voor dergelijk beurtwisselend voorlezen bedoeld zijn, de zogeheten theaterleesboeken. Ook als kinderen goed zelfstandig kunnen lezen, blijft het voorlezen door de ouder een waardevolle gezamenlijke ervaring, die men zelfs voorbij het basisonderwijs kan voortzetten.

Effect op diverse facetten van de taalontwikkeling

Een van de bekendste studies naar de effecten van voorlezen is het onderzoek uit 1995 van de Nederlandse wetenschapper Adriana Bus. Ze maakte een meta-analyse van al het destijds beschikbare onderzoek naar de relatie tussen voorlezen thuis en de ontwikkeling van taalvaardigheid, leesvaardigheid en ontlukende geletterdheid (bekendheid met geschreven taal en daarmee samenhangende vaardigheden voorafgaand aan het formele leesonderwijs). Bus koppelde de statistische gegevens uit de diverse onderzoeken en kwam zo tot een 'totaaleffect' voor het voorlezen door ouders. Uit haar analyses komt ondubbelzinnig naar voren dat voorlezen een positief effect heeft op de ontwikkeling van elk van de drie onderzochte gebieden. Dit onderzoek is nog altijd een van de meest geciteerde studies over voorlezen.

Tallose onderzoekers hebben sindsdien de bevindingen uit Bus' analyses bevestigd en verfijnd. Hieruit blijkt dat voorlezen aan jonge kinderen samenhangt met de ontwikkeling van kennis en vaardigheden die het latere leren op school positief beïnvloeden:

- ontlukende geletterdheid (herkennen van letters, de relatie tussen schrift en gesproken

taal, het hanteren van een boek, boekentaal, verhaalstructuren, zinsstructuren)

- fonologisch bewustzijn (klanken herkennen en bewust kunnen gebruiken)
- alfabetische kennis
- woordenschat
- mondelinge taalontwikkeling
- verhaalbegrip
- leren lezen
- zelfvertrouwen
- plezier in (voor)lezen
- literaire competentie

In een recente meta-analyse van 67 studies is gekeken naar effecten van interactief voorlezen op facetten van de taalontwikkeling die minder vaak onder de loep worden genomen: narratieve vaardigheid (een verhaal kunnen begrijpen en navertellen), grammaticale vaardigheid (begrip en gebruik van zins- en woordstructuren) en kennis van de wereld (Grøver et al., 2023). Ook op deze domeinen van de taalontwikkeling vonden de onderzoekers positieve effecten.

De frequentie van voorlezen maakt verschil

Vanzelfsprekend maakt het verschil of volwassenen vaak of minder vaak voorlezen. Wat de ideale frequentie is, is op basis van onderzoek niet precies aan te geven. In hun onderzoek zagen Raikes en collega's effecten bij kinderen die dagelijks of enkele keren per week werden voorgelezen. Uit de Millenium Cohort Study van 2010 blijkt dat peuters die dagelijks vijftien minuten worden voorgelezen, op latere leeftijd een voorsprong hebben in taal en rekenen en in hun sociaal-emotionele, lichamelijke en creatieve ontwikkeling.

Ten minste een aantal keer per week lijkt nodig te zijn om effect te kunnen verwachten. Uit onderzoek van marktonderzoeksinstituut GfK (2024) blijkt dat in Nederland veel ouders met kinderen in de leeftijd van 0 tot 12 jaar regelmatig voorlezen: 65% doet dit dagelijks, 18% wekelijks.

Vaker voorlezen helpt dus. Dat geldt ook voor het vaker voorlezen van hetzelfde boek. Herhaling leidt tot sterkere effecten, blijkt uit het promotieonderzoek van Carmen Damhuis aan de Radboud Universiteit. Kleuters leren dan

meer woorden en verwerven een diepgaandere kennis van die woorden.

De duur van het voorlezen maakt verschil

Niet alleen hoe vaak, maar ook hoe lang een volwassene voorleest doet ertoe. Als ouders twintig minuten per dag voorlezen, wordt er meer gepraat, komen er meer woorden aan bod en is er meer ruimte om over (en naar aanleiding van) het verhaal te praten dan wanneer ze vijf minuten voorlezen. Uit het eerder genoemde onderzoek van Duursma blijkt dat veel ouders relatief kort voorlezen: slechts vijf tot tien minuten. In recenter onderzoek van Mediawijzer.net zeggen ouders van 0- tot 6-jarigen dat hun kind gemiddeld 27 minuten per dag met (voor)leesboekjes bezig is, maar het is niet duidelijk of er dan wordt voorgelezen.

De kwaliteit van voorlezen maakt verschil

Het effect van voorlezen wordt niet alleen bepaald door de frequentie en de duur van voorleesmomenten, maar ook door de kwaliteit van het voorlezen.

Voorleeskwaliteit heeft een emotionele kant en een technische kant. De emotionele kwaliteit houdt in dat voorlezen effectiever is als de voorlezer het kind affectie, sensitiviteit en bevestiging toont tijdens het voorlezen.

De technische voorleeskwaliteit heeft te maken met de interactie tussen volwassene en kind. Interactief voorlezen is een speciale manier van voorlezen, waarbij de voorlezer met het kind in gesprek gaat over het verhaal. Deze methodiek, met de Engelse benaming 'dialogic reading' is in 1988 voor het eerst beproefd door een team van Amerikaanse onderzoekers onder leiding van Grover Whitehurst. Ze gaven een groep ouders instructie in het voeren van interactieve gesprekken tijdens het voorlezen. Een andere groep ouders las voor op traditionele wijze. Het bleek dat de kinderen die interactief waren voorgelezen, hoger scoorden op een test voor expressieve woordenschat (actief gebruik van woorden) dan de kinderen uit de andere groep. Het experiment is diverse keren herhaald met andere groepen ouders en kinderen, iedere keer met soortgelijke uitkomsten.

Interactief voorlezen

Kinderen hebben bij het interactief voorlezen een actieve rol: ze beantwoorden vragen, doen voorspellingen en gaan in discussie over het verhaal. Ook leggen ze verbanden binnen de tekst en met de wereld buiten de tekst – een voorbereiding op het kenmerkende gedrag van goede lezers. De actieve rol van kinderen sluit aan bij inzichten uit onderzoek dat taalontwikkeling wordt aangedreven door een wisselwerking is tussen input (taal horen en lezen) en output (taal spreken en schrijven).

Ouders en professionals vinden zo'n actieve rol voor kinderen bij het voorlezen niet altijd vanzelfsprekend. Maar taalproductie ('output') is cruciaal voor de taalontwikkeling, omdat taalproductie kinderen dwingt om taal op een dieper niveau te verwerken, met meer mentale inspanning dan bij luisteren ('input') (zie o.a. Galloway & Lesaux, 2017). Bij goed interactief voorlezen is er dus veel ruimte voor vragen die kinderen stimuleren om te redeneren en taal te produceren. Dit komt de taalontwikkeling op de lange termijn ten goede (Ucelli et al., 2019).

