

# Inhoud

<b>Inleiding</b> .....	XI
<b>Hoofdstuk 1 Ontlezing, een kwestie van leesbelangstelling?</b> .....	1
1.1 Een korte geschiedenis .....	2
1.2 Waarom lezen we niet? .....	3
1.3 Kan het onderwijs het probleem van de ontlezing aan? .....	5
<b>Hoofdstuk 2 Van leesplezier naar literaire competentie</b> .....	9
2.1 Leesplezier en verdieping van de leesbeleving .....	10
2.2 Verdieping van de leesbeleving en literaire competentie .....	13
2.3 Voorlezen als startmotor voor de opbouw van literaire competentie .....	14
2.4 Van intuïtieve tot expliciete kennis .....	14
2.5 Het rugzakje van de docent .....	15
<b>Hoofdstuk 3 Beginsituatie van de leerlingen in het basisonderwijs</b> .....	17
3.1 Jeugdliteratuur: stiefkindje van het leergebied Nederlands .....	18
3.2 Beginsituatie leerlingen onderbouw basisonderwijs .....	19
3.2.1 Beginsituatie leerlingen groep 1 .....	19
3.2.2 Beginsituatie leerlingen groep 2 .....	21
3.2.3 Beginsituatie leerlingen groep 3 .....	22
3.2.4 Beginsituatie leerlingen groep 4 .....	23
3.3 Beginsituatie leerlingen bovenbouw basisonderwijs. ....	24
3.3.1 Beginsituatie leerlingen groep 5 .....	24
3.3.2 Beginsituatie leerlingen groep 6 .....	25
3.3.3 Beginsituatie leerlingen groep 7 en groep 8 .....	26
<b>Hoofdstuk 4 Leeservaring: criterium voor het bepalen van de beginsituatie</b> .....	27
4.1 Drie typen lezers .....	28
4.2 De drie typen lezers in de onderbouw .....	29
4.2.1 De drie typen lezers in groep 1 .....	29
4.2.2 De drie typen lezers in groep 2 .....	30
4.2.3 De drie typen lezers in groep 3 .....	31
4.2.4 De drie typen lezers in groep 4 .....	32

4.3	De drie typen lezers in de bovenbouw.....	32
4.3.1	De drie typen lezers in groep 5.....	32
4.3.2	De drie typen lezers in groep 6.....	34
4.3.3	De drie typen lezers in groep 7 en 8.....	36
4.4	Instrument voor het bepalen van de beginsituatie.....	37
4.4.1	Instrument voor het bepalen van de beginsituatie van kinderen in de onderbouw.....	37
4.4.2	Instrument voor het bepalen van de beginsituatie van kinderen in de bovenbouw.....	38
<b>Hoofdstuk 5</b>	<b>Waarom zou je lezen?.....</b>	<b>39</b>
5.1	Kerdoelen en eindtermen.....	40
5.1.1	Herziening kerndoelen.....	40
5.1.2	Geen kerndoelen in de onderbouw.....	41
5.1.3	Kerdoelen in de bovenbouw.....	42
5.2	Lezen en literaire competentie in de knel.....	43
5.3	Werken met boeken op het lesrooster.....	44
5.3.1	Werken met boeken op het rooster van de basisschool.....	44
5.3.2	Het rooster in de praktijk.....	45
5.4	Werken met boeken in de opleiding.....	45
5.4.1	Lessen jeugdliteratuur op het rooster van de opleiding.....	48
<b>Hoofdstuk 6</b>	<b>De doorlopende lijn in de basisschool.....</b>	<b>49</b>
6.1	Werken met boeken in de onderbouw.....	50
6.1.1	Streefdoelen onderbouw.....	50
6.1.2	Doorlopende leerlijn in de onderbouw.....	51
6.2	Werken met boeken in de bovenbouw.....	55
6.2.1	Kerdoelen bovenbouw.....	56
6.2.2	Doorlopende leerlijn in de bovenbouw.....	57
6.3	Evaluatie-instrumenten.....	60
6.3.1	Evaluatie-instrumenten in de onderbouw.....	60
6.3.2	Evaluatie-instrumenten in de bovenbouw.....	63
6.4	Werkvormen in beeld.....	65
6.4.1	Aan het werk met boeken in de onderbouw.....	65
6.4.2	Aan het werk met boeken in de bovenbouw.....	70
<b>Hoofdstuk 7</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 1-2.....</b>	<b>73</b>
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 1-2</b>	
7.1	Werken met boeken op het rooster.....	74
7.2	Verhaalkeuze.....	74
7.3	Doelen en leerinhouden in het kort.....	75

