Universiteit Leiden
Instituut Pedagogische Wetenschappen

Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland

Rapportage aan de Vaste 2e Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

November, 2021

Paul van den Broek

Anne Helder

Christine Espin

Marijke van der Liende

Universiteit Leiden

Referentienummer UTP/8000435

Inhoudsopgave

1. Samenvatting 3

2. Dalende leesvaardigheid: Probleemstelling en huidige onderzoek 6

Probleemstelling 6

Het huidige onderzoek 7

De rapportage 9

3. Wat is lezen met begrip? 9

4. Mogelijke oorzaken voor de afname in leesbegrip bij Nederlandse leerlingen 13

5. Bouwstenen voor effectief leesonderwijs 15

Technisch lezen is essentieel 15

Effectief onderwijs van begripsvaardigheden 16

Hoe ziet effectief leesonderwijs eruit? 17

Effectief leesonderwijs stelt eisen aan leerkracht en school 20

Effectief onderwijs samengevat 20

6. De bijdrage van de thuissituatie 21

7. Handelingsperspectieven om leesvaardigheid te verbeteren 22

De leraar 23

Lerarenopleidingen/nascholing 26

Leraren van zaakvakken 26

Schoolleiding 27

Toetsontwikkelaars 27

Voorschoolse en Vroegschoolse Educatie (VVE) 28

Educatieve uitgevers 28

Rijksoverheid en diverse stakeholders: transfer van wetenschappelijke inzichten naar leerkrachten 28

(Rijks)Overheid, gemeentes, scholen: ondersteuning thuissituatie 28

Rijksoverheid en andere beleidsinstanties 29

8. Geraadpleegde literatuur 30

9. Het onderzoeksteam 37

10. Dankwoord 38

1. Samenvatting

Uit de Staat van het Onderwijs 2020 blijkt dat de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren al jaren daalt en uit onderzoek van de OECD blijkt dat bijna een kwart van de 15-jarigen problemen met basaal leesbegrip heeft. De resultaten van andere (inter)nationale toetsen bevestigen dit beeld. Naar aanleiding daarvan heeft de Tweede Kamer op 23 juni 2020 unaniem de motie Rog c.s. (Kamerstuk 31 293, nr. 528) aangenomen, waarin wordt voorgesteld onderzoek te (laten) doen naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid van leerlingen in het funderend onderwijs en advies uit te brengen over de noodzakelijke interventies om de leesvaardigheid weer op peil te brengen. De commissie voor OCW heeft vervolgens besloten om dit onderzoek als thema op de kennisagenda extern te laten uitvoeren. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de uitkomsten van dit onderzoek.

Beantwoording Onderzoeksvragen

Hieronder beantwoorden we in het kort de onderzoeksvragen die de Tweede Kamer heeft geformuleerd. Uitgebreidere antwoorden worden gegeven in de aangegeven paragrafen van de rapportage.

A. Z*ijn er in het funderend onderwijs wetenschappelijk aantoonbare oorzaken te vinden van de afnemende leesvaardigheid?* (zie paragraaf 4)

Nederlandse leerlingen hebben vooral moeite met het begrijpen van teksten, en in het bijzonder met verdiepend begrip. Technische leesvaardigheden zijn over het algemeen goed op orde (hoewel er ook hier steevast een groep leerlingen is die moeite heeft en interventie nodig heeft). Bij het begrijpen van een tekst legt de lezer verbanden tussen tekstelementen en tussen tekst en achtergrondkennis, en bouwt op die manier een betekenisvolle, samenhangende mentale representatie van de betekenis van de tekst op (zie paragraaf 3 voor nadere uitleg van begrijpend lezen). Een flinke groep Nederlandse leerlingen (ruwweg 24 %) heeft moeite met het leggen van basale verbanden in een tekst, maar de afname is vooral te zien wanneer het gaat om het leggen van verdiepende verbanden en diep begrip: het reflecteren op teksten, integreren van informatie uit meerdere teksten, en evalueren van de betrouwbaarheid en overtuigingskracht van een tekst (e.g., het identificeren van fake news). Juist deze aspecten van lezen zijn een groter deel van de eindscores op recente leestoetsen zoals de PISA 2018 gaan vormen, en juist op die aspecten ervaren veel leerlingen in Nederland problemen. Die problemen nemen toe —meer dan in andere landen. Bovenstaande observaties gelden voor alle groepen leerlingen, op alle schoolniveaus en van alle sociaaleconomische achtergronden, en bij zowel jongens als meisjes.

Uit de PISA resultaten blijkt ook dat de motivatie om uit eigener beweging te lezen bij Nederlandse leerlingen relatief laag is. Deze observatie moet voorzichtig worden geïnterpreteerd want de relatie is wederzijds: Hoewel lage leesmotivatie een medeoorzaak voor lage leesprestaties kan zijn, is het omgekeerde ook het geval: lage leesvaardigheid resulteert in lage motivatie voor lezen.

Concluderend: de voornaamste oorzaak voor de gesignaleerde afname in leesvaardigheid is dat veel Nederlandse leerlingen moeite hebben met verdiepend lezen: met het leggen van verbanden binnen een tekst en tussen tekst en hun achtergrondkennis die verder gaan dan de meest basale, en met het reflecteren op en integreren en evalueren van wat ze lezen.

B. *Zijn er oplossingen te vinden in de didactische aanpak van het leesonderwijs, zowel voor technisch lezen als begrijpend lezen?* (zie paragraaf 5)

C. *Zijn er voorbeelden van bewezen effectieve methodes in het leesonderwijs te vinden, die ook aan andere scholen ter beschikking kunnen worden gesteld?* (zie paragraaf 5)

Er is veel onderzoek gedaan naar manieren om effectief begrijpend-leesonderwijs te geven. Daarbij wordt gewoonlijk geen strikt onderscheid gemaakt tussen didactiek en leesmethode. Het uitgangspunt is dat die twee dimensies van onderwijs elkaar versterken en in de klas een geïntegreerde methode vormen, met als doel begrijpend lezen bij leerlingen te stimuleren en problemen te voorkomen. Een selectie van belangrijke conclusies die uit de literatuur kunnen worden getrokken op het gebied van begrijpend lezen:

- Het merendeel van de onderzochte methoden blijkt effectief, en leidt tot beter begrip bij leerlingen vergeleken met leerlingen die het reguliere leesonderwijs (de 'dagelijkse praktijk') volgen.
- De effectiviteit is vergelijkbaar voor leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen en leerlingen met en zonder leerproblemen—mits leesmaterialen en leesactiviteiten aangepast zijn aan niveau en leeftijd. In principe kunnen leerlingen van alle schoolniveaus en van alle achtergronden geholpen worden hun leesbegripsvaardigheid te verbeteren.
- Er is vrijwel geen onderzoek waarin meerdere leesmethoden met elkaar worden vergeleken (naast met 'dagelijkse praktijk'). Derhalve is het een open vraag of de ene methode effectiever is dan de andere.
- Hoe verschillend de effectieve methoden ook zijn, ze hebben een aantal gemeenschappelijke elementen (de rapportage bevat een gedetailleerde beschrijving). De rode draad door de gemeenschappelijke elementen van succesvolle benaderingen is dat de leerlingen geleerd wordt om *actief met teksten om te gaan* en zo *betekenis te construeren* uit een tekst. Leerlingen leren aandachtig te letten op wat ze lezen, systematisch na te denken over de tekst die ze lezen, en actief op zoek te gaan naar verbanden die gelegd kunnen worden.
- Om effectief te zijn, moet een leraar grondige kennis van deze elementen hebben en de vaardigheden hebben om ze dynamisch en flexibel te combineren in de concrete klassituatie. De leraar moet niet alleen uitvoerder maar ook *regisseur* van het leesonderwijs kunnen zijn. Van essentieel belang is dat de leraar daartoe de gelegenheid en steun krijgt van schoolleiding, collega's, en alle andere stakeholders in onderwijs.
- Al met al is er veel bekend over wat er nodig is om (Nederlandse) leerlingen met goed begrip te leren lezen. Maar deze kennis komt slechts mondjesmaat en weinig systematisch in het onderwijs terecht. Het belangrijkste struikelblok is de concrete implementatie van deze kennis in de specifieke klassituatie waarin een leraar zich bevindt. Deels hangt dit samen met de overdracht van deze kennis naar leraren. Opleiding/nascholing speelt daarbij een belangrijke rol, maar ook het beschikbaar maken van de kennis via andere routes, bijv. in een nationale kennisbank, zou leraren helpen. Voor een ander deel hangt het struikelblok samen met de randvoorwaarden waarbinnen leraren hun lessen vormgeven. Een aantal voorbeelden: De leerdoelen zoals geformuleerd in nationale toetsen, Inspectie, etc. beïnvloeden de invulling van leesonderwijs en dienen derhalve lezen met diep begrip expliciet als kerndoel te omvatten. De schoolleiding kan grote invloed uitoefenen door lezen met diep begrip op te nemen in haar visie voor het leesonderwijs. Op vergelijkbare manier kunnen andere stakeholders bijdragen aan de vertaling van kennis over effectief begrijpend-leesonderwijs naar de concrete onderwijspraktijk (zie paragraaf 5 voor details en andere randvoorwaarden).

D. *Wat is de invloed van de thuissituatie op de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen in het funderend onderwijs? Hoe moet dit in relatie tot, of in samenhang met, het leesonderwijs op school worden gezien?* (zie paragraaf 6)

Naast onderwijs heeft de thuissituatie van de leerling een belangrijke invloed op de taal- en begripsontwikkeling. Daarbij zijn vooral de geletterdheid en de kwaliteit van talige interactie die de leerling thuis ervaart van belang. Er zijn meerdere initiatieven om de taalervaring die leerlingen thuis krijgen te ondersteunen en verbeteren, maar er is weinig onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van die initiatieven. Voor zover er onderzoek is gedaan, betreft het veelal korte, kleinschalige onderzoeken waar moeilijk generaliseerbare conclusies aan kunnen worden verbonden. De bestaande onderzoeken suggereren dat ouder-kind programma's die ouders helpen om specifieke leesvaardigheden actief aan hun kind aan te leren (zoals voorlezen met veel interactie tussen ouder en kind) effectiever zijn dan programma's die ouders enkel aanmoedigen tot passieve taalactiviteiten (zoals voorlezen zonder interactie) of programma's waarin talige interactie gecombineerd is met andere onderwerpen, bijv. ingebed in opvoedingsondersteuning in het in het algemeen. Ook zijn er aanwijzingen dat interventies effectiever zijn wanneer ze in de thuissituatie worden ingezet dan bijv. op school of in gemeentecentra. De geobserveerde positieve effecten lijken aanwezig te zijn voor zowel kinderen met leesproblemen als 'normaal' ontwikkelende kinderen, en voor kinderen van alle socio-economische achtergronden.

Handelingsperspectieven (zie paragraaf 7)

Bovenstaande bevindingen bieden handelingsperspectieven voor diverse stakeholders in het (lees)onderwijs. Het doel van al deze handelingsperspectieven is om leerlingen te helpen zich een gereedschapskist aan processen en strategieën eigen te maken die ze flexibel en functioneel kunnen gebruiken, aangepast aan verschillende leesdoelen. Zoals PISA 2018 het stelt: "Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij." (OECD, 2019, p. 28). Juist deze aspecten van leesvaardigheid staan bij Nederlandse leerlingen onder druk.

We noemen hier een aantal belangrijke handelingsperspectieven (voor details over deze en andere handelingsperspectieven zie paragraaf 7)

De leraar

- Maak gebruik van de elementen van effectief leesonderwijs om diep begrip te stimuleren
- Aarzel niet de rol van regisseur te pakken, door elementen, didactische werkvormen, en leermiddelen dynamisch, flexibel, en doelbewust te combineren.
- Zit daarbij niet vast aan de leesmethode. Gebruik deze als supplementair voor het bereiken van je doelen in de leesles, niet als leidend
- Streef naar automatisering van technische vaardigheden en basale begripsvaardigheden
- Focus op uitdagende teksten en betekenisvolle activiteiten

De lerarenopleiding/nascholing

- Geef leraren inzicht in de huidige stand van kennis over lezen met (diep) begrip, en de elementen van effectief leesonderwijs
- Leid leraren op in het hanteren van bovenstaande acties
- Help leraren om deze acties tot tweede natuur te maken, bijv. door hen concrete voorbeelden te laten zien en met elkaar te laten oefenen.

Leraren van zaakvakken

- Wees bewust van belang van lezen met begrip voor het leren van inhoudelijke kennis
- Werk samen met collega's die het vak Nederlands geven (VO) of integreer inhoud met leesles (PO)

Schoolleiding

- Ontwerp een school-brede visie voor hoe goed leesonderwijs er uit moet zien. Deel deze met de betrokken leraren en faciliteer en stimuleer hen in de regisseursrol
- Faciliteer samenwerking tussen leraren in het ontwikkelen van leesprogramma's

Voorschoolse en vroegschoolse Educatie (VVE)

- Stimuleer de ontwikkeling van begripsvaardigheden in kinderen, in talige en niet-talige contexten

(Rijks)Overheid

- Ontwikkel als OCW samen met het veld en wetenschappelijke en kennisinstellingen een centraal platform voor kennisdeling over effectief (lees)onderwijs
- Stimuleer (in samenwerking met onderzoeksinstanties zoals NRO) onderzoek naar
    - lange-termijn effecten van elementen van leesinterventie
    - vergelijking van de effectiviteit van verschillende methoden
    - differentiatie: welke methoden en didactische aanpakken zijn effectief voor welke leerlingen (leeftijd, wel of geen leerproblemen, Nederlands als L1 of L2, enz.)?
- Stimuleer (in samenwerking met instanties zoals NRO, Stichting Lezen, enz.) onderzoek naar concrete manieren waarop leraren de kennis over effectief leesonderwijs naar hun specifieke onderwijssituaties kunnen vertalen.