In de opvang en het kleuteronderwijs is interactief voorlezen inmiddels een bekend verschijnsel. Ook hier werpt dat vruchten af. Onderzoekers David Dickinson en Mayra Mascareno hebben aangetoond dat kleuters er profijt van hebben als de leerkracht interactief voorleest. Praten over het verhaal en over de personages in het verhaal, en de kinderen voorspellingen laten doen, hebben een positief effect op de woordenschat zowel in groep 2 als in groep 6. Daarbij geldt wel: hoe uitdagender de taal van de leerkracht is, hoe groter het effect. Voorwaarde daarbij is dat het niveau waarop de leerkracht taal uitlokt bij kinderen, aansluit bij hun begripsniveau en taalvaardigheid ('finetuning'). Dat betekent dat de leerkracht, afhankelijk van de reacties van de kinderen, afwisselend open vragen stelt, toelidende vragen stelt ('scaffolding') en hardop denkend voorleest ('modeling'). Leerkrachten die zo in interactie met kleuters afwisselend een stapje omhoog en naar beneden gaan in niveau, bereiken een groter positief effect op de woordenschat en het verhaalbegrip van de kleuters. Sensitiviteit is dus het sleutelwoord: een goede voorlezer let

continu op de reacties van de kinderen en past zijn of haar taalaanbod daarop aan. We zien hier duidelijke overeenkomsten met eerder beschreven facetten van effectief oudergedrag (Rowe & Snow, 2019).

Uit onderzoek van Lesley Mandel Morrow en Jeffrey Smith van Rutgers University blijkt dat interactief voorlezen in kleine groepen (3 kinderen) effectiever is dan in grotere groepen (15 kinderen). Dat is niet verwonderlijk, aangezien kleinere groepen meer mogelijkheden bieden om de interactie langer te laten duren en meer op maat uit te voeren.

Interactief voorlezen: grote of kleine effecten?

De effectiviteit van interactief voorlezen is veelvuldig onderzocht. Uit het eerder genoemde Leidse onderzoek (Mol & Bus, 2008; Mol, 2022) komen de positieve effecten op de taalontwikkeling duidelijk naar voren. Ook het onderzoekoverzicht van de gerenommeerde Education Endowment Foundation (EEF) wijst op positieve effecten: 'Er is bewijs voor het positieve effect van interactief voorlezen als een aanpak om de geletterdheid bij jonge kinderen te bevorderen.' (EEF, 2024). Bovendien gelden de positieve effecten ook voor kinderen die in armoede leven en die achterlopen in hun taalontwikkeling.

Maar van tijd tot tijd verschijnen er ook onderzoeken die lijken aan te tonen dat interactief voorlezen helemaal niet zo effectief is. Zo rapporteert een onderzoeksgroep onder leiding van Claire Noble van de Universiteit van Liverpool in een overzichtsstudie dat in experimenteel onderzoek naar interactief voorlezen slechts zeer bescheiden effecten worden gevonden en soms zelfs vrijwel geen effect. De vraag is in hoeverre dergelijke bevindingen zorgwekkend zijn. Een probleem bij experimenteel onderzoek is dat de duur van de interventies veelal te kort is (meestal 6-8 weken) om sterke, laat staan blijvende, effecten aan te kunnen tonen. Het is dan ook zeer goed mogelijk dat de bescheiden effecten meer te maken hebben met het onderzoek zelf dan met de effectiviteit van interactief voorlezen. Dit komt ook naar voren uit een meta-analyse van

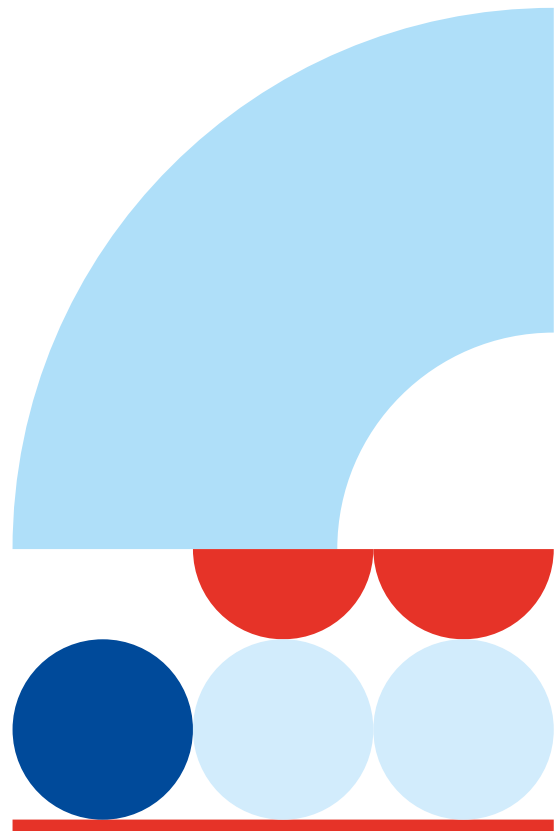
Nicholas Dowdall en collega's (2020), die concludeert dat 'een lage dosering [van interactief voorlezen] samenhangt met een minimale impact'.

Ook de onderzoekers uit Liverpool beamen, ondanks hun bevindingen, dat interactief voorlezen een krachtige motor voor taalontwikkeling kan zijn. Immers, zo stellen deze onderzoekers, interactief voorlezen lokt gedrag uit dat samenhangt met een sterkere taalontwikkeling, zoals meer variatie in woordenschat en zinsbouw in de gesprekken. Bovendien biedt het volop kansen voor het uitbreiden en herformuleren van de inbreng van kinderen en voor het stellen van open vragen – technieken die eveneens positief samenhangen met de mondelinge taalontwikkeling. Maar het lukt kennelijk niet goed om deze verbanden in wetenschappelijke experimenten goed aan het licht te brengen.

Taalontwikkeling is een kwestie van een lange adem, waarop kortdurende interventies hoogstens een bescheiden invloed hebben. Geen wonder dus, dat langdurige programma's, zoals het gelauwerde Reach Out to Read in de Verenigde Staten (in Nederland inmiddels beschikbaar onder de titel Lezen op Recept) en Bookstart in Groot-Brittannië (de inspiratie voor BoekStart in Nederland) grotere effecten laten zien dan experimentele onderzoeken. Het is dan ook een goede zaak dat interactief voorlezen inmiddels een vast onderdeel is van meerjarige taalstimulerings- en onderwijsprogramma's.