7.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers in groep 1-2 .....	76
7.4.1	Verhaalkeuze .....	76
7.4.2	Boek: <i>Feestmaal voor de Koning</i> .....	77
7.4.3	Vier lessuggesties blok 1: onervaren lezers .....	78
7.4.4	Vier lessuggesties blok 1: incidentele lezers .....	80
7.4.5	Vier lessuggesties blok 1: ervaren lezers .....	82
7.5	Leessuggesties blok 2 voor de drie typen lezers in groep 1-2 .....	85
7.5.1	Verhaalkeuze .....	85
7.5.2	Boek: <i>SUPER UIL</i> .....	86
7.5.3	Vier lessuggesties blok 2: onervaren lezers .....	88
7.5.4	Vier lessuggesties blok 1: incidentele lezers .....	89
7.5.5	Vier lessuggesties blok 1: ervaren lezers .....	90
7.6	Lessuggesties blok 3 voor de drie typen lezers in groep 1-2 .....	91
7.6.1	Verhaalkeuze .....	91
7.6.2	Boek: <i>Held op sokken</i> .....	92
7.6.3	Vier lessuggesties blok 3: onervaren lezers .....	94
7.6.4	Vier lessuggesties blok 3: incidentele lezers .....	96
7.6.5	Vier lessuggesties blok 3: ervaren lezers .....	97

<b>Hoofdstuk 8</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 3 .....</b>	<b>99</b>
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 3</b>	
8.1	Werken met boeken op het lesrooster .....	100
8.2	Verhaalkeuze .....	100
8.3	Doelen en leerinhouden in het kort .....	101
8.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers in groep 3 .....	101
8.4.1	Boek: <i>Gebroeders Grimm</i> .....	101
8.4.2	Vier lessuggesties blok 1: onervaren lezers .....	104
8.4.3	Vier lessuggesties blok 1: incidentele lezers .....	105
8.4.4	Vier lessuggesties blok 1: ervaren lezers .....	107
8.5	Lessuggesties blok 2 voor de drie typen lezers in groep 3 .....	108
8.5.1	Verhaalkeuze .....	108
8.5.2	Boek: <i>Heksenfee</i> .....	109
8.5.3	Vier lessuggesties blok 2: onervaren lezers .....	111
8.5.4	Vier lessuggesties blok 2: incidentele lezers .....	113
8.5.5	Vier lessuggesties blok 2: ervaren lezers .....	115
8.6	Lessuggesties blok 3 voor de drie typen lezers in groep 3 .....	117
8.6.1	Verhaalkeuze .....	117
8.6.2	Boek: <i>Kees naar de koeien</i> .....	117
8.6.3	Vier lessuggesties blok 3: onervaren lezers .....	120
8.6.4	Vier lessuggesties blok 3: incidentele lezers .....	121
8.6.5	Vier lessuggesties blok 3: ervaren lezers .....	123