Tot slot

Deze rapportage beschrijft de huidige stand van kennis over elementen van effectief leesonderwijs. Een aantal hoofdpunten uit de rapportage zijn hierboven samengevat. De volgende secties van de rapportage geven een meer gedetailleerde beschrijving van deze en additionele punten. Gewapend met deze kennis moet het mogelijk zijn de neerwaartse trend van leesvaardigheden te keren en leerlingen uit te rusten met een solide basis voor lezen met begrip.

2. Dalende leesvaardigheid: Probleemstelling en huidige onderzoek

Probleemstelling

Nederlandse leerlingen hebben problemen met leesbegrip, en die problemen lijken in de afgelopen 5-10 jaar alleen maar te zijn toegenomen. De scores van Nederlandse leerlingen betreffende begrijpend lezen zijn in deze periode op nationale en internationale toetsen (zoals 2018 PISA) flink achteruit gegaan. Dat is slecht voor de leerlingen—hun schoolprestaties, loopbanen, dagelijks functioneren, en deelname aan de maatschappij worden daardoor belemmerd—en het is slecht voor de maatschappij—integratie en participatie, economische productiviteit, gelijke kansen van en voor burgers staan onder druk. Om die trend te keren is stevige actie nodig. Daar is vrijwel iedereen het over eens, maar wát te doen is een groot vraagteken. Er worden via verschillende kanalen vele suggesties gedaan die echter vaak niet gestoeld zijn op daadwerkelijk aangetoonde effectiviteit—

intuïtie, ideologische stellingname of de overtuiging van een belangengroep spelen vaak een rol. Bovendien richten voorgestelde oplossingen zich dikwijls op één factor en één 'oplossing', terwijl de ontwikkeling van een complexe vaardigheid zoals lezen met begrip een multidimensionaal proces is. Oplossingen voor problemen in die ontwikkeling moeten zich op meerdere factoren tegelijk richten.

Op 23 juni 2020 heeft de Tweede Kamer unaniem de motie Rog c.s. (Kamerstuk 31 293, nr. 528) aangenomen, waarin wordt voorgesteld onderzoek te (laten) doen naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid van leerlingen in het funderend onderwijs en advies uit te brengen over de noodzakelijke interventies om de leesvaardigheid weer op peil te brengen. De motie constateert dat uit de Staat van het Onderwijs 2020 blijkt dat de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren al jaren daalt en uit onderzoek van de OECD blijkt dat bijna een kwart van de 15-jarigen problemen met basaal leesbegrip heeft. De commissie voor OCW heeft vervolgens besloten om onderzoek te laten uitvoeren naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid van leerlingen in het funderend onderwijs. Op verzoek van de Tweede Kamer der Staten-Generaal hebben wij dit onderzoek uitgevoerd.

De Tweede Kamer heeft hierbij de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

A Z*ijn er in het funderend onderwijs wetenschappelijk aantoonbare oorzaken te vinden van de afnemende leesvaardigheid?*

B *Zijn er oplossingen te vinden in de didactische aanpak van het leesonderwijs, zowel voor technisch lezen als begrijpend lezen?*

C *Zijn er voorbeelden van bewezen effectieve methodes in het leesonderwijs te vinden, die ook aan andere scholen ter beschikking kunnen worden gesteld?*

D *Wat is de invloed van de thuissituatie op de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen in het funderend onderwijs? Hoe moet dit in relatie tot, of in samenhang met, het leesonderwijs op school worden gezien?*

Het huidige onderzoek

Het doel van het onderzoek was om op systematische en objectieve wijze invulling te geven aan de motie, en daarbij *drukpunten* te identificeren—factoren die grote invloed hebben op de ontwikkeling van leesbegripsvaardigheden én waar we invloed op kunnen uitoefenen bijv. door interventie of curriculum—en handelingsperspectieven te bieden. Het onderzoek is gebaseerd op drie pilaren:

a. *Wetenschappelijke kennis*. Er is vanuit wetenschappelijk onderzoek naar (leren) lezen met begrip veel bekend over de cognitieve (denk)processen die plaatsvinden wanneer een lezer een tekst leest en probeert te begrijpen, en wat er daarbij mis kan gaan. Uit wetenschappelijk onderzoek naar leesinterventies is ook veel bekend over hoe we leerlingen door onderwijs en beleid kunnen geven wat ze nodig hebben om goed te lezen en te begrijpen. Het is belangrijk dat iedereen betrokken bij onderwijs—van onderwijspersoneel en schoolbestuur tot politici en andere beleidsmakers—toegang heeft tot deze kennis en er voordeel mee kan doen om de dalende trend onder Nederlandse leerlingen te helpen keren.
b. *Inzichten vanuit de toetsresultaten*. De resultaten op de internationale 2018 PISA leestoets van de OESO/OECD en vergelijkbare toetsen zijn een belangrijke aanleiding voor de roep om acties in het onderwijs. De resultaten bieden meer dan alleen de signalering van een

probleem, maar ook belangrijke inzichten in *wat* er misgaat. Het is belangrijk dat de resultaten correct en grondig geïnterpreteerd worden.

c. *Kennis van onderwijspraktijk.* Aanbevelingen voor onderwijsinnovatie moeten niet alleen worden onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, maar ook door de onderwijspraktijk. Enerzijds zijn er bestaande (lokale) initiatieven die vernieuwend zijn, maar misschien nog niet wetenschappelijk zijn beoordeeld op hun effectiviteit. Anderzijds zijn er innovaties die voortkomen uit onderzoeksresultaten, maar waarvan het nog niet duidelijk is of die binnen de context van verschillende onderwijssettings passen en door de leerkrachten vakkundig en met genoeg onderwijstijd kunnen worden geïmplementeerd. Kennis van de (inter)nationale onderwijspraktijk op relevante aspecten (bijv. didactiek, leesmethoden, 'best practices', lerarenprofessionalisering) is essentieel om aanbevelingen te formuleren die kans van slagen hebben.

Om de vier onderzoeksvragen te beantwoorden baseren we ons op een combinatie van methoden:

Review van onderzoeksliteratuur. Gegeven het zeer grote aantal studies op het gebied van leesvaardigheid, leesontwikkeling en leesonderwijs, hebben we dit onderzoek toegespitst op bestaande systematische reviews en meta-analyses van gerenommeerde en gezaghebbende bronnen, gericht op het identificeren van specifieke 'drukpunten' die de begripsvaardigheden van leerlingen beïnvloeden. Een voorbeeld is het What Works Clearinghouse (WWC) van het Amerikaanse Institute of Education Sciences, wat regelmatig reviews en meta-analyses laat uitvoeren door expert panels. Zo publiceerde WWC een review door Shanahan en collega's[1] van effectieve didactische leesmethodes voor de onderbouw van het PO. In Nederland heeft o.a. NRO ook diverse reviews uitgebracht[2], in Vlaanderen heeft de Vlaamse Onderwijsraad hetzelfde gedaan[3,4]. In het huidige review betrekken we zowel Nederlandse als internationale bronnen. Naast deze reviews hebben we, waar nodig voor goede interpretatie van de bevindingen, originele onderzoekstudies doorgenomen. Referenties naar alle geraadpleegde bronnen zijn opgenomen aan het einde van deze rapportage; referenties naar de meest cruciale publicaties worden ook in voetnoten in de rapportage zelf gegeven.

Consultatie met experts. We hebben nationale en internationale experts op deelgebieden van leesontwikkeling en leesonderwijs geraadpleegd. Zij werden bevraagd naar hun visie op effectieve lees-onderwijsmethoden en -interventies, en naar de cutting-edge stand van zaken in hun expertise. In het dankwoord is een lijst met geconsulteerde experts opgenomen.

---

[1] Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf

[2] Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. https://surfsharekit.nl/public/1af54a27-e97a-4368-a2dd-f6e71d1a5a0d

[3] Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.* https://biblio.ugent.be/publication/8632072/file/8632077

[4] Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs: Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie.* *https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Onderzoeksrapport%20website%20DEF_0.pdf*

Klankbordgroepen. De onderzoeksvragen zijn voorgelegd aan kleinschalige panels van belangrijke belanghebbenden in het onderwijs, namelijk leraren (PO en VO) en leerlingen van het VO (VMBO en VWO). In open conversaties is gesproken over de mate waarin problemen in leesbegrip herkenbaar zijn. Tevens gaven de betrokkenen hun visie op het huidige leesonderwijs, op eventuele oorzaken en op aspecten van het onderwijs die verbeterd zouden kunnen worden om leesonderwijs te versterken. De input van deze gesprekken is gebruikt om te toetsen of belangrijke factoren misten in de wetenschappelijke bronnen en of aanbevelingen realistisch zijn.

De rapportage

In deze rapportage geven we eerst korte uitleg van wat lezen met begrip precies inhoudt, als achtergrond voor het interpreteren van de bevindingen en aanbevelingen. Vervolgens presenteren we de resultaten van het onderzoek naar de oorzaken van de problemen met begrijpend lezen en naar drukpunten in het leesonderwijs. We besluiten met daarop gebaseerde handelingsperspectieven voor diverse stakeholders[5] in het onderwijs.

In de rapportage gebruiken we een aantal termen in een specifieke betekenis:

Methode: De integrale benadering voor het aanleren van begrijpend lezen die een leerkracht hanteert, d.w.z. de combinatie van verschillende dimensies van het gegeven leesonderwijs, zoals didactische werkvormen, leesactiviteiten, leesmethoden en leesmaterialen.

Leesmethoden: Pakketprogramma's of leerplannen die scholen aanschaffen voor implementatie in de lessen rond begrijpend lezen (bijv. *Nieuwsbegrip, Close reading*).

Technisch lezen: De vaardigheid om de visuele informatie van een tekst (letters, woorden) om te zetten in betekenisvolle taal; dit omvat o.a., kennis van het alfabet, decoderen, woordenschat, grammatica.

Begrijpend lezen: Het construeren van een samenhangende, betekenisvolle mentale representatie van de informatie in de tekst. Begrip varieert op een schaal van *basaal* tot *diepgaand*.

Drukpunten: Factoren waarvan aangetoond is dat ze grote invloed hebben op de ontwikkeling van leesbegripsvaardigheden én waarop we invloed kunnen uitoefenen, bijvoorbeeld door interventie of curriculum.

Handelingsperspectieven: Specifieke stappen die stakeholders kunnen nemen om de leesvaardigheden van Nederlandse leerlingen te verbeteren.

3. Wat is lezen met begrip?

Om de resultaten van dit onderzoek juist te interpreteren en de handelingsperspectieven inhoudelijk en effectief te kunnen vertalen naar beleid en praktijk is het belangrijk om grondige kennis te hebben van wat lezen met begrip precies inhoudt. Dit geldt voor leerkrachten, schoolleiding, leesspecialisten, en anderen die het onderwijs concreet invulling geven, maar ook voor beleidsmakers die richting

[5] Leraar, lerarenopleiding/nascholing, leraren van zaakvakken, schoolleiding, Voor- en vroegschoolse educatie, toetsontwikkelaars, educatieve uitgevers, (rijks)overheid

geven aan het onderwijs in Nederland. Er is geen simpel kant-en-klaar recept voor effectief leesonderwijs, en dus moeten beslissingen op beleids- en implementatieniveau steeds creatief worden genomen op basis van de specifieke omstandigheden en van kennis over wat de essentie van begrijpend lezen is, over wat het precies is wat we leerlingen proberen bij te brengen.

Theorieën en modellen verschillen in de specifieke aspecten van het leesproces die ze benadrukken, maar op hoofdlijnen is er een aanzienlijke consensus[6,7,8]. We vatten die hoofdlijnen hier samen.

Leesbegrip draait om het opbouwen van een samenhangende mentale representatie van de tekst
De kern van het begrijpen van een tekst is dat we een *samenhangende mentale representatie* van de tekst opbouwen. We doen dat door betekenisvolle verbanden leggen—tussen verschillende delen van de tekst en, net zo belangrijk, tussen de tekst en onze achtergrondkennis. Zulke verbanden kunnen allerlei vormen aannemen—referentieel (wie is wie, wat is wat), logisch, causaal, emotioneel, interpretatief, evaluatief, enzovoorts. Gezamenlijk brengen de gelegde verbanden samenhang of *coherentie* in onze interpretatie van de tekst. Bij goed begrip is de mentale representatie dus veel meer dan simpelweg een kopie van de informatie in de tekst: het is een *situatie model* waarin informatie uit de tekst is gecombineerd met achtergrondkennis en samenhangend is gemaakt doordat we betekenisvolle verbanden hebben gelegd[9].

Van oppervlakkig tot diep begrip: de rol van verdiepende verbanden
De diepgang van ons uiteindelijke begrip van een tekst hangt af van de verbanden die we bewust of onbewust hebben gelegd en in onze mentale representatie hebben opgeslagen. Bij oppervlakkig begrip worden weinig verbanden gelegd—verbanden die het meest voor de hand liggend zijn en dicht bij de tekst blijven. Voortbouwend op die verbanden kunnen we ons begrip verdiepen door *inferenties* te maken—verbanden die verder gaan dan de oppervlakte van de tekst. Dat kan bijvoorbeeld door thematische en andere abstracte verbanden tussen tekst delen te leggen, door meer van onze achtergrondkennis aan te spreken, door te reflecteren op de tekst en het situatie model. Dit resulteert in een uitgebreidere representatie. Zo'n uitgebreide representatie vormt de basis voor nog verdere verdieping door evaluatie van de bron, vergelijking met andere teksten, plaatsen in een culturele context, esthetische beschouwing, en andere vormen van reflectie.