Effecten op de voorlezers

Voorlezen is niet alleen goed voor kinderen, maar ook de voorlezers zelf hebben er profijt van. Zo blijkt voorlezen stress bij ouders te kunnen verminderen (Huebner, 2000) en het zelfvertrouwen van verzorgers te kunnen versterken (La Cour et al., 2013). En in een onderzoek met de veelzeggende titel 'I feel less blue when I read to you' ontdekten psychologen van Santa Clara University in de Verenigde Staten dat voorlezen aan een kind positieve emoties teweegbrengt bij de voorlezer. Zij vergeleken de gevoelens die studenten kregen bij het voorlezen aan een kind met die door te puzzelen met een kind of alleen hardop een



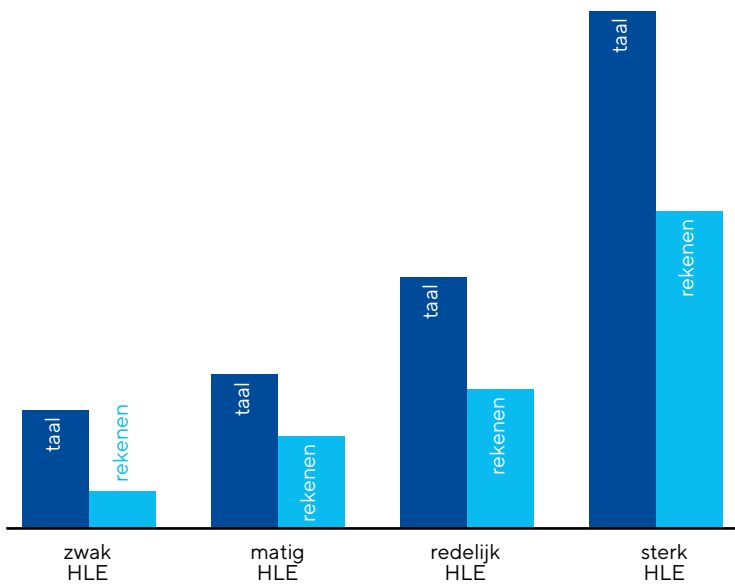
Interactief voorlezen heeft een positief effect op veel facetten van de taalontwikkeling





Grafiek 2 Effecten van de thuisomgeving op taal en rekenen op 11-jarige leeftijd

*HLE = home learning environment



Bron: Sammons, e.a., 2008

Tweedetaalleerders hebben extra baat bij visuele ondersteuning, herhaling, uitleg en interactie

boek te lezen. Het voorlezen bleek de meest positieve gevoelens op te roepen. Die gevoelens werden vooral veroorzaakt door het contact met het kind (Rabinowitz et al., 2021).

Effecten bij meertalige kinderen

Voorlezen kan helpen om kinderen een andere taal te leren dan de taal die zij thuis spreken. Dat is goed nieuws voor kinderen die in de opvang of de (kleuter)klas komen met een beperkte Nederlandse taalvaardigheid. Onderzoekers van Florida State University analyseerden 54 studies naar de effecten van voorlezen op de taalontwikkeling van tweedetaalleerders, in dit geval kinderen voor wie het Engels de tweede taal was. Ze concluderen dat er een 'algemeen significant positief effect van voorlezen' is op de taalprestaties van de kinderen (Fitton, 2018).

Dat effect is goed te begrijpen. Prentenboeken bevatten weliswaar vaak 'boekentaal', met complexere zinnen en meer onbekendere woorden, maar door de illustraties, de herhaling, de hulp van de professional (bijvoorbeeld door extra uitleg bij onbekende woorden) en de interactie over het verhaal biedt het voorlezen mogelijkheden bij uitstek om een nieuwe taal te verwerven.

De universiteit van Oslo voerde een interessant experimenteel onderzoek uit naar het effect van voorlezen op de ontwikkeling van Noors als tweede taal en de ontwikkeling van de thuistaal bij 429 kinderen van 3 tot 5 jaar (Grøver, 2020). De kinderen kregen op school verhalen in het Noors te horen, thuis lasen de ouders dezelfde verhalen voor in hun eigen taal. De interventie omvatte vier thematische programma's van elk vier weken. Leerkrachten werden getraind in het gebruik van het programma en ontvingen concrete suggesties voor gebruik bij de boeken. De ouders kregen geen training; hun werd gevraagd om een geselecteerd aantal boeken ten minste vijf keer voor te lezen. De experimentele groep bleek in de onderzoeksperiode van minder dan acht maanden, drie maanden in hun taalontwikkeling (woordenschat Noors, grammaticale vaardigheid) vooruit was gelopen op de controlegroep. Ook verbeterde de woordenschat in hun thuistaal. Opvallend genoeg was er geen effect op de narratieve

vaardigheid van de kinderen. De onderzoekers wijten dit aan de relatief geringe omvang van de interventie: de leerkrachten lazen totaal 7 tot 8 uur voor.

Een andere Noorse studie laat zien dat kinderen die een tweede taal leren, er baat bij hebben als de volwassener tijdens het voorlezen ook 'hogere-orde' vragen stelt. Dat zijn vragen die verder gaan dan 'wat zie je' en 'wat gebeurt er' en die een beroep doen op het leggen van verbanden tussen elementen van het verhaal en tussen het verhaal en de echte wereld. Voorbeelden zijn vragen als: 'hoe komt dat, denk je', of 'wat had hij ook kunnen doen' of 'wat zouden de anderen ervan vinden'. Professionals die werken met jonge kinderen zijn juist soms geneigd het niveau van hun taalaanbod te verlagen in gesprek met tweedetaalleerders (Aarts, 2016). Daarmee beperken ze onbedoeld de kansen voor kinderen om hun taal en denken op een hoger niveau te ontwikkelen. Op zoek naar een oplossing hiervoor onderzocht de universiteit van Oslo bij 202 tweedetaalleerders van 3 tot 5 jaar en 53 kleuterleerkrachten hoe de gesprekken over een verhaal verlopen (Kucherenko et al., 2022). De thuistalen van de kinderen liepen uiteen van Albanees tot Vietnamees. Alle kinderen hadden een duidelijke achterstand in Noorse taalvaardigheid ten opzichte van hun klasgenoten zonder migratieachtergrond. De leerkrachten gebruikten materiaal met vragen op verschillende niveaus en suggesties voor spel en verwerkingsactiviteiten. De gesprekken tussen de leerkrachten en de kinderen werden opgenomen en geanalyseerd. Het niveau van de vragen bleek bepalend te zijn voor het niveau van de antwoorden: ook op vragen naar verbanden en gevolgtrekkingen gaven de kinderen voor wie Noors een tweede taal was, een passend antwoord. Het blijkt dus helemaal niet nodig om 'moeilijke' vragen voor tweedetaalleerders uit de weg te gaan.