<b>Hoofdstuk 9</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 4</b>	125
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 4</b>	
9.1	Werken met boeken op het rooster	126
9.2	Verhaalkeuze	126
9.3	Doelen en leerinhouden in het kort	126
9.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers in groep 4	127
9.4.1	Verhaalkeuze	127
9.4.2	Boek: <i>Zeb</i>	128
9.4.3	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers	130
9.5	Lessuggesties blok 2 voor de drie typen lezers in groep 4	133
9.5.1	Verhaalkeuze	133
9.5.2	Boek: twee verhalen ( <i>De egel</i> en <i>De spitsmuis</i> )	134
9.5.2.1	Het eerste verhaal: <i>De egel</i>	134
9.5.3	Lessuggestie blok 2 voor de drie typen lezers ( <i>De egel</i> )	136
9.5.3.1	Het tweede verhaal: <i>De spitsmuis</i>	136
9.5.4	Lessuggesties blok 2 voor de onervaren lezers ( <i>De spitsmuis</i> )	140
9.5.5	Lessuggesties voor de incidentele lezer	141
9.5.6	Lessuggesties voor de ervaren lezers	142
9.6	Lessuggestie blok 3 voor de drie typen lezers in groep 4	144
9.6.1	Verhaalkeuze	144
9.6.2	Boek: <i>De fantastische Meneer Vos</i>	145
9.6.3	Lessuggesties onervaren lezers	148
9.6.4	Lessuggesties incidentele lezers	151
9.6.5	Lessuggesties ervaren lezers	155
<b>Hoofdstuk 10</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 5</b>	159
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 5</b>	
10.1	Werken met boeken op het rooster	160
10.2	Verhaalkeuzes	161
10.3	Doelen en leerinhouden in het kort	161
10.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie groepen lezers in groep 5	162
10.4.1	Het boek in beeld	162
10.4.2	Vier lessuggesties voor drie groepen lezers	165
10.5	Lessuggestie blok 2 voor de drie typen lezers in groep 5	168
10.5.1	Verhaalkeuze	168
10.5.2	Boek 1: <i>Iep!</i>	168
10.5.3	Boek 2: <i>Rodrigo de Ruige en Hummel, zijn hulpje</i>	170
10.5.4	Lessuggesties onervaren lezers en incidentele lezers	173
10.5.5	Lessuggesties ervaren lezers	174

10.6	Lessuggestie blok 3 voor de drie typen lezers in groep 5 .....	177
10.6.1	Verhaalkeuze: het boek in beeld .....	177
10.6.2	Lessuggesties voor de onervaren en incidentele lezers .....	179
10.6.3	Lessuggesties ervaren lezers .....	179
<b>Hoofdstuk 11</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 6</b> .....	<b>181</b>
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 6</b>	
11.1	Werken met boeken op het rooster .....	182
11.2	Verhaalkeuze .....	182
11.3	Doelen en leerinhouden in het kort .....	184
11.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers in groep 6 .....	184
11.4.1	Het boek <i>Tien torens diep. Een verhaal over vriendschap</i> .....	184
11.4.2	Vier lessuggesties blok 1: onervaren lezers en incidentele lezers .....	187
11.4.3	Vier lessuggesties blok 1: ervaren lezers .....	188
11.5	Lessuggesties blok 2 voor de drie typen lezers in groep 6 .....	190
11.5.1	Het boek <i>Oorlog en vriendschap</i> .....	190
11.5.2	Vier lessuggesties blok 2: onervaren lezers en incidentele lezers .....	192
11.5.3	Vier lessuggesties blok 2: ervaren lezers .....	193
11.6	Lessuggestie blok 3 voor de drie typen lezers in groep 6 .....	195
11.6.1	Het boek <i>Naar het Noorden</i> .....	195
11.6.2	Vier lessuggesties blok 3: onervaren lezers en incidentele lezers .....	197
11.6.3	Vier lessuggesties blok 3: ervaren lezers .....	200
<b>Hoofdstuk 12</b>	<b>Van theorie naar praktijk voor groep 7 en 8</b> .....	<b>203</b>
	<b>Lessuggesties voor de drie typen lezers in groep 7 en 8</b>	
12.1	Werken met boeken op het rooster .....	204
12.2	Verhaalkeuze .....	204
12.2.1	Boek <i>Bloedgeld</i> .....	205
12.2.2	Boek <i>Oorlogsgeheimen</i> .....	206
12.2.3	Boek <i>Mijn bijzonder rare week met Tess</i> .....	206
12.2.4	Boek <i>Eilanddagen</i> .....	207
12.3	Doelen en leerinhouden in het kort .....	208
12.4	Lessuggesties blok 1 voor de drie typen lezers in groep 7 en 8 .....	208
12.4.1	Vier lessuggesties blok 1: onervaren lezers, incidentele lezers en ervaren lezers .....	210

**X**

12.5	Lessuggesties blok 2 voor de drie typen lezers in groep 7 en 8 .....	214
12.5.1	Vier lessuggesties blok 2: onervaren lezers, incidentele lezers en ervaren lezers .....	214
12.6	Lessuggesties blok 3 voor de drie typen lezers in groep 7 en 8 .....	215
12.6.1	Vier lessuggesties blok 3: onervaren lezers, incidentele lezers en ervaren lezers .....	215
	<b>Literatuurlijst</b> .....	219
	<b>Over de auteurs</b> .....	221
	<b>Woordenschat in de literatuurlessen voor de leerlingen</b> .....	223
	<b>Register</b> .....	225

In dit hoofdstuk schetsen wij in grove lijnen wat je als docent binnen de basisschool met het werken met boeken kunt bereiken en welke vaardigheden een docent in ieder geval in huis moet hebben om die activiteiten tot een succes te maken.