Lezen met begrip vergt actieve inspanning van de lezer
Betekenis en begrip van een tekst (of meerdere teksten) worden *geconstrueerd* door de lezer. Sommige verbanden kunnen zonder veel moeite—min of meer automatisch—door een lezer worden gelegd, maar voor andere verbanden moet de lezer zich actief inspannen. Bijvoorbeeld wanneer de lezer actief op zoek moet naar relevante achtergrondkennis om een bepaald verband te leggen, specifieke begripsvaardigheden/strategieën (zoals herlezen, pauzeren/samenvatten) in werking moet zetten, of aandacht aan veel informatie tegelijk moet besteden. Hoe dieper het begrip waar de leerling (of leraar) naar streeft, hoe meer zulke actieve inspanning nodig is.

Of de lezer die inspanning levert hangt af van zijn/haar *standaard voor coherentie:* Elke keer dat we een tekst lezen hebben we een idee van de diepte van begrip die we willen bereiken. Deze standaard

[6] Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22-37.
[7] Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127-160.
[8] van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, *54*(5-6), 360-372.
[9] Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

kan expliciet zijn maar is meestal impliciet. De standaard bepaalt hoe hoog we als lezer de lat leggen bij het lezen en begrijpen van die tekst, en bepaalt hoeveel moeite we zullen doen om (verdiepende) verbanden te leggen. De standaard voor coherentie verschilt van lezer tot lezer, maar verschilt ook binnen een lezer van de ene leessituatie naar de andere, bijvoorbeeld afhankelijk van het leesdoel en de motivatie van de lezer. Goede lezers passen hun standaard voor coherentie aan het doel voor het lezen van een tekst aan.[10]

Goed lezen is doelgericht

Het is belangrijk dat leraren zich er van bewust zijn dat lezen een *doelgerichte* activiteit is (dit is ook expliciet verwoord in de PISA definitie van 'lezen'). We lezen om te ontspannen, om iets te weten te komen, om ons voor te bereiden op een cursus of een toets, of om een ander doel te bereiken. We kunnen nog verdergaande doelen hebben zoals het vergelijken van informatie uit meerdere teksten of het interpreteren van de tekst of van de bedoelingen van de auteur, culturele overdracht, enzovoorts. Dit impliceert dat vaardigheden en strategieën (zoals samenvatten aan het einde van elke alinea, aandacht schenken aan de titel, enz.) moeten worden geoefend in een functionele en doelmatige context. Ook als ze in eerste instantie in isolement worden aangeleerd, moet de nadruk snel verschuiven naar het *functioneel* oefenen van die vaardigheden en strategieën: wat kan ik er mee, hoe helpt het me (verschillende) doelen voor het lezen te bereiken, wanneer zijn welke strategieën nuttig, enzovoorts. Zonder functionele inbedding blijven strategieën trucjes. Lezen op school zonder doel is als het leren van voetbaltechnieken zonder ooit een partijtje te spelen: er ontbreekt waar het daadwerkelijk om gaat. Bovendien is het funest voor de motivatie om te lezen.

Lezen met begrip is een uitkomst én een proces

Begrip van een tekst is de uitkomst van een *proces* waarbij de lezer dynamisch zijn of haar begripsvaardigheden toepast tijdens het lezen zelf, bijv. door verbanden te leggen en tekst en achtergrondkennis te integreren. De kwaliteit van de processen tijdens het (her)lezen bepaalt de kwaliteit van het uiteindelijke resultaat, de mentale representatie van de tekst als geheel. In leesonderwijs gaat het erom op die processen in te grijpen, om leerlingen te helpen de processen die ze *tijdens* het lezen uitvoeren te verbeteren. Zowel leestoetsen als leesmethoden richten zich vaak op de uitkomst van de leesprocessen en niet op de leesprocessen zelf. Terwijl juist daar succes of falen in begrip bepaald wordt.

Begrijpend lezen vereist meerdere vaardigheden

Om succesvol te kunnen begrijpen heeft een goede lezer een breed scala aan vaardigheden die hij of zij in steeds veranderende combinaties toepast om een tekst te begrijpen. De specifieke combinatie die nodig is voor begrip verschilt namelijk van de ene naar de andere tekst en zelfs binnen één tekst van moment tot moment. De vaardigheden vallen ruwweg in twee categorieën[11],[12]: enerzijds technische leesvaardigheden die nodig zijn om de symbolen op een pagina naar woordbetekenis om te zetten, zoals letterherkenning, identificeren van woorden (decoderen), toepassen van

[10] Oudega, M., & van den Broek, P. Standards of coherence in reading: Variations in processing and comprehension of text (2018). In K. Millis, D. Long, J. Magliano, & K. Wiemer (Eds.), *Deep Comprehension: Multi-Disciplinary Approaches to Understanding, Enhancing, and Measuring Comprehension* (pp. 41-51). NY, NY: Routledge/Taylor and Francis.

[11] Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.

[12] Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10.

grammatica; anderzijds vaardigheden die specifiek nodig zijn bij het begrijpen van de informatie uit de tekst, zoals het leggen van verbanden en maken van inferenties, het evalueren van de informatie in de tekst, toepassen van kennis van tekst structuren. De technische leesvaardigheden en de begripsvaardigheden werken samen om tot begrip van een tekst te komen. De eerste creëren de randvoorwaarden voor begrip, de tweede doen het eigenlijke begripswerk.

Wanneer beginnen begrijpend leesvaardigheden zich te ontwikkelen?
Anders dan vaak wordt aangenomen, beginnen begripsvaardigheden zich al in de voorschoolse jaren te ontwikkelen, in de context van talige maar niet-tekstuele interacties. Deze ontluikende begripsvaardigheden ontwikkelen zich relatief onafhankelijk van technische leesvaardigheden en voorspellen een belangrijk deel van begrijpend lezen 6-8 jaar later.[13],[14]

In het omgaan met teksten vindt er in de beginnende lezer een verschuiving plaats, van een nadruk op *leren lezen* naar een nadruk op *lezen om te leren*. Deze verschuiving is geleidelijk, niet abrupt zoals het soms wordt geïnterpreteerd: Zelfs de jongste lezers kunnen met succes lezen om iets te leren terwijl ze tegelijk nog leren lezen; omgekeerd leren leerlingen in de bovenbouw en middelbare school nog steeds over lezen, hoewel het merendeel van hun lezen in dienst staat van leren. We komen hierop terug in paragraaf 7, Handelingsperspectieven.

Wat kan er mis gaan bij begrijpend lezen?
Omdat lezen met begrip afhangt van een samenspel van een groot aantal vaardigheden, kan het mis gaan om allerlei redenen. Eén bron van mogelijke problemen betreft technische leesvaardigheden: Als die niet voldoende zijn ontwikkeld of niet genoeg geautomatiseerd zijn komen begripsprocessen onder druk te staan. Maar ook als de technische vaardigheden in orde zijn hebben veel leerlingen problemen met begrip, waardoor ze moeite hebben om (belangrijke) verbanden op te merken. Zulke begripsproblemen kunnen allerlei oorzaken hebben, zoals een gebrek aan woordenschat en achtergrondkennis waardoor sommige verbanden simpelweg niet gelegd kunnen worden, het ontbreken van een goede inschatting van wat 'goed begrip' is in een bepaalde leessituatie of wat een bepaald leesdoel inhoudt (de *standaard voor coherentie* die de lezer hanteert), of het ontbreken van een effectieve 'gereedschapskist' aan processen die hij/zij kan gebruiken om te begrijpen.

Aangezien leerlingen moeite kunnen hebben met een enkele, meerdere, of zelfs alle deelvaardigheden bij (begrijpend) lezen, hebben ze baat bij verschillende, passende onderwijsbenaderingen. Een *one-size-fits-all* benadering van interventies betreffende begrijpend lezen is niet optimaal; waar mogelijk kunnen juist specifieke, probleemgerichte interventies nuttig zijn. Een belangrijke implicatie is dat in principe *alle kinderen beter kunnen worden in begrijpend lezen*. De uitdaging is om *drukpunten* te bepalen –deelvaardigheden die bij zwakke lezers veelvuldig voor problemen zorgen, én waar we met interventie daadwerkelijk invloed op kunnen uitoefenen. In de volgende paragrafen richten we ons hierop.

[13] Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J.S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. doi: 10.1037/a0015956
[14] Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Abingdon, UK: Routledge

4. Mogelijke oorzaken voor de afname in leesbegrip bij Nederlandse leerlingen

Onderzoeksvraag A. *Zijn er in het funderend onderwijs wetenschappelijk aantoonbare oorzaken te vinden van de afnemende leesvaardigheid?*

De resultaten van (inter)nationale leestoetsen laten zien dat veel Nederlandse leerlingen problemen hebben met het lezen en begrijpen van teksten. Er wordt bijvoorbeeld veel verwezen naar de prestaties van 15-jarige leerlingen in Nederland op de 2018 PISA leestoets[15]. De hoofdbevindingen van PISA 2018 zijn de volgende: (a) de Nederlandse prestaties zijn een stuk slechter op de 2018 internationale PISA leestoets dan in voorgaande jaren. Leerlingen in vrijwel alle landen zijn achteruitgegaan, *maar Nederlandse leerlingen gingen beduidend meer achteruit dan leerlingen uit andere landen*. (b) zo'n 24% van de Nederlandse leerlingen heeft moeite met het leggen van basale verbanden binnen een tekst. Beide problemen zijn bij alle groepen leerlingen te zien (jongens/meisjes, VWO/HAVO/VMBO/Praktijkonderwijs), maar vooral bij leerlingen op het VMBO en bij leerlingen met laagopgeleide ouders. (c) Gemiddeld hebben Nederlandse leerlingen bijzonder weinig plezier in lezen.

Problemen met diep begrip
Wanneer je in meer detail naar de PISA resultaten kijkt, zijn er aanwijzingen die de afnemende leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen kunnen verklaren: (a) Nederlandse leerlingen blijken met name moeite te hebben met diep begrip van teksten en met het evalueren/integreren van meerdere teksten. Wat betreft de andere twee onderdelen van de test—opzoeken van informatie, begrijpen van de relaties binnen alleen de tekst—doen Nederlandse leerlingen het niet opvallend slecht (hoewel ook op dit laatste onderdeel een achteruitgang te zien is). (b) Hierbij is het belangrijk op te merken dat de 2018 PISA test inhoudelijk is veranderd ten opzichte van eerdere jaargangen. Juist reflecteren en evalueren zijn een groter deel van de eindscore gaan vormen. Bovendien gaat het nu niet alleen meer over begrip van enkele teksten, zoals in eerdere versies, maar ook over het integreren van *meerdere* teksten en over het combineren van informatie uit tekst met informatie uit bijvoorbeeld grafieken en tabellen. Kortom, de lat voor *diep* begrip—integreren, reflecteren, en evalueren—is hoger gelegd. Het lijkt er dus op dat het Nederlandse onderwijs in vergelijking met andere landen relatief goed functioneert wat betreft basis begripsvaardigheden maar dat nu de test de lat wat betreft integreren/evalueren/reflecteren hoger ligt, de Nederlandse leerlingen de daarvoor benodigde vaardigheden niet adequaat lijken te beheersen.

Technische leesvaardigheden niet de voornaamste oorzaak van afnemende leesvaardigheid
In PISA 2018 is een (bescheiden) toets voor vloeiend lezen opgenomen. De Nederlandse leerlingen presteerden redelijk goed op deze toets. De resultaten op andere toetsen (zoals PIRLS 2016, afgenomen bij leerlingen uit groep 6[16]) laten zien dat Nederlandse leerlingen gemiddeld voldoende technische leesvaardigheden bezitten en ook op het vlak van basaal begrip van teksten geen problemen ervaren.

---

[15] Gubbels, J.C.G., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente

[16] Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. https://www.expertisecentrumnederlands.nl/wpcontent/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf

De daling in prestaties van de Nederlandse leerlingenpopulatie als geheel lijkt dus niet veroorzaakt te worden door een gebrek aan technische leesvaardigheden of problemen met het construeren van basale coherentie in een tekst. Het Nederlandse onderwijs functioneert minder goed wat betreft het aanleren van vaardigheden die nodig zijn voor diep begrip en het integreren van meerdere tekstbronnen.

Daarbij is het belangrijk op te merken dat bijna een kwart van de Nederlandse leerlingen wel degelijk problemen ondervindt met het leggen van basale verbanden en het construeren van basale coherentie. Deze groep leerlingen blijkt in recente jaren iets groter te zijn geworden. Hoewel deze toename vergelijkbaar is met die in veel andere landen, wordt het probleem er voor deze groep Nederlandse leerlingen niet minder op. Ook deze leerlingen verdienen het perspectief dat *elke leerling beter kan worden in lezen met begrip*—misschien niet zo goed als leerlingen uit de 75% die hoger scoort, maar wel ten opzichte van zichzelf. Kinderen in deze groep verschillen waarschijnlijk aanzienlijk wat betreft de specifieke vaardigheden waarmee ze worstelen, maar naast basale begripsvaardigheden zal een gebrek aan technische leesvaardigheden voor velen een obstakel zijn. Dit betekent dat instructie in technische leesvaardigheden een essentiële component van het Nederlandse onderwijssysteem moet blijven en dat ook daar winst te behalen valt.