Effecten van voorlezen zijn langdurig

Uit diverse onderzoeken blijkt dat de effecten van voorlezen voortduren tot ver in de basisschool. Een interessant langdurig Brits onderzoek hierbij is het EPPE-onderzoek (Effective

Preschool and Primary Education). Dit is het grootste onderzoek in Europa naar de effecten van de thuisomgeving en onderwijs op de ontwikkeling van kinderen. Het onderzoek volgde ongeveer 2.700 kinderen vanaf 3 jaar. De cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van de kinderen werden gemeten op de leeftijd van 3, 5, 6, 7, 10 en 11 jaar. De onderzoekers keken in de thuisomgeving – *home learning environment* (HLE) – naar veertien kenmerken, waaronder voorlezen, bibliotheekbezoek, spelen met letters/getallen, leeractiviteiten met het alfabet, leeractiviteiten met cijfers/vormen en leeractiviteiten met liedjes/rijmpjes. Uit de resultaten blijkt dat kinderen op 5-jarige leeftijd verder waren in hun taalontwikkeling als ze dagelijks werden voorgelezen, vaak naar de bibliotheek gingen en liedjes en rijmpjes leerden. Vervolgonderzoek op de latere meetmomenten laat zien dat de effecten voortduren in het basisonderwijs, met name op lezen op 7-jarige leeftijd en op schrijven, spellen en begrijpend lezen op 11-jarige leeftijd (zie grafiek 2).

In het voortgezet onderwijs profiteren kinderen nog steeds van een goede leesopvoeding, blijkt uit PISA-onderzoek (Gubbels, 2019). Middelbare scholieren die vroeger weinig hebben gelezen met hun ouders en weinig zijn voorgelezen, zijn tot een half jaar minder ver in tekstbegrip dan medescholieren die een intensievere leesopvoeding hebben genoten.

In de brochures *Meer lezen, beter in taal* voor het basisonderwijs en het vmbo worden de effecten van vrij lezen en vrijetijdslezen op de taalontwikkeling van deze leeftijdsgroepen uitvoerig beschreven.

Langetermijneffecten van Bookstart

Een ander Brits onderzoek dat licht werpt op de langetermijneffecten van voorlezen richtte zich op kinderen die deelnemen aan het Britse programma Bookstart dat de inspiratie was voor het Nederlandse BoekStart. Bookstart begon in Birmingham in 1992, bij gezinnen met een kind van 9 maanden, met uiteenlopende sociale en culturele achtergronden. Wetenschappers hebben geregeld onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van deze eerste generatie 'Bookstartkinderen', die ze vergeleken met controlegroepen die niet deelnamen aan Bookstart. De bevindingen zijn als volgt samen te vatten:

- Het eerste onderzoek is gedaan toen de Bookstartkinderen 2,5 tot 3 jaar oud waren. De kinderen werden geobserveerd terwijl hun ouders voorlezen. De Bookstartkinderen concentreerden zich beter dan de kinderen in de controlegroep, toonden meer interesse in boeken, wezen vaker naar de tekst en probeerden vaker een bladzijde om te slaan. Ook waren ze meer betrokken bij het voorlezen: ze stelden en beantwoordden vaker vragen tijdens het voorlezen en ze gaven vaker een voorspelling.
- Toen de kinderen op 5-jarige leeftijd naar school gingen, is er opnieuw onderzoek gedaan. De onderzoekers namen drie taaltoetsen en drie rekentoetsen af. De Bookstartkinderen scoorden op alle toetsen beter dan de controlegroep.
- Ook bij een derde onderzoek, toen de kinderen 7 jaar oud waren, bleek de Bookstartgroep beter te presteren dan de controlegroep: op alle landelijke toetsen voor taal (begrijpend lezen, schrijven, spelling) en rekenen die bij Britse kinderen op deze leeftijd worden afgenomen, scoorden de Bookstartkinderen duidelijk hoger.

BoekStart in Nederland

Het Britse Bookstart was de inspiratiebron voor het Nederlandse programma BoekStart. Dit landelijke programma is in Nederland in 2009 gestart en bereikte sindsdien ruim 860.000 kinderen. Een verschil met Bookstart is dat Britse gezinnen gratis boeken krijgen als het kind 0-12 maanden oud is en als het 3-4 jaar

oud is; Nederlandse ouders ontvangen vlak na de geboorte van hun kind een uitnodiging om een BoekStartkoffertje op te halen in de Bibliotheek, met informatie en een boekje voor hun baby en het advies om hun kind (gratis) lid te maken van de Bibliotheek. 45% van de ouders met kinderen tussen 0 en 2 jaar haalt het koffertje op. Laagopgeleide ouders zijn wat minder geneigd om het koffertje op te halen (Kantar Public, 2018).

De effecten van BoekStart zijn twee keer onderzocht. Het eerste onderzoek (van den Berg & Bus, 2013) volgde de effecten van BoekStart op ouders en hun baby's in de leeftijdsperiode van 8 tot 22 maanden. De onderzoekers stelden vast dat BoekStartouders meer voorlezen en meer voorleesboekjes kenden dan andere ouders. Bij de kinderen vonden ze het sterkste effect bij temperamentvolle baby's. Ook zagen de onderzoekers dat bij deze groep het effect toenam: bij 22 maanden was het sterker dan bij 15 maanden. Adriana Bus en Merel de Bondt hebben in een vervolgonderzoek gekeken naar de langetermijneffecten bij dezelfde kinderen uit het eerste onderzoek. Deze kinderen zaten inmiddels in groep 2, waarin zij deelnamen aan de Cito-toets *Taal voor kleuters*. Deze toets is een belangrijke voorspeller voor het lezen en daarmee voor het schoolsucces in de hogere groepen. De temperamentvolle BoekStartbaby's bleken beduidend beter scores op deze toets dan hun temperamentvolle klasgenootjes die niet hadden deelgenomen aan BoekStart. Ook in Nederland is dus een langetermijneffect van BoekStart vastgesteld (Bus & de Bondt, 2022).

Voorbeeldfunctie van de ouders

Ouders hebben invloed op de leesopvoeding van het kind door voor te lezen, over boeken te praten en boeken te kopen voor hun kind. Daarnaast hebben ze een voorbeeldfunctie door de manier waarop ze zelf met lezen omgaan. Natascha Notten onderzocht het langetermijneffect van het mediagedrag van ouders op hun kinderen. Ze keek in het bijzonder naar de samenhang tussen het (voor)leesgedrag en het televisiekijken van ouders en het onderwijssucces van hun kinderen. Kinderen van ouders die vaker

boeken lezen en vaker kwalitatief betere boeken (serieuzere en complexere literatuur), presteren beter op school. Kinderen van ouders die veel televisie kijken, presteren juist minder goed op school. Notten benadrukt dat verschillen in leesopvoeding en de gevolgen hiervan al op jonge leeftijd zichtbaar zijn en een levenslange uitwerking hebben. Dat geeft weer aan hoe belangrijk het is om leesvaardigheden vroegtijdig en langdurig te stimuleren.