## 10 2.1 Leesplezier en verdieping van de leesbeleving

Kinderboeken zijn boeken die (vooral jonge) kinderen graag willen lezen. Door het lezen van verhalen maken ze kennis met andere werelden waar ze aan het handje van de personages steeds weer andere spannende avonturen kunnen beleven. Als een verhaal hen emotioneel raakt, zullen ze zich met hun held identificeren en net zo bang zijn als hij wanneer hij in een hachelijke situatie verzeild is geraakt en ze kunnen pas weer opgelucht ademhalen als het verhaal uiteindelijk toch nog goed afloopt. Het lezen van boeken kan je behoefte aan spanning en sensatie bevredigen. Boeken kunnen je niet alleen aan het lachen maken of aan het huilen brengen, maar je 'for the time being' ook het fijne gevoel geven dat je veilig bent en niet bang hoeft te zijn. Met een boekje in een hoekje kan je je ook afsluiten van de wereld, of als je daar behoefte aan hebt, de realiteit ontvluchten en stilletjes genieten van een verhaal waarin rozengeur en maneschijn de boventoon voeren.

Vanaf groep 3 en zeker in de bovenbouw kunnen kinderen door het uitwisselen van leeservaringen zicht krijgen op hoe zij een tekst beleven en wat lezen voor hen betekent. Dat het de taal is die emoties oproept en je nieuwsgierig maakt. Dat de structuur van een verhaal er voor een groot deel voor zorgt of je een verhaal spannend vindt of niet. In verhalen maak je kennis met allerhande personages en andere werelden, waardoor je een bredere blik op de wereld krijgt en ook je eigen wereld met andere ogen gaat zien. Dat alles zorgt ervoor dat je je realiseert waarom lezen ook voor jou belangrijk is.

Het lezen van boeken moet je linken aan iets wat je prettig vindt, aan plezier en ontspanning. Maar ondanks dat is het lezen van boeken voor veel kinderen in de bovenbouw van de basisschool geen populaire bezigheid meer. Ontlezing is niet alleen een probleem van het onderwijs maar van de hele Nederlandse samenleving. De oorzaken en de gevolgen daarvan zijn uitvoerig besproken in hoofdstuk 1 van dit boek. Die doorgeschoten ontlezing is ook de aanleiding geweest voor het schrijven van dit studieboek. Het probleem is duidelijk. Het zijn niet de boeken maar het merendeel van de kinderen (en hun docenten) die omgeturnd moeten worden.

Onze belangrijkste opdracht is om alle kinderen weer aan het lezen te krijgen en om docenten te laten zien hoe ze dat proces zouden kunnen begeleiden. Dat proces start niet op het moment dat de leerlingen in de bovenbouw afhaken, maar vanaf het eerste begin, hun start thuis of op de basisschool. De ervaringen die kinderen in de onderbouw met boeken opdoen, moeten een solide basis vormen voor hun verdere ontwikkeling als literaire lezer. Wij zijn realistisch genoeg om te weten dat

niet alle leerlingen enthousiaste lezers zullen worden. Maar we kunnen misschien wel bereiken dat het merendeel van de leerlingen lezen weer leuk gaat vinden en boeken zal blijven lezen, ook in de bovenbouw en in hun latere leven. Het lezen van verhalen heeft ook een aantal neveneffecten. Eén daarvan is dat het lezen van literaire teksten een positief effect heeft op het lezen en begrijpen van zakelijke teksten en op je eigen taalvaardigheid. Of dat je door het lezen van verhalen een antenne ontwikkelt waarmee je signalen van mensen uit je naaste omgeving en daarbuiten kunt opvangen en daardoor hun gedrag beter kunt begrijpen. Je kunnen inleven in anderen, ook al zijn dat maar mensen van papier, is een belangrijk psychologisch proces. Door het lezen van verhalen kun je in de omgang met mensen misschien dingen bespeuren die je anders nooit opgevallen zouden zijn. Belangrijker is misschien nog wel dat je door het lezen van boeken niet alleen de ander maar vooral ook jezelf beter leert kennen.