Vergelijking met prestaties van leerlingen in andere landen is vooral nuttig als inspiratie van onderwijsverbetering in Nederland

Om de oorzaken voor de achteruitgang bij Nederlandse leerlingen te duiden kan vergelijking met onderwijs in landen waar de leerlingen beter op diep begrip scoren nuttig zijn maar we moeten oppassen: Landen verschillen in hoe ze onderwijs geven maar ook op allerlei aspecten van de inbedding van onderwijs in de bredere samenleving. Hoewel vergelijking met andere landen verleidelijk is, is dit niet het doel van de PISA toetsen.[17] Zo'n vergelijking kan het beste gebruikt worden als bron van inspiratie en mogelijke ideeën in plaats van als iets om slaafs te volgen. Het kan ook nuttig zijn om mogelijke verklaringen uit te sluiten. Zo is er bijvoorbeeld een duidelijke toename van het gebruik van sociale media onder de jeugd in Nederland met alle afleidende gevolgen van dien, maar dat is het geval in vrijwel alle landen en dus waarschijnlijk niet de oorzaak van de specifieke problemen die Nederlandse leerlingen hebben. Ook het feit dat de 2018 test geheel digitaal is afgenomen geldt voor alle landen en verklaart dus niet de duikeling in prestaties van Nederlandse leerlingen.

Lezen op digitale devices en op papier hebben elk hun voordelen

Als mogelijke oorzaak van de afnemende leesvaardigheid wordt er soms op gewezen dat lezen steeds vaker plaatsvindt op *digitale devices* zoals computers, tablets en telefoons. Er zijn diverse recente meta-analyses van onderzoek naar digitaal versus op papier lezen[18] maar helaas worden de resultaten dikwijls te kort door de bocht geïnterpreteerd. De resultaten laten zien dat er voor verhalende teksten geen verschil in begrip is tussen lezen op papier of op digitale media. Voor informatieve teksten is er ook geen verschil behalve wanneer je kijkt naar een heel specifieke situatie, namelijk het lezen van een lange tekst onder tijdsdruk—dan is er een heel klein voordeel voor lezen op papier. Deze onderzoeken betreffen allemaal het lezen van relatief lange, enkele teksten, terwijl de digitale wereld juist potentieel heeft voor verdiepend werken door informatie uit

[17] OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris.

[18] Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, *25*, 23-38.; Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 288-325.

meerdere, elkaar aanvullende teksten aan te bieden. We komen hierop terug in de paragraaf over handelingsperspectieven.

Leesmotivatie en leesvaardigheid: een complexe relatie
Succesvol lezen is meer dan alleen een intellectuele activiteit, affectieve elementen spelen ook een rol. De resultaten van PISA 2018, vragenlijsten en andere inventarisaties laten zien dat de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen bijzonder laag. Deze observatie moet voorzichtig worden geïnterpreteerd want de relatie is wederzijds: Hoewel lage leesmotivatie een medeoorzaak voor lage leesprestaties kan zijn, is het omgekeerde ook het geval: lage leesvaardigheid resulteert in lage motivatie voor lezen. Daar komt bij dat 'motivatie' zelf een complex concept is, met diverse aspecten. Zo is er een onderscheid tussen de leesattitude van een leerling (hoe nuttig/leuk vind je lezen?), leesmotivatie (hoe gemotiveerd ben je om deze specifieke tekst te lezen?), en leescompetentie/zelfbeeld als lezer (in hoeverre zie je jezelf als lezer?)[19]. In toetsen en vragenlijsten lopen deze aspecten dikwijls door elkaar, en voorgestelde interventies verschillen in de beoogde aspecten.

De voornaamste oorzaak voor de afnemende leesvaardigheid: problemen met verdiepend lezen
De voornaamste oorzaak voor de gesignaleerde afname in leesvaardigheid is dat veel Nederlandse leerlingen moeite hebben met verdiepend lezen. Daarbij gaat het om het herkennen van verbanden tussen diverse onderdelen van de tekst en tussen de tekst en hun achtergrondkennis. De problemen komen met name naar voren bij het leggen van verbanden die verder gaan dan de meest basale verbanden, bij het reflecteren op en evalueren van wat ze lezen, en bij het integreren van informatie uit diverse bronnen.

5. Bouwstenen voor effectief leesonderwijs

Onderzoeksvragen B en C. *Zijn er oplossingen te vinden in de didactische aanpak van het leesonderwijs, zowel voor technisch lezen als begrijpend lezen? Zijn er voorbeelden van bewezen effectieve methodes in het leesonderwijs te vinden, die ook aan andere scholen ter beschikking kunnen worden gesteld?*

In deze paragraaf beschrijven we wat er bekend is over effectieve methoden voor het aanleren van begrijpend lezen. Het is belangrijk op te merken dat didactiek en leesmethode in effectief onderwijs op elkaar zijn afgestemd en elkaar versterken. De door de school gekozen methode bepaalt de brede kaders van de leesinstructie die aan de leerlingen wordt gegeven, maar de didactische visie van de leraar bepaalt hoe de methode concreet in de klas wordt geïmplementeerd en welke leesactiviteiten en leesprocessen de leerlingen ervaren en oefenen. Om die reden worden deze aspecten vrijwel altijd gezamenlijk onderzocht en omvatten adviezen een mix van beide. Wij bespreken ze gezamenlijk.

Technisch lezen is essentieel
We concentreren in deze rapportage op begripsvaardigheden aangezien de afname in leesvaardigheid bij Nederlandse leerlingen vooral op het vlak van (dieper) begrip ligt. Wat betreft technische leesvaardigheden presteren Nederlandse leerlingen relatief goed en is er geen sprake van achteruitgang in prestaties. Het is evenwel belangrijk te herhalen dat technisch lezen een essentieel

[19] Willingham, D.T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

onderdeel is van het kunnen lezen met begrip. Om de betekenis van een tekst kunnen construeren, moeten lezers de tekst decoderen—ze moeten de symbolen op de pagina of het scherm vertalen naar woorden die de input vormen voor de begripsprocessen. Het is derhalve van belang dat het onderwijs blijft inzetten op het aanleren en oefenen van technische leesvaardigheden totdat die geautomatiseerd zijn. Uit rapportage van de Inspectie voor Onderwijs (2019) blijkt dat scholen dit belang inzien maar ook dat er ruimte is voor verbetering, met name wat betreft de didactische aanpak van de leerkrachten. Effectieve leerkrachten passen de activiteiten uit de gebruikte methoden aan de vaardigheid van de leerling aan. Daarbij geven ze directe feedback op de lees- en spellingprestaties en, zo nodig, extra hulp en aandacht als een leerling specifieke problemen ervaart.

Effectief onderwijs van begripsvaardigheden

Uit de geraadpleegde systematische reviews en meta-analyses blijkt dat er een grote variëteit aan methoden bestaat die als doel hebben het ontwikkelen van begrijpend lezen bij leerlingen te stimuleren en problemen te voorkomen. Let op: met “methoden” bedoelen we hier de integrale benadering voor het aanleren van begrijpend lezen die een leerkracht hanteert, d.w.z. de combinatie van verschillende dimensies van het gegeven leesonderwijs, zoals didactische werkvormen, leesactiviteiten, leesmethoden en leesmaterialen. De reviews en meta-analyses leiden tot de volgende conclusies:

a. *De meeste onderzochte methoden voor het aanleren van begripsvaardigheden zijn effectief: Vergeleken met de ‘dagelijkse praktijk’ (‘business as usual’) resulteren ze in betere prestaties op begripstoetsen*
    - In wetenschappelijke onderzoeken naar interventies voor begrijpend lezen worden de effecten van de interventie vergeleken met het type instructie dat studenten normaal in de klas krijgen (de ‘dagelijkse praktijk’ of 'business-as-usual' vergelijkingsconditie). De resultaten zijn bemoedigend, want het merendeel van de onderzochte methoden/interventies blijkt effectief te zijn vergeleken met het lesprogramma wat leerlingen normaliter aangeboden krijgen.[20]
b. *Het is niet duidelijk of de ene methode effectiever is dan de andere*
    - Er is vrijwel geen onderzoek waarin verschillende interventies worden vergeleken en meta-analyses geven geen uitsluitsel op het niveau van individuele interventies. Het is aannemelijk dat de meeste interventies vergelijkbaar in effectiviteit zijn, waarschijnlijk omdat de meeste dezelfde kernelementen omvatten (we komen later op dit punt terug); er is meer onderzoek nodig om interventies direct te vergelijken. Dit suggereert dat het nuttig is om scholen en leraren te helpen bij het implementeren van één van de effectieve methoden. *Welke* van de effectieve methoden geselecteerd wordt is minder belangrijk dan *dat* er een effectieve methode wordt gekozen en dat die aansluit bij de schoolsituatie en de expertise van de leerkracht, en er vervolgens voor te zorgen dat die methode correct wordt geïmplementeerd.
c. *De effectiviteit is grotendeels vergelijkbaar voor verschillende leerlingpopulaties*
    - Dit geldt voor leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen en leerlingen met en zonder leerproblemen—mits leesmaterialen en leesactiviteiten aangepast zijn aan niveau en leeftijd.

[20] Hierbij dient opgemerkt te worden dat in de meeste onderzoeken de ‘dagelijkse praktijk’ instructie niet wordt beschreven. Dus is het mogelijk dat de vergelijkingsconditie überhaupt geen of weinig instructie voor begrijpend lezen omvatte, of dat de instructie voor begrijpend lezen niet op een systematische en georganiseerde manier werd gegeven.

d. *De 'dagelijkse praktijk' leesinstructie lijkt beter te worden*

- Een interessante bevinding in de onderzoeksliteratuur is dat, hoewel de meeste onderzochte methoden effectiever zijn dan de dagelijkse praktijk, de grootte van dit verschil in de afgelopen decennia kleiner lijkt te zijn geworden.[21] Een mogelijke verklaring is dat de 'dagelijkse praktijk' instructie beter is geworden, bijvoorbeeld doordat effectieve (begrijpend) leesmethoden en- activiteiten hun weg in het standaard onderwijs aan het vinden zijn en/of doordat leerkrachten deze benaderingen beter implementeren.

Op basis van de wetenschappelijke literatuur kan dus gesteld worden dat er methoden zijn die leesbegripsvaardigheden aantoonbaar bevorderen bij leerlingen van verschillende leeftijden en vaardigheidsniveaus. Bovenstaande bevindingen maken duidelijk dat het mogelijk is de begripsvaardigheden van leerlingen te verbeteren. Er zijn ook belangrijke open vragen waarop vanuit huidig onderzoek nog geen antwoord kan worden gegeven maar die wel relevant kunnen zijn voor de keuze van een methode. Bijvoorbeeld:

- De kosten-baten balans voor elke methode. Implementatie van een methode vergt inspanning van school en leerkracht en brengt vaak kosten met zich mee, bijvoorbeeld voor het instrueren/trainen van leerkrachten en de aanschaf van lesmaterialen. Bovendien hebben inspanningen gericht op één vak mogelijkerwijs een impact op andere schoolvakken. Bij leesmethoden met vergelijkbare effectiviteit kunnen zulke kosten een belangrijke overweging zijn.
- De generaliseerbaarheid van de aangeleerde vaardigheden. Idealiter verbetert de instructie niet alleen het lezen van de tekst(en) waarmee geoefend wordt maar ontwikkelt het duurzame vaardigheden die ook toepasbaar zijn tijdens het lezen van *ander*e teksten. Aangezien het meeste onderzoek effecten op de korte termijn inventariseert is hierover weinig bekend.

Hoe ziet effectief leesonderwijs eruit?

Uit de reviews en meta-analyses blijkt dat effectieve methoden vaak vergelijkbare elementen bevatten. Het is aannemelijk dat deze gemeenschappelijke elementen bijdragen aan de effectiviteit.[22]

De rode draad door de gemeenschappelijke elementen van succesvolle benaderingen is dat de *leerlingen geleerd wordt om actief met teksten om te gaan en zo betekenis te construeren uit een tekst*. Zonder uitzondering staat dit centraal in succesvolle methoden voor begrijpend lezen. Hierbij leren leerlingen aandachtig te letten op wat ze lezen, systematisch na te denken over de tekst die ze lezen, en actief op zoek te gaan naar verbanden die gelegd kunnen worden. Dit is belangrijk voor leerlingen op alle school- en vaardigheidsniveaus, maar vooral voor leerlingen die moeite hebben met (begrijpend) lezen. Deze leerlingen lezen vaak op een passieve manier en lopen zonder hulp en begeleiding een groot risico dat ook te blijven doen.