In gezinnen waarin ouders niet geregeld voorlezen, krijgen kinderen dus minder kansen om hun taalvaardigheid te ontwikkelen. Dit komt vaker voor bij gezinnen met een lage sociaal-economische status en gezinnen met een migratieachtergrond.

Voor deze gezinnen zijn er zogeheten 'family literacy programma's' ontwikkeld, die ouders onder meer proberen toe te rusten met voorleesvaardigheden. De effecten van deze programma's blijken evenwel, zeker op de lange termijn, beperkt (Van Steensel et al., 2019). De onderzoekers stellen vast dat programma's met een gericht en afgebakend aanbod dat zich uitsluitend richt op het gezin, het meest effectief zijn.

Er komt ook steeds meer aandacht voor de specifieke rol van vaders in de leesopvoeding van kinderen. Die aandacht is niet overbodig, want uit onderzoek van Stichting Lezen (2015) blijkt dat vaders minder vaak, minder lang en minder interactief voorlezen dan moeders. Ook pakken ze minder vaak een boek voor zichzelf, waardoor ze een minder sterk rolmodel zijn voor hun kind. Onderzoeker Frank Huysmans beaamt het belang van het vaderlijk leesvoorbeeld. Hij concludeert dat kinderen tussen de 7 en 15 jaar oud die hun vader met een boek zien, zelf ook vaker boeken lezen.

Taalarme gezinnen

We zagen hierboven en in eerdere hoofdstukken hoe groot de invloed van ouders is op de taalontwikkeling van kinderen. Taalvaardigheid en de interesse in (voor)lezen worden voor een belangrijk deel overgedragen van ouder op kind. Andersom geldt dat als er thuis weinig aandacht is voor (voor)lezen, de kans groter is dat kinderen achterop raken in hun taalontwik-

keling. Dit risico doet zich sterker voor in gezinnen waarin de ouders door laaggeletterdheid geneigd zijn om (voor)lezen te vermijden. Met andere woorden, geletterdheid is intergenerationeel overdraagbaar, maar laaggeletterdheid ook. Toch kunnen ook laaggeletterde ouders hun kinderen laten profiteren van voorlezen. Ze kunnen bijvoorbeeld gebruikmaken van de eerder beschreven tekstloze boeken, met alleen afbeeldingen, die al dan niet een verhaal vormen. Laaggeletterde ouders kunnen hierover praten met hun kind, zonder zelf te hoeven voorlezen.

Ook kunnen ze samen met hun kind kijken naar geanimeerde digitale prentenboeken bij Bereslim via de jeugdbibliotheek. We beschreven in hoofdstuk 3 al dat digitale prentenboeken een positief effect hebben op de taalontwikkeling van kinderen, zelfs zonder begeleiding van een volwassene. Het is raadzaam voor professionals en vrijwilligers die werken met laaggeletterde ouders om hen hierop te wijzen. Daarbij is het goed om te weten dat het voor sommige ouders voldoende is om digitale boeken beschikbaar te stellen, terwijl andere ouders een actievere begeleiding nodig lijken te hebben om daadwerkelijk met de boeken aan de slag te gaan (Bus et al., 2023).





5

Conclusie

Het effect van een rijke taalomgeving doet zich vanaf heel jonge leeftijd gelden. De taalontwikkeling van kinderen die al vanaf 7 maanden worden voorgelezen, verloopt gunstiger dan die van kinderen die niet worden voorgelezen.

We hebben in het voorgaande gezien dat jonge kinderen voor het leren van taal sterk afhankelijk zijn van de mondelinge taal van volwassenen.

Een rijke taalomgeving houdt in dat de volwassene veel met het kind praat en het kind stimuleert om zelf te praten en dat er materiaal aanwezig is dat de interactie bevordert. Een rijke taalomgeving is niet vanzelfsprekend voor alle kinderen. In sommige gezinnen wordt nu eenmaal meer en anders gepraat dan in andere. Ook de kwaliteit van de taalomgeving in de opvang en het kleuteronderwijs loopt uiteen. Boeken zijn een middel bij uitstek om de taalomgeving te verrijken, want ze geven op een vanzelfsprekende manier aanleiding tot interactie tussen volwassene en kind.

De combinatie van de materiële omgeving (de boeken) en het gedrag van de volwassenen (het praten) geeft de doorslag voor de taalontwikkeling van kinderen.

Hoe beter ouders en professionals erin slagen om de juiste boeken voor kinderen te kiezen en om daar op een stimulerende manier mee om te gaan, des te sterker zal het effect zijn op de taalontwikkeling van de kinderen.

Bibliotheken kunnen helpen met suggesties voor geschikte boeken en tips voor effectief voorlezen. Door de voorleesroutine al op de jongste leeftijd te starten, krijgt de omgang met boeken een vaste plek in het gezin. De kinderopvang kan op deze routine voortbouwen. Onderzoek toont aan dat de gunstige effecten hiervan al zichtbaar worden in de leerresultaten op de basisschoolperiode en zelfs doorwerken tot in het hoger onderwijs.

Het landelijke programma BoekStart is een succesvolle aanpak om ouders te stimuleren hun kind vanaf de babyleeftijd voor te lezen en om regelmatig met hun kind de bibliotheek te bezoeken. BoekStart biedt een structureel kader voor gemeenten, bibliotheken, consultatiebureaus en kinderopvang om het plezier in lezen te bevorderen en de kans op taalachterstanden te verkleinen door kinderen vanaf de geboorte betere ontwikkelingskansen te bieden.

Toelichting BoekStart en de Bibliotheek op school

BoekStart, de Bibliotheek *op school* en een landelijk dekkende voorziening van (boven)lokale leesbevorderingsnetwerken vormen de drie programmalijnen van Kunst van Lezen. Dit sinds 2008 door OCW gefinancierde succesvolle leesbevorderingsprogramma wordt vanaf 2025 voortgezet als belangrijke leesmotiverende schakel tussen Bibliotheek en jeugdgezondheidszorg- kinderopvang- en onderwijsinstelling.