Kinderen in de onderbouw verwerken de inhoud van verhalen op een andere manier dan die in de bovenbouw. Verdieping van hun leesbeleving is vaak gekoppeld aan doe-activiteiten. In hun (verf)tekeningen en knutselwerkjes verraden vorm en vooral het kleurgebruik hoe zij het verhaal beleefd hebben. Bij het spontaan uitspelen van verhalen kiezen kinderen die situaties die hen emotioneel geraakt hebben. In het spel zelf zie je dat terug in de lichaamstaal van de kinderen en de toon van hun dialogen. Taalvaardige kleuters en leerlingen van groep 3 en 4 ontdekken dat door het uitwisselen van leeservaringen het lezen een stuk leuker en interessanter wordt. Ze ontdekken dat je verschillend over een verhaal kunt denken, dat verschillende interpretaties mogelijk zijn. Kinderen kunnen daarover met elkaar in discussie gaan en ervaren dat door het praten over een verhaal je van mening kunt veranderen. Praten over verhalen is voor kinderen die over weinig taal beschikken nog erg moeilijk. In hoofdstuk 8 laten wij zien hoe je die kinderen stapje voor stapje aan het praten kunt krijgen.

In de onderbouw zijn de meeste kinderen enthousiaste 'lezers'. Ook wanneer ze al zelf kunnen lezen, blijft voorlezen populair. Dat geldt overigens ook voor de bovenbouw. In groep 3 en 4 zijn veel kinderen ook nog gemotiveerde lezers, in de bovenbouw verandert dat geleidelijk aan. Kinderen gaan minder lezen, vullen hun vrije tijd liever met andere activiteiten. Gelukkig zijn er in de bovenbouw ook nog kinderen die graag lezen. Maar er zijn te veel kinderen die afhaken, die steeds minder of helemaal niet meer lezen. Dat geldt zeker voor het lezen van verhalen. Een van de oorzaken daarvan is dat er binnen het onderwijs in begrijpend lezen steeds meer aandacht is gekomen voor zakelijke teksten en er nauwelijks meer met literaire teksten gewerkt wordt. Zo verdwijnt ook de onbewuste kennis over verhalen die leerlingen in de onderbouw opgebouwd hebben. In hun vrije tijd gamen leerlingen vanaf groep 6 graag. Gamen is spannend omdat je met één druk op de knop het verhaal naar je hand kunt zetten, iets wat met een boek onmogelijk is. In de bovenbouw kijken veel kinderen ook liever naar een film dan dat ze een



boek lezen. Teksten zijn vaak moeilijker te begrijpen dan filmbeelden, omdat die bijna altijd voor zichzelf spreken. Een belangrijke factor daarbij is dat lezen een lineair proces is. Je bouwt de betekenis van een zin, een alinea, een hoofdstuk, een verhaal woord voor woord op en je moet zelf van de taal een verhaal maken en het verhaal voor je zien. Je krijgt niet zoals in films in één oogopslag de setting te zien, de ruimte waarin het verhaal zich afspeelt of hoe de hoofdpersoon en zijn belangrijkste tegenspelers eruitzien. In verhalen worden de karakters van de personages ook stapsgewijs ingevuld en vind je de motivatie voor wat ze doen in hun eigen gedachten of via die van anderen. In veel films kun je de karakters van de personages voornamelijk afleiden uit de dingen die ze doen en voor een klein deel uit wat ze zeggen. Een film en een verhaal roepen allebei emoties op en het praten daarover kan in beide gevallen de beleving en kennis verdiepen. Maar het medium film is vluchtig, draait door, waardoor er nauwelijks gelegenheid is om lang bij situaties stil te staan en over de betekenis daarvan na te denken.

Het lezen van een boek en het kijken naar een film brengen andere processen op gang. Als je een groep kinderen een boek laat lezen en je ze achteraf vraagt wat ze daarvan onthouden hebben, dan blijkt dat de meeste kinderen zich het verhaal globaal herinneren, maar veel inzicht hebben in de karakters van de personages en het hoe en waarom van wat er gebeurd is. Over de setting van het verhaal zijn ze minder duidelijk. De invulling daarvan kan frappante verschillen vertonen. De kinderen die naar een verfilming van datzelfde verhaal gekeken hebben, herinneren zich andere dingen. Ze weten precies wat er gebeurd is en in welke setting het verhaal zich afspeelt. Zij hebben een duidelijk beeld van het uiterlijk van de personages, maar van hun karakters is hun niet veel bijgebleven.