Hierbij is een cruciale rol weggelegd voor de leerkracht. Die moet de regie op zich nemen door leesmethoden en didactische werkvormen te selecteren, combineren, en aanpassen aan de specifieke leerlingen en omstandigheden in de klas. Er zijn leesmethoden beschikbaar die een aantal

[21] E.g., Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(4), 369-390.
[22] Edmonds et al., 2009; Berkeley et al., 2009; Gersten et al., 2001; McMaster & Espin, 2020

van ondergenoemde elementen omvatten (bijv. in het PO Nieuwsbegrip, Leeslink, Grip op lezen, Blits, Kidsweek, Beter bij leren, Goed Gelezen, Alles-in-1/Alles apart, Atlantis, Close reading, Estafette 3.0, Kidsweek en, in iets mindere mate, de wat oudere leesmethoden Tekstverwerken en Lezen in beeld) maar deze zijn vrij beperkt en daarom vooral *beginpunten* voor de leerkracht om een activerende leesles samen te stellen uit de gemeenschappelijke elementen in effectieve methoden. Deze kunnen worden gegroepeerd in inhoudelijke en didactische elementen.[23]

Gemeenschappelijke inhoudelijke elementen
De volgende inhoudelijke elementen komen vaak terug in effectieve methoden om leerlingen te helpen goede begrijpend leesvaardigheden te ontwikkelen:

Gebruik verdiepende activiteiten in de klas

- Maak leerlingen doelbewuste lezers: Help leerlingen om doelbewust te lezen, d.w.z. om actief te lezen met een specifiek doel voor ogen en passende strategieën toe te passen. Voorbeelden van strategieën waarvan aangetoond is dat ze effectief zijn: denk na wat je leesdoel is, stel jezelf vragen tijdens het lezen, vat regelmatig samen, let op de kopjes, controleer regelmatig of je dichter bij je leesdoel komt.
- Verbeter de vaardigheid van leerlingen om gevolgtrekkingen te maken en verbanden te leggen: Help lezers om verbanden te leggen tussen de stukjes informatie die in de tekst worden weergegeven, en tussen deze informatie en hun achtergrondkennis.
- Leer begripsstrategieën aan, met nadruk op doelbewust toepassen: Effectieve methoden omvatten het aanleren en oefenen van strategieën die lezers kunnen gebruiken wanneer ze (een gedeelte van) de tekst niet begrijpen. Daarbij zijn de strategieën niet het doel op zich maar vormen een gereedschapskist aan processen die de leerling flexibel kan toepassen wanneer de leessituatie daar om vraagt. Het aanleren en toepassen gebeurt in de regel in een betekenisvolle context -niet in isolement. Eventueel kan dit worden voorafgegaan door een korte periode van het expliciet aanleren en oefenen van een strategie—maar ook dan ligt de nadruk uiteindelijk op het automatiseren van vaardigheden en het kunnen toepassen van de geleerde strategieën. Anders gezegd, het doel is niet het kennen van de strategieën maar het flexibel toepassen in concrete en echte leessituaties. Bij het aanleren van strategieën past de leerkracht de functionele context steeds aan zodat deze uitdagend blijft, passend bij het zich ontwikkelende leesniveau van de leerling.
- Maak leerlingen bewust van wat goed begrip is (standaard voor coherentie): Laat leerlingen (met elkaar) ervaren wat goed begrip is, hoe verschillende leesdoelen verschillende soorten en diepgang van begrip oproepen—de standaard voor coherentie, welke strategieën kunnen helpen bij het behalen van goed begrip, en met het flexibel inzetten van verschillende leesactiviteiten en -strategieën die passen bij verschillende doelen.

Ontwikkel ondersteunende kennis

- Besteed aandacht aan het opbouwen en uitbreiden van woordkennis/vocabulaire: Het vergroten van de kennis van de leerlingen over wat woorden betekenen verbetert het begrip van teksten waarin die woorden voorkomen. Hoe meer leerlingen lezen, hoe meer woordkennis en woordenschat ze verwerven.
- Besteed aandacht aan het opbouwen en uitbreiden van achtergrondkennis: Hoe meer achtergrondkennis leerlingen hebben over een onderwerp, hoe beter ze teksten over dat

[23] Zie ook reviews van Houtveen et al. (2019), Merchie et al. (2019), Shanahan et al. (2010)

onderwerp begrijpen. Hoe meer leerlingen lezen over een onderwerp, hoe meer achtergrondkennis ze verwerven over een onderwerp.

Gebruik een diversiteit aan teksten

- Instrueer in verschillende tekststructuren: Teksten verschillen in de manier waarop ze zijn gestructureerd. Er zijn verschillende genres (bijv. narratief en informatief) en subgenres (bijv. binnen informatief: krantenartikel, tekstboek over zaakvak, instructies om iets in elkaar te zetten), elk met een prototypische structuur. Kennis van de structuren kan leerlingen helpen met het verwerken van een tekst en daardoor hun begrip verbeteren.
- Gebruik teksten die verschillen in samenhang: Teksten verschillen in hoe samenhangend ze zijn. Het gebruik van samenhangende teksten kan nuttig zijn om leerlingen sommige aspecten van begrijpend lezen bij te brengen; maar leerlingen moeten ook leren hoe om te gaan met teksten die duidelijke samenhang ontberen. Wissel samenhangende teksten af met teksten die minder samenhangend zijn zodat leerlingen hun strategieën kunnen oefenen in de volle breedte van tekstkwaliteit die ze buiten school zullen tegenkomen.

Plaats leesonderwijs in bredere context

- Integreer lezen en schrijven: Integreer lees- en schrijfactiviteiten, maar vervang actief lezen niet door passief schrijven.
- Creëer een motiverende leeromgeving: Voor de meeste lezers is er een wederkerige relatie tussen motivatie en lezen: Motivatie leidt tot beter lezen en betere leesvaardigheid leidt tot meer motivatie om te lezen. Voor beginnende of slechte lezers die de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te lezen (nog) niet hebben, kunnen de effecten echter meer eenrichtingsverkeer zijn. Dat wil zeggen, voor deze lezers kan het verbeteren van de leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde zijn van het vergroten van hun leesmotivatie.
- Differentieer instructie: Waar mogelijk, differentieer instructie naar vaardigheidsniveau van de leerlingen, maar draag daarbij zorg dat het onderwijs voor alle leerlingen actief lezen met begrip stimuleert. Overweeg een systeem van 'gelaagde' instructie waarbij onderwijs op meerdere niveaus tegelijkertijd mogelijk is.
- Monitor en test begrijpend lezen: Bewaak de voortgang van leerlingen in (begrijpend) lezen. Voor leerlingen die het moeilijk hebben, gebruik continue voortgangsmaten (CVM) om de effectiviteit van interventies te bepalen en die waar nodig aan te passen of te wijzigen.

Gemeenschappelijke didactische elementen

De volgende didactische elementen zijn vaak onderdeel van effectieve methoden om leerlingen te helpen goede begrijpend leesvaardigheden te ontwikkelen:

- Modelleer vaardigheden/strategieën: Als onderdeel van expliciete instructie demonstreren leraren eerst de te leren vaardigheid of strategie, waarna de leerlingen de vaardigheid of strategie zelf uitvoeren.
- Begeleid leerlingen bij het oefenen van vaardigheden/strategieën. Leerlingen oefenen de vaardigheid of strategie onder begeleiding van de leraar, waarbij de leraar de leerling ondersteunt en feedback geeft
- Laat leerlingen zelfstandig oefenen maar geef corrigerende feedback, met een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid naar de leerling: Leerlingen oefenen de vaardigheid of strategie zelfstandig, waarbij de leerkracht hun activiteit monitort en feedback geeft. Gaandeweg wordt de verantwoordelijk voor het leesproces overgedragen aan de leerlingen.

- Stel het generaliseren van vaardigheden(transfer) als doel: Vaardigheden en strategieën worden aangeleerd en geoefend met verschillende soorten teksten en tekstgenres, en in verschillende soorten leessituaties en -doelen. Ga er niet van uit dat het leren van een bepaalde strategie in de ene context betekent dat leerlingen het gebruik van die strategie automatisch zullen generaliseren naar een andere context.
- Oefen begrijpend lezen in een betekenisvolle context: De nadruk ligt op het functionele karakter van lezen: we lezen met een bepaald doel. Effectieve programma's omvatten leesactiviteiten, leesoefeningen, het aanleren van strategieën, enzovoorts, in een voor de leerlingen betekenisvolle en doelgerichte context.
- Zorg voor voldoende interactie, tussen leraar en leerling(en) en/of tussen leerlingen: Vrijwel alle effectieve programma's hebben een interactieve component. De interactie kan zijn tussen leerlingen en leerkracht, tussen leerlingen onderling, of—vaak—een mix waarbij de leerkracht interactie modelleert en gaandeweg die taak overlaat aan leerlingen zodat zij dat met elkaar kunnen doen. Zulke interactie stimuleert verdiepend lezen, werkt motiverend, en zorgt ervoor dat leerlingen hun aandacht bij de taak houden.

Effectief leesonderwijs stelt eisen aan leerkracht en school

Om effectief leesonderwijs te kunnen bieden moeten er aan diverse randvoorwaarden worden voldaan. Zo moet de leerkracht goed weten wat lezen met begrip inhoudt (zoals beschreven in paragraaf 4), een arsenaal aan didactische werkvormen bezitten om leerlingen actief om te laten gaan met de teksten, en weten hoe leerlingen met verschillende achtergronden, leeftijden en vaardigheden passend leesonderwijs te geven. Met deze kennis kan de leerkracht de *regisseur* zijn die elementen van effectief leesonderwijs toepast.

Daarnaast dient de leerkracht methoden correct te kunnen implementeren. Interventies zijn vaak complex en bovendien is het vaak niet duidelijk wat de essentiële elementen of 'actieve ingrediënten' van veel effectieve methoden zijn. De leerkracht moet dus boven de stof staan en methoden kunnen—en durven—aanpassen aan de specifieke omstandigheden in de klas. We komen hierop terug in de context van lerarenopleiding/nascholing.

Al met al wordt er dus nogal wat gevraagd van de leerkracht. Bemoedigend is echter dat het uit onderzoek duidelijk is dat leerkrachten d.m.v. training en professionele ontwikkeling ook complexe interventies effectief kunnen leren implementeren.[24] Om de leerkracht daarbij te ondersteunen is er een belangrijke rol voor het schoolbestuur en de schoolleiding weggelegd. Zo moet de leraar tijd en (intellectuele) ruimte krijgen om de rol als regisseur goed uit te kunnen voeren. Ook het kunnen samenwerken, bijvoorbeeld in schoolteams waarin leerkrachten elkaar kunnen coachen en gezamenlijk methoden samenstellen, kan erg nuttig zijn om het leesonderwijs naar een hoger plan te tillen.

Effectief onderwijs samengevat

De reviews en meta-analyses laten zien dat er veel methoden ontwikkeld zijn waarvan is aangetoond dat ze effectief zijn in het bevorderen van begrijpend leesvaardigheden bij leerlingen. Dit geldt voor leerlingen van allerlei achtergronden, leeftijden en vaardigheden. Er is vrijwel geen onderzoek waarin methoden met elkaar vergeleken worden, dus het is onbekend of de ene methode effectiever is dan de ander. Effectieve methoden zijn vrijwel zonder uitzondering een combinatie van leesmethoden en didactische aanpakken. Ze bevatten vaak vergelijkbare didactische en inhoudelijke kernelementen die in hoge mate overeenkomen, zoals activiteiten waarin verdiepend begrip en reflectie op teksten centraal staan en waarin de leerlingen met elkaar en met de leraar gezamenlijk betekenis ontdekken.

[24] Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Books.

Centraal in al deze elementen is dat leerlingen de handvatten krijgen en gestimuleerd worden om actief te lezen en betekenis uit de tekst zelf te construeren.

Hierbij is de leraar een regisseur die elementen selecteert en integreert, en deze aanpast aan de specifieke lescontext en leerlingpopulatie. De leraar *creëert* dus de effectieve les. Om dit goed te doen moet de leraar grondige kennis van begrijpend lezen en van de bijbehorende elementen bezitten en tevens deze elementen correct kunnen implementeren. Bovendien is steun van collega's, schoolbestuur, schoolleiding en uitgevers van leesmethode essentieel.

6. De bijdrage van de thuissituatie

Onderzoeksvraag D. *Wat is de invloed van de thuissituatie op de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen in het funderend onderwijs? Hoe moet dit in relatie tot, of in samenhang met, het leesonderwijs op school worden gezien?*

Betrokkenheid van ouders/verzorgers bij lees/taal ontwikkeling van de leerling
Naast het onderwijs is de thuissituatie van grote invloed op allerlei aspecten van de ontwikkeling van een leerling, ook op het vlak van leesvaardigheden. Daarbij wordt vooral gedacht aan factoren zoals het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers en de socio-economische status van het gezin. Deze factoren zijn inderdaad gecorreleerd met de scores van leerlingen op leestoetsen (en met elkaar), maar de mate van geletterdheid in de thuissituatie blijkt een betere en directere voorspeller van leesvaardigheden te zijn.[25],[26] Met name de betrokkenheid van ouders bij activiteiten rondom de geletterdheid en leesvaardigheid van de leerling speelt een belangrijke rol.

Nederlands als tweede taal
De taal die thuis wordt gesproken is een belangrijke bron voor taalervaring van een leerling. Uit de resultaten van PISA-2018 en andere toetsen blijkt dat leerlingen die thuis Nederlands spreken gemiddeld hogere scores behalen voor leesvaardigheid dan leerlingen die thuis een andere Europese of niet-Europese taal spreken. Tevens blijkt dat leerlingen die thuis een andere Europese taal spreken gemiddeld hogere scores behalen dan leerlingen die thuis een niet-Europese taal spreken (Gubbels et al., 2019). Dit is deels te verklaren doordat technisch lezen, woordenschat en grammaticale kennis meer verschillen tussen talen van verschillende taalfamilies dan tussen talen binnen dezelfde taalfamilie; hoe verder de taal die een leerling thuis ervaart afstaat van de Nederlandse taal die de leerling op school tegenkomt, hoe uitdagender het leren van Nederlands zal zijn. Met name een gebrekkige Nederlandse woordenschat draagt bij aan problemen met het leggen van verbanden en het begrijpen van teksten. Een gebrekkige Nederlandse woordenschat komt overigens niet alleen voor in gezinnen waar thuis geen Nederlands wordt gesproken. Ook ouders die Nederlands als eerste taal hebben zijn niet altijd in staat hun kinderen voldoende taalervaringen mee te geven om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

Zoals in paragraaf 4 is uitgelegd overstijgen de begripsvaardigheden van een leerling deels de specifieke taal waarin gelezen wordt. Dit impliceert dat leerlingen voor wie Nederlands een tweede taal is zulke begripsvaardigheden mede kunnen ontwikkelen door te lezen in de eigen moedertaal. Hierbij speelt opnieuw de geletterdheid van de thuissituatie een rol: hoe meer lezen en reflectie

[25] Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, *29*(4), 367-382.
[26] Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 235-251.

thuis gestimuleerd wordt, hoe sterker lezen met begrip wordt ondersteund—los van of dat in de eigen taal of in het Nederlands gebeurt.