Stichting Lezen (penvoerder) en de KB, nationale bibliotheek coördineren Kunst van Lezen. De aanpak van dit programma rust op vier pijlers die samen het woord LEES vormen:

- Leesomgeving (aantrekkelijke bibliotheekruimte, goede collectie en tijd om te lezen)
- Expertise (deskundigheidsbevordering)
- Evidentie (wetenschappelijk onderzoek, de Monitor)
- Samenwerking (op strategisch, beleidsmatig en uitvoerend niveau)

Deze brochure maakt deel uit van een reeks die past bij de doorgaande lijn in lezen, leesbevordering en digitale geletterdheid (met name de informatievaardigheden) voor verschillende leeftijdsgroepen (zie figuur). In de publicatie *De doorgaande leeslijn* van Stichting Lezen (2020) wordt de leeslijn voor 0 tot 22 jaar in samenhang beschreven.

BoekStart

BoekStart is een succesvol leesbevorderingsprogramma voor jonge kinderen tussen 0 en 4 jaar dat uit drie onderdelen bestaat. Alle bibliotheken voeren dit programma deels of compleet uit.

1. BoekStart voor baby's:
2. Het doel van BoekStart voor baby's is om

ouders en baby's intensief met kinderboeken en het voorlezen daarvan in aanraking te brengen, om zo al op zeer jonge leeftijd de taalontwikkeling te bevorderen. Een belangrijk middel om dat te bereiken is het BoekStartkoffertje (sinds 2009) met twee boekjes dat een baby ontvangt door lid te worden van de Bibliotheek

3. De BoekStartcoach ondersteunt professionals in de jeugdgezondheidszorg door op het consultatiebureau met taalarme gezinnen in gesprek te gaan over taalvaardigheid en het belang van voorlezen. Ze nodigen de gezinnen uit in de Bibliotheek om het BoekStartkoffertje op te halen en de BoekStarthoek te ontdekken.
4. Het programma BoekStart in de kinderopvang is erop gericht om als Bibliotheek professioneel samen te werken met de kinderopvang. De focus ligt daarbij op het bevorderen van de deskundigheid van de pedagogisch medewerker, ook als deze nog in opleiding is.

De Bibliotheek op school

De Bibliotheek *op school* stimuleert duurzame samenwerking voor leesbevordering tussen bibliotheken en onderwijsinstellingen. De aanpak is ontwikkeld voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs (praktijkonderwijs en vmbo), middelbaar beroepsonderwijs (zowel in brede zin als specifiek voor de opleiding pedagogisch werk en onderwijsassistent) en hoger beroepsonderwijs (specifiek voor pabo's en lerarenopleidingen tweedegraads. Centrale bouwstenen binnen de aanpak zijn: versterken van de leesomgeving op school (bijvoorbeeld door het inrichten van een hoogwaardige schoolbibliotheek met een collectie die rekening houdt met de leerlingpopulatie van een school), aantonen van de effectiviteit van de aanpak (monitoring en onderzoek) en vergroten van de deskundigheid van leraren (lees-

coördinatoren op school) en leesmedia-consultanten (Bibliotheek) in leesbevordering en informatievaardigheden.

Landelijk dekkende voorziening van netwerken

Ter ondersteuning en structurele borging van bovenstaande programma's werken we aan een landelijk dekkende voorziening van lokale brede leesbevorderingsnetwerken met de Bibliotheek als aanvoerder. Op steeds meer plekken groeien deze netwerken door naar geletterdheidsnetwerken waarbij het steviger verbinden van preventie en curatie van laag-geletterdheid centraal staat.

Masterplan basisvaardigheden

Het kabinet-Rutte IV heeft besloten dat BoekStart in de kinderopvang en de Bibliotheek *op school* (alle onderdelen) belangrijke ondersteunende programma's zijn om het tij van de slechte leesvaardigheid van de Nederlandse jeugd te keren. Vanaf 2022 tot en met 2026 is vanuit het Masterplan basisvaardigheden substantieel geld vrijgemaakt om bibliotheken de gelegenheid te geven de aanpak te introduceren binnen veel nieuwe kinderopvang- en schoollocaties en daarnaast te zorgen dat ze de aanpak op bestaande locaties kunnen voortzetten.

Tijdens deze periode wordt de Bibliotheek *op school* po verder ontwikkeld onder de naam de Bibliotheek *op school* Plus (dBos +). Deze aanpak verbindt effectief leesonderwijs (gebaseerd op thematisch leesonderwijs met rijke teksten) met de bibliotheekondersteuning door leesmediaconsultanten vanuit de Bibliotheek *op school*.

Adriaan Langendonk

Manager Leesbevorderingsprogramma's
Stichting Lezen/KB, nationale bibliotheek



Leesbevordering is te omschrijven als: het stimuleren van de leesmotivatie en de literaire competentie van kinderen (0-12 jaar) en jongeren (12+). Belangrijk uitgangspunt daarbij is het continu aanbieden van activiteiten en projecten voor leesbevordering (de doorgaande leeslijn). Bij het stimuleren van leesmotivatie gaat het om (les)activiteiten die kinderen en jongeren zoveel mogelijk positieve leeservaringen bieden, zodat ze plezier in lezen krijgen en houden. Onder literaire competentie verstaan we het mee kunnen praten over boeken, de weg kunnen vinden in het brede aanbod van boeken, kennis hebben van kenmerken van boeken (zoals genres) en een eigen oordeel over boeken kunnen geven. Het gaat hierbij om kinder-, jeugd- en volwassenenliteratuur.