Kinderen in de bovenbouw moeten in de gaten krijgen dat goed kunnen lezen van belang is voor hun latere opleiding en dat het onderhoud vereist. Als je niet leest, verlies je die vaardigheid en midden in dat proces zitten we nu. We weten dat het goed kunnen lezen van zakelijke en literaire teksten gekoppeld is aan een optimale technische leesvaardigheid. Maar net zo belangrijk is dat we inzien dat het niet alleen daarom gaat. Veel leerlingen in de bovenbouw lezen minder of helemaal geen boeken meer, waardoor ze de vaardigheid om literaire teksten te lezen verliezen. De meerwaarde van het lezen van literaire teksten is dat die teksten je emotioneel kunnen raken, iets met je kunnen doen. Ook zij sluizen informatie door, maar de informatie en de manier waarop is totaal anders. Het praten over die ervaringen geeft het lezen meer diepgang en dat kan ervoor zorgen dat kinderen lezen weer interessant gaan vinden.

## 2.2 Verdieping van de leesbeleving en literaire competentie

Onze aanpak van het literatuuronderwijs op de basisschool is in eerste instantie gericht op het motiveren van kinderen. Zij moeten weer gaan lezen en (opnieuw) ontdekken dat het lezen van verhalen leuk kan zijn en dat je al doende steeds beter gaat lezen. En hoe beter je leest, hoe leuker het lezen wordt. Als lezer krijg je in de loop van de tijd in de gaten dat er aan een verhaal meer te ontdekken valt dan je zou denken. Dat het vooral de taal van een boek is, die je aanspreekt en ontroert.

Het fundament voor onze aanpak is het leesplezier. Van daaruit werken we toe naar verdieping van de leesbeleving en de ontwikkeling van literaire competentie. Wat verstaan we daar eigenlijk onder? Van Dormolen et al. (2005) onderscheiden bij de omschrijving van literaire competentie drie verschillende vaardigheden: de aanbodgerichte, de tekstgerichte en de lezersgerichte vaardigheden. Ook in onze aanpak noemen wij een “lezer literair competent als hij of zij wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties, kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen voor die teksten en die waardering vervolgens beargumenteerd kan formuleren.” Bij de tekstgerichte vaardigheden gaat het bij onze aanpak er vooral om dat kinderen “inzicht krijgen in de manier waarop een verhaal verteld wordt” (Ghonem-Woets, 2009).

Het opbouwen van literaire competentie is een proces van lange adem en verloopt voor iedereen anders. Het is een proces dat soms stagneert maar meestal doorgaat en dat niet alleen op school plaatsvindt, maar ook daarbuiten.

Er zijn nog steeds scholen waar het werken met boeken serieus genomen wordt. Waar aan het einde van groep 8 veel leerlingen vanuit hun eigen ervaringen met boeken weten waarom ze lezen en waar leerlingen ook kunnen aangeven welke boeken zij leuk vinden en waarom. Dan noemen ze niet alleen de inhoud van de verhalen, maar ook globaal enkele kunstgrepen die een verhaal spannend of interessant maken. Een beperkt aantal kinderen zal zich afvragen welke elementen binnen de context van het verhaal ervoor gezorgd hebben dat ze het boek dat ze gelezen hebben, zo mooi vinden. Dat zijn ook de kinderen die met veel plezier een wereld van woorden kunnen omzetten in een verhaal en die zich ook realiseren dat de vorm van een verhaal er echt toe doet en dat kennis daarvan hun lezen meer diepgang geeft. Leerlingen die zo met teksten omgaan, noemen wij literair competent. Maar op te veel scholen is de realiteit anders. Daar is het werken met boeken gereduceerd tot een of twee keer in de week een kwartiertje ‘vrij lezen’ en is het organiseren van een boekenkring eerder uitzondering dan regel. Het praten over boeken komt nauwelijks aan bod en leerlingen die graag lezen, krijgen geen prikkels om eens wat dieper op de vorm van een verhaal in te gaan. Sommige scholen zien het werken met boeken meer als luxe; het is wel leuk, maar eigenlijk overbodig.