Ondersteuning voor geletterdheid van de thuissituatie
Naar aanleiding van observaties zoals hierboven beschreven zijn er diverse initiatieven om de geletterde omgeving die gezinnen thuis aanbieden en de betrokkenheid van ouders bij geletterdheidsactiviteiten te versterken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door ouders/verzorgers nauwer te betrekken bij het taalonderwijs van hun kind(eren) en door hen te voorzien van leesmaterialen. Een obstakel daarbij is dat er een grote groep ouders is die zelf laaggeletterd is, en dus moeite hebben om van dergelijke initiatieven te kunnen profiteren.

Er is weinig onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van initiatieven om de taalervaring die leerlingen thuis ontvangen te verbeteren/ondersteunen. Voor zover er onderzoek is gedaan, betreft het veelal korte, kleinschalige onderzoeken waar moeilijk generaliseerbare conclusies aan kunnen worden verbonden. De bestaande onderzoeken suggereren dat ouder-kind programma's die ouders helpen om specifieke leesvaardigheden actief aan hun kind aan te leren (zoals voorlezen met veel interactie tussen ouder en kind) effectiever zijn dan programma's die ouders enkel aanmoedigen tot passieve taalactiviteiten (zoals voorlezen zonder interactie) of programma's waarin talige interactie gecombineerd is met andere onderwerpen, bijv. ingebed in opvoedingsondersteuning in het algemeen[27]. Ook zijn er aanwijzingen dat interventies effectiever zijn wanneer ze in de thuissituatie worden ingezet dan bijv. op school of in gemeentecentra. De positieve effecten van dergelijke benaderingen lijken aanwezig te zijn voor zowel kinderen met leesproblemen als kinderen zonder leesproblemen, en voor kinderen van alle socio-economische achtergronden.

De bijdrage van de thuissituatie samengevat
Naast school speelt de thuissituatie een belangrijke rol in de ontwikkeling van lees- en andere taalvaardigheden bij leerlingen. Vooral de mate van geletterdheid en de ondersteuning van taalactiviteiten thuis zijn daarbij van belang, eventueel in tweede taal. Er zijn diverse initiatieven om ouders/verzorgers te helpen deze geletterdheid en ondersteuning te bieden. Met name initiatieven die ouders/verzorgers stimuleren actief talige interacties te hebben met hun kind(eren) zijn veelbelovend. Maar het is momenteel niet te zeggen of die initiatieven daadwerkelijk een positief effect hebben en of eventuele effecten duurzaam zijn.

7. Handelingsperspectieven om leesvaardigheid te verbeteren

De voorafgaande paragrafen identificeren belangrijke factoren in onderwijs- en thuissituaties waarop actie kan worden uitgevoerd om de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen te versterken en te verbeteren. Deze factoren representeren drukpunten die aanzienlijke invloed hebben op die leesvaardigheid én die beïnvloedbaar zijn. Ze bieden derhalve handelingsperspectieven voor stakeholders in het onderwijs, van leraar tot schoolbestuur, van educatieve uitgevers tot onderwijsbeleid en -politiek.

Bij al deze handelingsperspectieven gaat het erom dat Nederlandse leerlingen de vaardigheden ontwikkelen om teksten met zowel basaal als diepgaand begrip te lezen, om verbanden binnen een tekst en tussen tekst en achtergrondkennis te leggen en om die verbanden samen te brengen in een

[27] Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *91*(4), 577–613. https://doi.org/10.3102/0034654321998075

coherente mentale representatie. Lezers zijn actief betrokken bij het construeren van de betekenis van een tekst, en dat moeten ze uiteindelijk *zelf* kunnen doen. Het doel van acties door stakeholders is dan ook dat leerlingen zich een gereedschapskist aan processen eigen maken die ze flexibel en doelmatig kunnen toepassen, aangepast aan verschillende leesdoelen. Daarbij is de leidraad, zoals PISA 2018 het stelt: "Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij." (OECD, 2019, p. 28). Juist deze aspecten van leesvaardigheid staan bij Nederlandse leerlingen onder druk.

Het is onwaarschijnlijk dat enkelvoudige acties (bijv. 'meer leeskilometers maken', 'maak lezen leuk', 'school leraren academisch') in isolement een significant effect op het versterken van de leesvaardigheid zullen hebben. Lezen met begrip—en de afname hiervan bij Nederlandse leerlingen—is te complex om met een simpele ingreep te verbeteren, maar met acties die een weldoordachte combinatie van kernelementen (paragraaf 5) in stelling brengen is zo'n verbetering wél mogelijk. In principe kan de begripsvaardigheid van *alle* leerlingen verbeterd worden, op alle leesniveaus en van alle achtergronden. Elk van de stakeholders kan daar een bijdrage aan leveren. Hieronder bespreken we de voornaamste stakeholders en acties die elk kan ondernemen om bij te dragen aan krachtig leesonderwijs en aan sterk leesbegrip van leerlingen in Nederland.

De leraar

De leraar is de spil in het (lees)onderwijs. De leraar is de regisseur van wat er in de klas gebeurt rond lezen, en wat de leerlingen ervaren, leren, en oefenen. Dit geldt zowel voor het PO als het VO.
De effectieve leraar:

- *gebruikt de bouwstenen voor effectief leesonderwijs.* Goed leesonderwijs combineert inhoudelijke en didactische kernelementen zoals beschreven in paragraaf 5. Bijvoorbeeld: strategieën worden aangeleerd als *hulpmiddelen* om iets anders, namelijk begrip, te bereiken in plaats van als een doel op zich; leesonderwijs vindt plaats in de context van voor de leerlingen betekenisvolle taken; leerlingen lezen uitdagende teksten maar hebben, waar mogelijk, een keuze in de teksten en onderwerpen die ze lezen; leerlingen leren dat begrip kan variëren van basaal naar diepgaand al naar gelang het leesdoel en dat daar verschillenden processen en inspanningen (standaarden) bij passen; activerende leestaken maken gebruik van samenwerkende groepjes leerlingen.
- *pakt de rol van regisseur van de lees- en leeractiviteiten*. Effectieve leraren hebben de kennis én de gelegenheid om creatief om te gaan met handvatten die de door de school gebruikte leesmethode biedt en die in te passen in een bredere didactische visie van de leraar en de schoolleiding over lezen met begrip. De kwaliteit van de leraar is hierbij essentieel. De leraar heeft zelf goede begrips- en reflectievaardigheden nodig, en moet ook actief (kunnen) deelnemen in de verdiepende activiteiten. Bovendien is een effectieve leraar in staat om de lesactiviteiten inhoudelijk en qua moeilijkheidsgraad af te stemmen op de individuele behoeften van leerlingen van diverse achtergronden en vaardigheden.
- *gebruikt een effectieve combinatie van didactische methoden.* Naast directe instructie, modelleert de leraar strategieën en laat de verantwoordelijkheid gaandeweg naar de leerling verschuiven. Door de leerlingen samen te laten lezen kan de leraar de ontwikkeling van verdiepende taalvaardigheden aanzienlijk versterken. De leerlingen hebben een gezamenlijk doel en fungeren als tutoren voor elkaar.
- *gebruikt de gekozen leesmethode als supplement*. Centraal in de les staan de verdiepende activiteiten. Leesmethoden van educatieve uitgevers kunnen daarbij heel nuttig zijn maar

gebruik ze als supplementair voor het bereiken van je doelen in de leesles, niet als leidend. Alleen het volgen van een set materialen en worksheets is niet effectief.

- *streeft naar automatiseren van technisch leesvaardigheden en basis begripsvaardigheden*. Door deze vaardigheden aan te leren en vervolgens te oefenen in reële leescontexten worden ze steeds vloeiender en consumeren steeds minder aandachtscapaciteit. Die capaciteit komt daardoor beschikbaar voor de strategische, verdiepende vaardigheden die de leerling flexibel en leesdoel-afhankelijk kan inzetten.
- *Maakt gebruik van uitdagende teksten en betekenisvolle leesactiviteiten.* Zowel het leerproces als de motivatie van leerlingen worden gestimuleerd door teksten te selecteren die uitdagen: die inspanning vergen om te begrijpen. Hetzelfde geldt voor de activiteiten die de leerlingen in de klas uitvoeren: activiteiten met een doel zijn effectiever dan activiteiten die geoefend worden zonder dat de functie voor begrip duidelijk is voor de leerlingen.

Bovenstaand geldt voor leraren in zowel PO als VO. Bij ontwikkelende lezers vindt een graduele verschuiving plaats van *leren lezen* naar *lezen om te leren*. Dit is vaak geïnterpreteerd als opeenvolgende stadia: in de onderbouw leren kinderen lezen, om vervolgens in de bovenbouw te gaan lezen om te leren. Deze interpretatie is echter incorrect[28]: Zelfs de jongste lezers kunnen met succes lezen om iets te leren terwijl ze nog leren lezen; lezers van de bovenbouw en middelbare school leren nog steeds over lezen hoewel het merendeel van hun lezen in dienst staat van lezen om te leren. Dit heeft het verregaande consequenties voor onderwijs:

a. In de eerste jaren van het primair onderwijs kan en moet begrijpen wat je leest al onderdeel van het leesonderwijs zijn; tegelijk zullen er op de middelbare school leerlingen zijn die ondersteuning en oefening in technisch lezen nodig hebben—waar mogelijk samen met begrip.
b. Het is belangrijk dat vanaf het begin van de leescarrière van een kind *leren lezen* en *lezen om te leren* gezamenlijk plaatsvinden, ook al ligt de balans bij de ene leerling op een bepaalde leeftijd misschien anders dan bij een andere leerling. Dit hangt samen met het feit dat lezen *functioneel* is. Door de twee te combineren wordt de functionaliteit van het begin af aan duidelijk.
c. Terwijl leerlingen hun vaardigheden ontwikkelen, worden de in de les gebruikte teksten en taken steeds complexer. Zwakke lezers hebben misschien langere/intensievere interventie nodig, maar in feite is de opbouw van leeservaringen—aangepast aan hun niveau—hetzelfde als die van goede lezers[29,30]

Leesonderwijs in een digitale context. Het gebruik van digitale media om te lezen en leesonderwijs te geven heeft uitdagingen en biedt mogelijkheden. Wat betreft uitdagingen legt de digitale context druk op de navigatie en integratie vaardigheden van leerlingen en op in hoeverre ze in staat zijn de geboden informatie kritisch te beoordelen (bijv. fake news). Wat betreft mogelijkheden geeft de digitale wereld toegang tot een ongekende hoeveelheid kennis, tot verdiepende links, enzovoorts.

---

[28] Afflerbach, P., Biancarosa, G., Hurt, M., & Pearson, P. D. (2020). Teaching reading for understanding: Synthesis and reflections on the curriculum and instruction portfolio. In P. D. Pearson, A. S. Palincsar, G. Biancarosa, & A. Berman (Eds.), *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative* (pp. 215-250). Washington, DC: National Academy of Education.

[29] Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*.

[30] Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, *46*(6), 1556.

Bovendien staat de digitale wereld individualisering van onderwijs toe, en geeft het meer vrijheid aan leerling om zelf keuzes en eigen interpretaties te maken. Ook voor leerlingen met basale problemen kan digitaal lezen trouwens nuttig zijn: lettertype, ruimte tussen zinnen, etc. kunnen gemakkelijk worden aangepast om lezen te faciliteren.

Afgezien van het feit dat de digitale wereld niet verdwijnt, is het belangrijk dat het onderwijs optimaal gebruikt maakt van de mogelijkheden die lezen in een digitale context biedt om dieper begrip van teksten en de ontwikkeling van betere begripsvaardigheden in leerlingen (met diverse problematiek) te bewerkstelligen. Daarbij vraagt het lezen in een digitale wereld ook vaardigheden die in traditioneel lezen minder belangrijk zijn, zoals het navigeren in de digitale omgeving, het selecteren van waarheen verder te klikken, het integreren van de veelheid aan informatie, het evalueren van de kwaliteit en bronbetrouwbaarheid, etc. Die aspecten van digitaal lezen dienen onderdeel van het leescurriculum te zijn.