Bronnen

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66, 263-295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Albright, L.K. & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582-591.
- Beekhoven, S., Jepma, I.J., Swart, B., Duursma, E. & Glopper, K. de (2011). *Spraakmakende veranderingen. Eindevaluatie van SpraakMakend, de VVE-pilot in Oost-Groninger gemeenten*. Utrecht: Sardes.
- Berg, H. van den & Bus, A.G. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer*. Stichting Lezen Reeks, deel 24. Delft: Eburon.
- Bondt, de M. & Bus, A. (2019). Effecten van BoekStart na vijf jaar. In: Eliane Segers & Roel van Steensel (red.) *Lekker lezen – over het belang van leesmotivatie*. Stichting Lezen Reeks, deel 30. Utrecht: Eburon.
- Bondt, M. de, Bus, A. & Steensel, R. van (in druk). *Lange-Termijn Effecten van BoekStart voor Baby's: Kleuters Tonen meer Interesse en Plezier in Lezen*.
- Broek, P.W. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Oratie.
- Bruin, G. de, Linden, J. van der, Vegt, A.L. van der & Aa, R. van der (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo. Tweede meting*. Rotterdam: Ecorys en Oberon.
- Burchinal, M. & Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: evidence from major US longitudinal studies. In: Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 3. New York, London: The Guilford Press.
- Bus, A.G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: teachers and parents*, 3-15. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bus, A.G. & Bondt, M. de (2022). *Vroeg begonnen, veel gewonnen. Een onderzoek naar de langetermijneffecten van BoekStart*. Stichting Lezen deel 36. Utrecht: Eburon
- Bus, A. G., Broekhof, K. & Vaessen, K. (2023). Free access to multilingual books: a tool to increase book reading? *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1120204>
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D. & Terpstra, W. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1, 1-21.
- Damhuis, C.M.P. (2014). *A cognitive approach to vocabulary learning in Kindergarten*.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (1998). Mother-child interactions related to the emergence of literacy. In: M. Zaslow & C. Eldred (Eds.), *Parenting behavior in a sample of young mothers in poverty: results of the New Chance Observational Study*, 114-169. New York: Manpower Development Research Corporation.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: teachers and parents*, 16-36. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickinson, D.K. and M. V. Porche (2011). Relation between Language Experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, Vol. 82, nr. 3, 870-886.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G.J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. & Cooper, P.J., (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2):e383-e399 <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>.
- Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Groningen: Etoc.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93, 554-557.
- Education Endowment Foundation (2024). *Interactive reading: evidence summary – technical index*. <https://d2tic4wv0iusb.cloudfront.net/production/documents/Interactive-reading-evidence-summary.pdf> (geraadpleegd op 21 november 2024)
- Fernald, A., Marchman, V.A. & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16 (2), 234-248.
- Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712-751. <https://doi.org/10.3102/O034654318790909>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/O034654321998074>
- Galloway, E. P., & Lesaux, N. (2017). A matter of opportunity: Language and reading development during early childhood for dual-language learners. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (26-39). Routledge.
- GfK (2024). Themameting: leesopvoeding door ouders. 1^e themameting 2024. Geraadpleegd op 27 november 2024 op https://kvbboekwerk.nl/wp-content/uploads/2024/09/938568-Rapportage-Boekenbranche-M68_Leesopvoeding_v3.0.pdf
- Gosen, M.N. (2012). *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Groningen: Faculteit der Letteren, University of Groningen. Dissertation.
- Grinsven, V. van & Westerik, H. (2014). *Rapportage Evaluatie BoekStart 2013*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Gros-Louis, J., West, M.J. & King, A.P. (2016). The Influence of Interactive Context on Prelinguistic Vocalizations and Maternal Responses. *Language Learning and Development*, 12/3, 280-294.
- Grøver, V., Snow, C.E., Evans, L. & Strømme H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.E. & Snow, C.E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91/6, 2192-2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M. & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27, 1, 4-9.
- Huebner, C. (2000). Promoting toddlers' language development through community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 513-535. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00052-6)
- Huysmans F. (2013). *Van Woordjes naar Wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7 tot 15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen & SIOB.
- Jongstra, W., Mensink, L. & Goriot, C. (2023). *Tekstloos maar kansrijk. FAQ over de multifunctionele inzet van tekstloze prentenboeken*. Zwolle: Kennis- en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, Vol. 2, 410-426. New York: Guilford Press.
- Kantar Public (2018). *Het BoekStartkoffertje: bekendheid, bereik en waardering*. Amsterdam: Stichting Lezen / Kunst van Lezen.
- Karrass, J. & Braungart, J.M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Koning, L. de, Koning, B. de, & Steensel, R. van (2023). Gebruik van en ervaringen met digitale prentenboeken in de kinderopvang. Amsterdam: Stichting Lezen.

Kucherenko, S., Rydland, V., & Grøver, V. (2022). Bilinguals Contingently Respond to Teacher Inferential Questions during Shared Reading in Preschool. *Early Education and Development*, 34(7), 1528-1544. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2109393>

Kucirkova, N. (2019). Children's reading with digital books: past moving quickly to the future. *Child Development Perspectives*, 13/4, 208-214.

Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Stichting Lezen Reeks, deel 18. Delft: Eburon.

La Cour, M., McDonald, C., Tissington, L., & Tomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50, 1-11.

Ledger, S. & Merga, M.K. (2018). Reading aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43/3, 124-139.

Leech, K. A. & Rowe, M. L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 34, 1-22. <https://doi.org/10.1177/014272371453422>

Logan, J.A.R., Justice, L.M., Yumus, M. & Chaparro-Moreno, L.J. (2019). When children are not read to at home: the million word gap. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*, 40/5, 383-386.

Luo, R., Tamis-LeMonda & Mendelsohn, A.L. (2020). Children's literacy experiences in low-income families: the content of books matters. *Reading Research Quarterly*, 55/2, 213-233.

Mandel Morrow, L. & Smith, J.K. (1990). The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading. *Reading Research Quarterly*, 25/3, 213-231.

Mascareno, M. (2014). *Learning Opportunities in Kindergarten Classrooms: Teacher-Child Interactions and Child Developmental Outcomes*. Dissertatie. Groningen: GION.

Mediawijzer.net (2017). *Iene Miene Media 2017: mediagebruik door kinderen van 0 t/m 6 jaar*.

Mol, S.E., Bus, A.G., Jong, M.T. de & Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.

Mol, S.E. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Department of Education and Child Studies, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University. Dissertation.

Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid*. Amsterdam: Stichting Lezen.

NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN) (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. & Pine, J., (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Volume 28, 100290, ISSN 1747-938X. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>

Notten, N. (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization*. Nijmegen: Radboud University. Dissertation.

Notten, N. (2013). Leesopvoeding en onderwijssucces in de moderne samenleving. In: D. Schram (Ed.), *De aarzelande lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*, 187-206. Delft: Eburon.

Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F. & Montanari, S. (2023). Parent-child interaction during storybook reading: wordless narrative books versus books with text. *Journal of Child Language*. 50/1, 104-131. doi: 10.1017/S0305000921000763.

Rabinowitz, S., Pavlov, C., Mireku, B., Ying, K., Zhang, J. & Read, K. (2021). I Feel Less Blue When I Read With You: The Effect of Reading Aloud With a Child on Adult Readers' Affect. *Frontiers in Psychology*, 12:706729. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.706729>

Raikes, H., Pan B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L.B. & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 4, 924-953.

Robertson, S-J. L. & Reese, E. (2017). The very hungry caterpillar turned into a butterfly: Children's and parents' enjoyment of different book genres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17, 3-25. <https://doi.org/10.1177/1468798415598354>

Rowe, M.L. & Snow, C.E. (2019). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Hunt, S. (2008). *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 6. Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11)*. London: Institute of Education, University of London. Department for Children, Schools and Families, Research Report No. DCSF-RR048.

Sari, B., Takacs, Z.K. & Bus, A.G. (2017). What are we downloading for our children? Best-selling children's apps in four European countries. *Journal of Childhood Literacy*, 19/4, 515-532.

Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Steensel, R. van, Fikrat-Wevers, S., Bramer, W. & Arends, L. (2019). *Family literacy-programma's voor kinderen in achterstandssituaties: Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen*. Erasmus Universiteit/NRO projectnummer 405-17-712.

Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen (2015). *Wie stoeit met het boek? Verschillen in de leesopvoeding van vaders en moeders*. Stichting Lezen: Amsterdam.

Stoep, J. & Corvers, J. (2004). *Interactief voorlezen van verhalende prentenboeken in peutergroepen: prototype Taallijn VVE*. Ongepubliceerd manuscript.

Stoep, J. & Elsäcker, W. (2005). *Peuters interactief met taal*. Expertisecentrum Nederlands.

Strouse, G.A. & Ganea, P.A. (2017). Parent-toddler behavior and language differ when reading electronic and print picture books. *Frontiers in Psychology*, 8:677, doi: 10.3389/fpsyg.2017.0677

Sylva, K., Chan, L.L.S., Meluish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: home and preschool influences on children's literacy development. In: S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 3. New York, London: The Guilford Press.

Takacs, Z.K., Swart, E.K. & Bus, A.G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85/4, 698-739.

Uccelli, P., DemirLira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & GoldinMeadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90/5, 1650-1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G. & de Jong, M.T. (2004). *Elektronische boeken in de vroege schoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Wade, B. & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20, 2, 39-46.

Westerbeek, K., Broekhof, K., Jepma, I.J. & Aarssen, J. (2013). *Groot onderzoek naar het kleine kind*. Utrecht: Sardes.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Colofon

© Stichting Lezen (2025)

Vijfde, herziene druk:
januari 2025

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage vanuit het leesbevorderingsprogramma BoekStart (Stichting Lezen/KB, nationale bibliotheek)

Tekst

Kees Broekhof (Sardes)

Eindredactie

Bea Ros

Foto's

Annemarie Terhell

Vormgeving

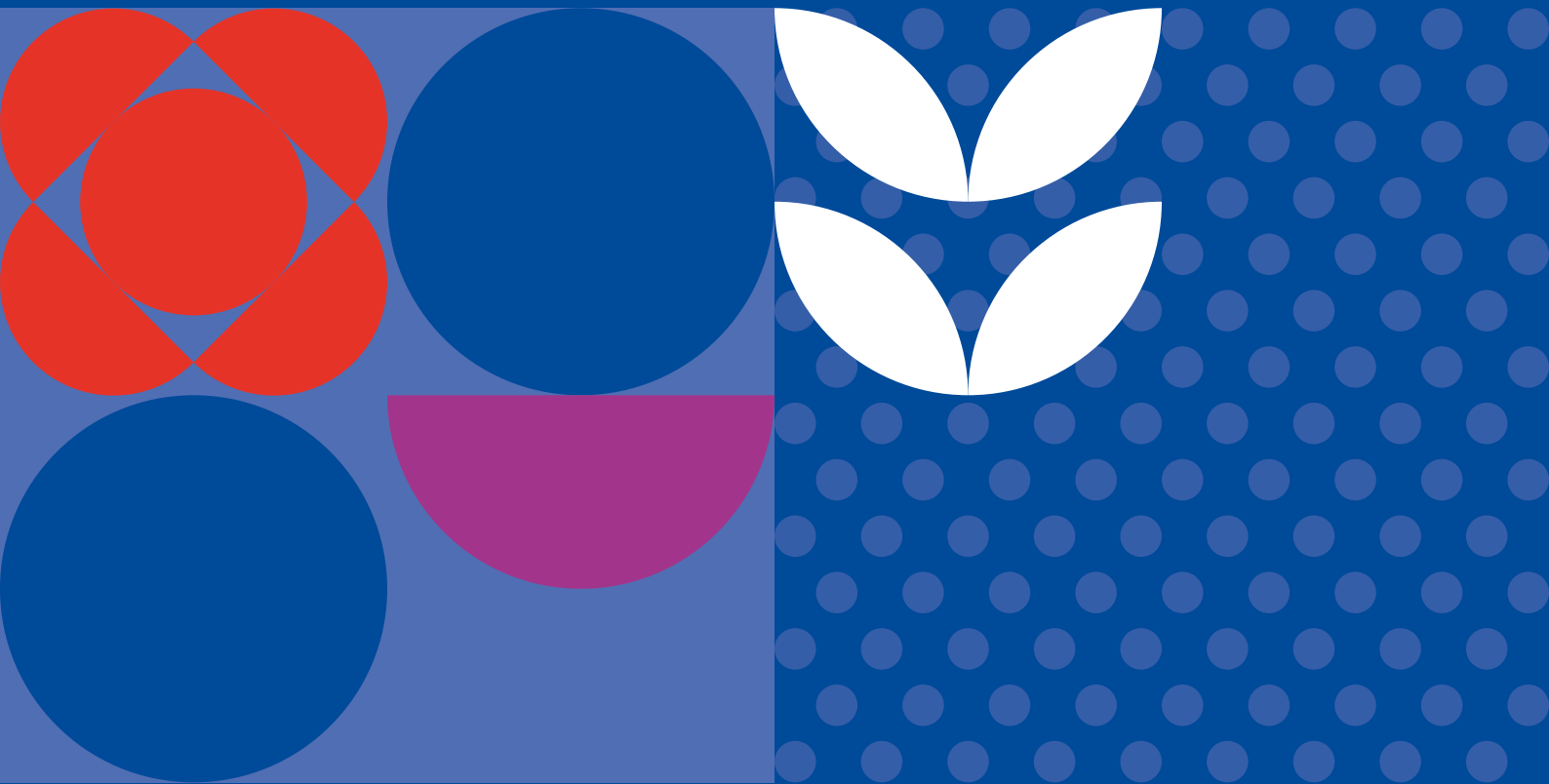
Judith Schoffelen en
Erik olde Hanhof

www.lezen.nl

www.boekstartpro.nl



BoekStart



Meer voorlezen, beter in taal

Deze brochure beschrijft hoe voorlezen de taalontwikkeling van jonge kinderen positief beïnvloedt. Dat voorlezen goed is voor de taalontwikkeling wisten we natuurlijk al lang. Maar voorlezen aan baby's? Zelfs nog voordat zij kunnen praten? Ook dat blijkt een gunstig effect op de taalontwikkeling te hebben. De brochure gaat in op het belang van mondelinge taal in de thuisomgeving van jonge kinderen en laat zien hoe boeken de taalomgeving in het gezin kunnen verrijken. Dit alles wordt onderbouwd met wetenschappelijke studies naar de effecten van voorlezen, die beknopt worden besproken.