Leesmotivatie. Motivatie om te lezen en lezen met begrip versterken elkaar. Om gemotiveerd te zijn, moeten leerlingen zich competent voelen om met teksten om te gaan; niet-competente lezers gaan dikwijls vermijdingsgedrag vertonen. Daarnaast moet een deel van de gebruikte teksten aansluiten bij de achtergrond van de leerling, en moeten leerlingen het gevoel hebben dat lezen nuttig of interessant is. Omgekeerd vergt lezen met begrip vaak inspanning van de leerling. Diverse acties kunnen worden genomen om leerlingen te stimuleren die inspanning te leveren:

- *gebruik waar mogelijk onderwerpen en thema's die de leerlingen aanspreken.* Dit betreft zowel informatieve als narratieve teksten
- *geef leerlingen autonomie in hun keuze van teksten.* Dit betekent geen *vrije* keuze, want de gekozen teksten moeten weliswaar aansprekend zijn, maar ook uitdagend zodat er leermomenten uit voortvloeien.
- *maak gebruik van bibliotheken, mediatheken in het bieden van keuzes.*
- *de opdrachten en activiteiten in het leesonderwijs moeten in de ogen van de leerlingen een doel hebben*. Strategieën moeten duidelijk functioneel zijn en niet gaan om trucjes die aangeleerd moeten worden
- *waar mogelijk kunnen leerlingen gezamenlijk (met leraar en/of medeleerlingen) een leesdoel construeren, in de context van zinvolle opdrachten*. Voorbeelden zijn het maken van een YouTube filmpje of het maken van een rapsong over een gelezen tekst, het opstellen van een brief aan de auteur van een tekst.

Bestaande programma's die effectief zijn om leesmotivatie te versterken hebben de volgende kenmerken:[31]

- *lezen in de klas heeft een doel, en omvat werken met anderen/andere leerlingen*
- *leerlingen discussiëren samen, rond verdiepende activiteiten en het creatief toepassen van het geleerde (bijv. projecten waarbij een blog wordt gemaakt en daadwerkelijk online gezet)*
- *het meest effectief zijn motivatie-gerichte programma's wanneer ze worden gecombineerd met interventie op leesvaardigheden, in een betekenisvolle context met een doel, en wanneer ze plaatsvinden in een context van samenwerkend lezen.*

[31] Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012)

Lerarenopleidingen/nascholing
Bovenstaande vergt nogal wat van de leraar. Om effectief les te kunnen geven dienen de leraren zelf goed inzicht hebben in het belang van lezen met begrip en in wat lezen met begrip omhelst, en hoe dat effectief bij te brengen bij hun leerlingen. Deze onderwerpen moeten derhalve een centrale plek hebben in de opleiding van nieuwe leraren en in nascholing van huidige leraren. Wat betreft het PO is dat misschien met name goed in te passen in academische lerarenopleidingen, maar er is geen reden dat niet ook in te passen in reguliere lerarenopleidingen. Wat betreft het VO dient dit aan bod te komen bij de lerarenopleiding, voor leraren Nederlands maar ook bij die van zaakvakken—zie hieronder.

Effectieve professionaliseringscursussen geven aandacht aan de volgende componenten:[32]

- *geef leraren inzicht in de huidige stand van kennis over lezen met (diep) begrip, en de elementen van effectief leesonderwijs*
- *leid leraren op in het hanteren van bovenstaande acties*
- *help leraren om deze acties tot tweede natuur te maken, bijv. door hen concrete voorbeelden te laten zien en met elkaar te laten oefenen*.
- *peer coaching, waarbij leraren in de cursus samenwerken in het plannen en ontwikkelen van lessen en materialen.*

Leraren van zaakvakken
Leerlingen leren op school begrijpend leesvaardigheden, maar tegelijk hebben ze die vaardigheden nodig om inhoudelijke kennis op te doen in de zaakvakken. Aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, wiskunde en andere zaakvakken maken gebruik van teksten en gaan er van uit dat de leerlingen deze kunnen begrijpen. Coördinatie van Nederlands/begrijpend-leesonderwijs met onderwijs in zaakvakken is wederzijds versterkend: aan de ene kant geeft het de gelegenheid om begripsvaardigheden te oefenen in een functionele context (waarbij 'begrijpend lezen' zelfs niet expliciet het doel hoeft te zijn), aan de andere kant verbetert het de leeropbrengst in de zaakvakken:

- *wees bewust van het belang van lezen met begrip voor het leren van inhoudelijke kennis*
- *werk samen met collega's die het vak Nederlands geven (VO) of integreer inhoud met leesles (PO)*

Coördinatie en integratie is gemakkelijker te realiseren in het PO (waarbij alle vakken door 1 of 2 dezelfde leerkrachten worden gegeven) dan in het VO (waar coördinatie tussen verschillende leerkrachten met eigen expertises nodig is)—maar zowel op VO als PO zouden de wederzijdse voordelen aanzienlijk zijn.

Voor de leraren van zaakvakken is het nuttig om inzicht te krijgen in de obstakels die leerlingen tegenkomen in het lezen en leren van zaakvakteksten. Het kan hen helpen hun leerlingen te ondersteunen in het begrip van die teksten en om te bepalen welke onderwerpen in de klas nader uitgelegd dienen te worden. Vanuit het perspectief van de leerlingen resulteert dit in beter begrip van de zaakvakken en, tegelijk, oefening van hun leesvaardigheden in een functionele context. Integratie zou ook kunnen plaatsvinden in de context van thematische onderwijs, waarbij de onderwerpen binnen de Nederlandse les en één of meer zaakvakken overlappen.

[32] Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Books

Leraarprofessionalisering, nascholing, en schoolleiding kunnen een belangrijke rol in spelen bij het stimuleren van coördinatie van samenwerking tussen leraren in zaakvakken en in Nederlands. Als bijkomend voordeel kan dit bevorderend werken betreffende de diepgang van de achtergrondkennis die leerlingen opbouwen en het effect van onderlinge verschillen in voorkennis kunnen reduceren.

Schoolleiding

De schoolleiding en het schoolbestuur hebben een belangrijke beleidsbepalende en ondersteunende rol. De schoolleiding en -bestuur moeten het belang zien van begrijpend lezen en de leerkracht steunen en faciliteren in zijn/haar regisseursrol. Daarbij gaat het om een duidelijke visie betreffende leesonderwijs, het organiseren van nascholing, het bieden van aanstellingstijd voor het ontwikkelen van een curriculum, enzovoorts.

- *ontwerp een schoolbrede visie voor hoe goed leesonderwijs er uit moet zien. Deel deze met de betrokken leraren en faciliteer en stimuleer hen in de regisseursrol.*
- *faciliteer samenwerking tussen leraren in het ontwikkelen van leesprogramma's.*
- *op het VO faciliteer samenwerking tussen de leraren Nederlands en de leraren van zaakvakken.*

Een samenhangende en sterke schoolleiding is essentieel voor de effectiviteit van onderwijs. De beste leerkrachten kunnen geen effectief onderwijs geven als het organisatorisch klimaat op school niet ondersteunend is.

Toetsontwikkelaars

Een deel van de verantwoordelijkheid voor de juiste invulling van leesonderwijs ligt bij de ontwikkeling van leestoetsen. Alleen als een vaardigheid regelmatig getoetst wordt kan de vinger aan de pols van afnemende of toenemende vaardigheid worden gehouden. Bovendien is de manier waarop leesprestaties getoetst worden deels sturend voor de inhoud van het onderwijs. Veel bestaande toetsen benadrukken technische leesvaardigheden en basaal begrip—verdiepend begrip wordt vaak nauwelijks gemeten. Initiatieven om leestoetsen uit te breiden met onderdelen die dieper begrip toetsen (bijv. PISA, de Nederlandse Taalunie, Educational Testing Service) en daarmee een rijk en geschakeerd beeld van lezen met begrip geven, verdienen steun. Omgekeerd is het van belang dat leerkrachten, leesspecialisten, schoolleiding/bestuur en ook onderwijsinspectie zich bewust zijn van de mogelijke beperkingen van bestaande toetsen ten aanzien van lezen met begrip.

Naast landelijke toetsen die jaarlijks of halfjaarlijks worden afgenomen, is het de moeite waard om te investeren in kleinschaliger, frequentere toetsen die leraren in staat stellen om een beeld te krijgen van de voortgang of gebrek aan voortgang van individuele leerlingen. Dergelijke *continue voortgangs metingen (CVM)* stellen de leraren in staat hun onderwijs beter af te stemmen op de behoeften van hun leerlingen.[33],[34]

[33] Espin, C.A., van den Bosch, R., & Sikkema- de Jong, M. (2017) Behandeling van onderwijsleerproblemen: interventies en voortgangsmonitoring. In Pedagogiek in beeld (pp. 327-338)

[34] Chung, S., Espin, C. A., & Stevenson, C. E. (2018). CBM maze-scores as indicators of reading level and growth for seventh-grade students. *Reading and Writing, 31*(3), 627-648.

Voorschoolse en Vroegschoolse Educatie (VVE)
Voorschoolse/vroegschoolse educatie kan kinderen vroegtijdig op het juiste ontwikkelingspad zetten en het risico op achterstand verminderen. In het huidige VVE komt ook de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheden aan bod, hoewel het dan voornamelijk gaat over *technische* taal/leesvaardigheden. Er is relatief weinig aandacht voor begripsvaardigheden in VVE. Zoals kort beschreven in paragraaf 3 laat wetenschappelijk onderzoek zien dat begripsvaardigheden zich al vroeg beginnen te ontwikkelen—vroeger dan vaak wordt gedacht—en dat vroege begripsvaardigheden deels voorspellend zijn voor later leesbegrip. Door aandacht te geven aan deze vaardigheden in contexten waarin de kinderen niet zelf hoeven te lezen—bijv. voorlezen, films, groepsactiviteiten—kan VVE een significante rol spelen bij de ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheden.

Hierbij zijn twee kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste blijkt uit reviews en andere evaluaties van VVE programma's dat positieve effecten van VVE dikwijls verdwijnen wanneer VVE stopt—dan vallen doelgroepkinderen vaak weer terug naar hun oude niveau en komen achterstanden weer bovendrijven. De lijn die is ingezet in VVE moet dus worden voortgezet in bovenbouw van PO en middelbare school. Ten tweede moeten VVE begeleiders taalbegrip en didactische vaardigheid hebben, net zoals onder punt 1 voor leerkrachten in het VO en PO beschreven is.

Educatieve uitgevers
Bestaande leesmethoden besteden in de regel enige aandacht aan begripsvaardigheden. De invulling verschilt enigszins per methode maar beperkt zich vaak tot vrij basale begripsvaardigheden en vaak tot *kennis* van in plaats van *flexibel toepassen* van strategieën. Daarbij is een risico dat de leesmethode de leraar (onbedoeld) beperkt in zijn/haar keuze aan acties. Het zou goed zijn als leesmethoden de leraar handvatten bieden voor verdiepende activiteiten, en daarmee aanvullend zijn aan de eigen didactische keuzes van de leraren.

Rijksoverheid en diverse stakeholders: transfer van wetenschappelijke inzichten naar leerkrachten
Uit o.a. de klankbordoverleggen komen twee obstakels naar voren: (1) de kennis is versnipperd over honderden boekjes, websites, nieuwsbrieven, die bovendien verschillen in betrouwbaarheid, volledigheid, en evidentie. Leerkrachten geven aan hun inspiratie voor onderwijsvernieuwing vaak op informele manier te krijgen: via collega's, facebook groepjes, soms een artikel in een pedagogisch vakblad. De transfer van kennis kan worden verbeterd door voor leerkrachten orde in deze relatieve chaos te creëren, bijvoorbeeld door een roadmap/overzicht van bronnen of een search-engine tool waarmee leerkrachten voor specifieke informatie naar betrouwbare informatie kan navigeren. (2) Veel leerkrachten geven aan dat de laatste stap in de kennis-praktijk keten, de implementatie van de suggesties voor onderwijs omzetten in concrete acties die de leerkracht hier en nu kan nemen, mist. Het zou goed zijn om specifiek in te zetten op deze laatste stap. Overigens ligt er voor het adresseren van deze twee obstakels naast voor de overheid ook een belangrijk rol voor leraarprofessionalisering en nascholing.

(Rijks)Overheid, gemeentes, scholen: ondersteuning thuissituatie
Er is nog weinig onderzoek naar de effectiviteit van specifieke acties om de ondersteuning voor lezen vanuit het gezin of thuissituatie te versterken. Het is hierbij nuttig om een onderscheid te maken tussen acties van school en overheid die gericht zijn op het verbeteren van de *randvoorwaarden* binnen het gezin voor (lees)onderwijs en die gericht zijn op het versterken van de betrokkenheid van ouders/verzorgers bij de leeservaringen van de leerling Wat betreft randvoorwaarden kan gedacht worden aan toegang tot internet (zoals computer, WIFI), toegang tot een rustige plek om te leren (zoals in bibliotheek of op school), digitale leermiddelen zoals games of interactieve boeken om

woordenschat te vergroten, enz. Wat betreft de betrokkenheid van ouders/verzorgers bij de leeservaringen die een leerling krijgt kan gedacht worden aan simpele acties zoals het verschaffen van boeken of abonnementen op tijdschriften, het communiceren met de ouders/verzorgers over het belang van leeservaringen van hun zoon/dochter voor toekomst en over mogelijke manieren om die ervaringen thuis te verrijken (bijv. voorlezen, creëren van 'quiet time' waarbij TV uit gaat). Ook zijn er verdergaande acties mogelijk zoals ouders/verzorgers zelf een rijkere taalervaring te bieden, hen handvatten/ondersteuning te geven om thuis een stimulerende leeromgeving te creëren of samenwerking tussen school en thuis (zoals een leerkracht zei: educatief partnerschap) rond een gedeeld leerdoel.

Rijksoverheid en andere beleidsinstanties

De overheid en andere beleidsinstanties (bibliotheken zoals VOB en KB, stichtingen zoals Stichting Lezen en Stichting Lezing en Schrijven, SLO, enz.) hebben een belangrijke rol te spelen in het verbeteren van leesonderwijs. De overheid zet de kaders voor onderwijs, door prioritering van leerdoelen, door het creëren van een politieke en financiële structuur voor effectief leesonderwijs, en door het aansturen van onderzoeksinitiatieven. Dit biedt een scala aan handelingsperspectieven, waaronder:

- *ontwikkel als OCW samen met het veld en wetenschappelijke en kennisinstellingen een centraal platform voor kennisdeling over effectief (lees)onderwijs.* Een belangrijk probleem in de vertaling van kennis over effectief leesonderwijs naar de praktijk is de versnippering van kennis en het gebrek aan concrete implementatie van educatieve principes in de dagelijkse praktijk van leerkrachten. De overheid kan (financieel en/of beleidsmatig) concrete stappen nemen om enerzijds centralisering van de beschikbare kennis te bewerkstelligen (zie eerder punt) en anderzijds initiatieven te ontplooien om de concrete vertaling te maken. Dit kan bijvoorbeeld via lerarenopleiding of via het opzetten van kleinschalige samenwerkingsverbanden die expliciet als doel hebben om manieren van toepassing te bedenken die vervolgens breed kunnen worden toegepast.
- *stimuleer andere stakeholders.* De overheid kan andere stakeholders stimuleren om acties te nemen. Dit kan bijvoorbeeld richting lerarenopleiding/nascholing en schoolleiding, om de leerkracht de ruimte, tijd, en kennis te geven om leesonderwijs op wereldniveau te bieden. Andere voorbeelden zijn een gecoördineerd beleid betreffende toetsontwikkeling, inzet van digitale contexten, het organiseren van VVE. Daarmee kan de overheid zo veel mogelijk stakeholders binnen het gebied van leesonderwijs aanzetten tot een gedeeld doel, namelijk het verbeteren van de leesvaardigheden van Nederlandse leerlingen. Geen van de bovengenoemde stakeholders kan dit doel alleen bereiken.
- *stuur aan via eigen instanties.* De overheid kan eigen instanties zoals de Onderwijsinspectie, de Commissie voor Toetsing en Examinering (CvTE) aansturen om in de evaluatie van schoolcurricula expliciet aandacht te besteden aan de implementatie van een coherent begrijpend-leesprogramma.
- *stimuleer (in samenwerking met onderzoeksinstanties zoals NRO) onderzoek naar lange-termijn effecten van elementen van leesinterventies, en onderzoek om te bepalen of er elementen zijn die in het bijzonder van belang zijn voor specifieke leerlingengroepen.*
- *stimuleer (in samenwerking met instanties zoals NRO, Stichting Lezen, enz.) onderzoek naar concrete manieren waarop leraren de vertaling van kennis over effectief leesonderwijs naar hun specifieke onderwijssituaties kunnen maken*

8. Geraadpleegde literatuur

Aarnoutse, C.A.J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 56*(11-12), 269-291.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*(5), 364-373. https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235

Almasi, J. F., & Hart, S. J. (2014). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. B. Gambrell, & L. M. Morrow, *Best practices in literacy instruction* (5th ed., pp 223-248). Guilford Publications.

Arnold, I. (2011). John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education, 57*(1), 219-221. https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8

Basma, B., & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(2), 457-481. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *31*(6), 423-436. https://doi.org/10.1177/0741932509355988

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, *8*(12), 21-30.

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, *19*(2), 246-251. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002

Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., ... & Berman, A. I. (2020). How the Reading for Understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, *55*(S1), S161-S172. https://doi.org/10.1002/rrq.343

Chung, S., Espin, C.A., & Stevenson, C.E. (2018). CBM maze-scores as indicators of reading level and growth for seventh-grade students. *Reading and Writing, 31,* 627-648. doi.org/10.1007/s11145-017-9803-8

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 288-325.

Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, *56*(1), 9-31. https://doi.org/10.1002/rrq.302

Compton, D. L., & Pearson, P. D. (2016). Identifying robust variations associated with reading comprehension skill: The search for pressure points. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(2), 223-231. https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1149007

Connor, C. M., Phillips, B. M., Kaschak, M., Apel, K., Kim, Y. S., Al Otaiba, S., ... & Lonigan, C. J. (2014). Comprehension tools for teachers: Reading for understanding from prekindergarten through fourth grade. *Educational Psychology Review*, *26*(3), 379-401. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9267-1

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, *25*, 23-38.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*, 107-122.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, *79*(1), 262-300. https://doi.org/10.3102/0034654308325998

Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, *109*(6), 761-781. https://doi.org/10.1037/edu0000180

Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *48*(2), 84-91. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0036

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *2*(1), 1-44. https://doi.org/10.1080/19345740802539200

Espin, C.A., van den Bosch, R., & Sikkema- de Jong, M. (2016). Behandeling van onderwijsleerproblemen: interventies en voortgangsmonitoring. In M.H. van IJzendoorn & L. Van Rosmalen (Eds.), *Pedagogiek in Beeld* (pp. 327-342). Houten: van Loghum.

Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the emergent Literacy Skills of Children From Low-SES Families: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *91*(4), 577–613. https://doi.org/10.3102/0034654321998075

Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special Education*, *52*(3), 174-187. https://doi.org/10.1177/002246691879000

Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, *53*(1), 42-60. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., ... & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade*. Educator's Practice Guide. NCEE 2016-4008. What Works Clearinghouse.

Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short-and long-term effects of assessment based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, *56*, 98-109. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.009

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.*

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, *53*(3), 279-304. https://doi.org/10.1002/rrq.194

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. https://www.expertisecentrumnederlands.nl/wpcontent/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf

Gubbels, J.C.G., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. https://doi.org/10.3990/1.9789036549226

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-635). New York: Springer Science.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *108*(5), 609-629. https://doi.org/10.1037/edu0000082

Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, *69*(1), 85-101. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667

Hempenstall, K., & Buckingham, J. (2016). *Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading*. Centre for Independent Studies.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127-160.

Hougen, M. (2014). *Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12* (Document No. IC-13). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Houtveen, T., Van den Branden, K., & Van Damme, J. (2020). Wat is goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtewisseling tussen Nederlandse en Vlaamse onderzoekers. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, *36*(5), 431-437.

Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Dyslexieverklaringen: Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Inspectie van het Onderwijs.

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, *32*(2), 152-173. https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449

Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Books.

Jung, P. G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Effects of data-based individualization for students with intensive learning needs: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, *33*(3), 144-155. https://doi.org/10.1111/ldrp.12172

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices*. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance: http://ies.ed.gov./ncee/wwc.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J.S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. doi: 10.1037/a0015956

Keuning, J., Swart, N., Scheltinga, F., Gruhn, S., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). *Evaluatie en planning van lees-leertrajecten: Een dynamisch perspectief*. Arnhem: Cito.

Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, *27*(2), 66-78.

Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Lan, Y. C., Lo, Y. L., & Hsu, Y. S. (2014). The effects of meta-cognitive instruction on students' reading comprehension in computerized reading contexts: A quantitative meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, *17*(4), 186-202.

Lane, H. B., & Hayes, L. F. (2015). Keeping the big picture in mind: Using a reading conceptual framework to guide teacher learning. *Journal of Reading Education*, *40*(2), 19-26

Lee, S. H., & Tsai, S. F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, *30*(4), 917-943. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x

Maandag, D. W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teachers' careers: A review of empirical evidence and underlying theory*. University of Groningen: Department of Teacher Education.

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, *44*(3), 218-253.

McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, *27*(1), 79-93.

McMaster, K. L., & Espin, C. A. (2017). Reading comprehension instruction and intervention. In K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrila, *Theories of reading development* (pp 463-487). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/swll.15.25mcm

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Moore, A. L. (2014). *A Research Review of Cognitive Skills, Strategies and Interventions for Reading Comprehension.* Welland: ASP.

Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & De Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, *21*(3), 194-209. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763

Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740-764. DOI: 10.1037/a0015576

Oakhill, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, *57*(5-6), 402-419. https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Abingdon, UK: Routledge

Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J., Van Schooten, E., Sleegers, P. J., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(4), 1215-1239. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7

O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, *30*(9), 1344-1351. https://doi.org/10.1177/2F0956797619862276

Oudega, M., & van den Broek, P. Standards of coherence in reading: Variations in processing and comprehension of text (2018). In K. Millis, D. Long, J. Magliano, & K. Wiemer (Eds.), *Deep Comprehension: Multi-Disciplinary Approaches to Understanding, Enhancing, and Measuring Comprehension* (pp. 41-51). NY, NY: Routledge/Taylor and Francis.

Pearson, P.D., & Cervetti, G.N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension, 2nd Edition* (pp. 12-56). New York, NY: Guilford.

Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., & Berman, A. I. (Eds.). (2020). *Reaping the Rewards of the Reading for Understanding Initiative*. Washington, DC: National Academy of Education.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22-37.

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... & Wagner, R. K. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, *55*(S1), S267-S282. https://doi.org/10.1002/rrq.352

Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, *13*(3), 224-248. https://doi.org/10.1080/10888430902851364

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 63-69.

Rooijackers, P., Van Silfhout, G., & Van den Bergh, H. (2021). Timmeren met oude spijkers en zonder hout: Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen. *Levende Talen Magazine*, *108*(1), 18-23.

Roskos, K., & Neuman, S. B. (2014). Best practices in reading: A 21st century skill update. *The Reading Teacher*, *67*(7), 507-511. https://doi.org/10.1002/trtr.1248

Scammacca, N. K., Roberts, G. J., Cho, E., Williams, K. J., Roberts, G., Vaughn, S. R., & Carroll, M. (2016). A century of progress: Reading interventions for students in grades 4–12, 1914–2014. *Review of Educational Research*, *86*(3), 756-800. https://doi.org/10.1111/j.1758-6631.1914.tb00763.x

Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn. S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., & Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.

Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(4), 369-390. https://doi.org/10.1177/0022219413504995

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.

Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction?. *Reading Research Quarterly*, *55*(S1), S235-S247. https://doi.org/10.1002/rrq.349

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. What Works Clearinghouse.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, *78*(1), 40-59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, *87*(6), 1007-1041. https://doi.org/10.3102/0034654317722961

Smit, N., Van de Grift, W., De Bot, K., & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, *65*, 117-129. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.014

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Sonnenschein, S., Baker, L., & Serpell, R. (2009). The early childhood project: A 5-year longitudinal investigation of children's literacy development in sociocultural context. In D. Aram, & O. Korat, *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 85-96). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0834-6_6

Stoeldraijer, J., & Forrer, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen.* Utrecht, The Netherlands: PO Raad, School aan Zet.

Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, *46*(6), 1556.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(1), 77-96. https://doi.org/10.1177/0022219414528540

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral

narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, *47*, 82-95. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *25*(4), 252-261. https://doi.org/10.1177/07419325040250040801

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, *90*(3), 420-456. https://doi.org/10.3102/0034654320919352

Van den Broek, P., Espin, C., McMaster, K., & Helder, A. (2017). Developing reading comprehension interventions. In E. Segers, & P. Van den Broek, *Developmental perspectives in written language and literacy: In honor of Ludo Verhoeven* (pp 85-101). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, *54*(5-6), 360-372.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 259-268

Van den Broek, P., Risden, K., & Husebye-Hartmann, E. (1995). The role of readers' standards for coherence in the generation of inferences during reading. In J. R. F. Lorch & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 353-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Gelderen, A. J. S. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?: De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen.*

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.

Van Steensel, R. C. M., & Segers, P. C. J. (2017). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen Reeks; *28.* Delft: Eburon.

Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., Bramer, W., & Arends, L. (2019). *Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties. Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen.*

Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs?: Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, *81*(1), 69-96. https://doi.org/10.3102/0034654310388819

Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse.*

Vaughn, S., Roberts, G., Schnakenberg, J. B., Fall, A. M., Vaughn, M. G., & Wexler, J. (2015). Improving reading comprehension for high school students with disabilities: Effects for comprehension and school retention. *Exceptional Children*, *82*(1), 117-131. https://doi.org/10.1177/0014402915585478

Vaughn, S., Roberts, G., Wexler, J., Vaughn, M. G., Fall, A. M., & Schnakenberg, J. B. (2015). High school students with reading comprehension difficulties: Results of a randomized control trial of a two-year reading intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(5), 546-558. https://doi.org/10.1177/0022219413515511

Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A., & Fletcher, J. (2012). Effects of intensive reading intervention for eighth-grade students with persistently inadequate response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(6), 515-525. https://doi.org/10.1177/0022219411402692

Vaughn, S., Wexler, J., Roberts, G., Barth, A. A., Cirino, P. T., Romain, M. A., ... & Denton, C. A. (2011). Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities. *Exceptional Children*, *77*(4), 391-407.

Wang, Z., Sabatini, J., O'Reilly, T., & Weeks, J. (2019). Decoding and reading comprehension: A test of the decoding threshold hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 387-401. https://doi.org/10.1037/edu0000302

Xu, Z., Wijekumar, K., Ramirez, G., Hu, X., & Irey, R. (2019). The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3119-3137. https://doi.org/10.1111/bjet.12758

9. Het onderzoeksteam

Het onderzoeksteam bestaat uit:

Prof. dr. Paul van den Broek (Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden) heeft expertise op het gebied van de cognitieve processen die plaatsvinden tijdens lezen, wat daar mis bij kan gaan, en de implicaties voor de onderwijspraktijk -van het ontwikkelen van toetsen en zaakvak teksten tot interventies bij zwakke lezers. Sinds 1987 is hij tevens verbonden aan de University of Minnesota waar hij directeur van het Center for Cognitive Sciences was. Op het gebied van begrijpend lezen heeft hij een sterke internationale reputatie. Zo werd hij op basis van zijn expertise door OESO/OECD gevraagd plaats te nemen op het internationale, 6-koppige panel van leesexperts dat de 2018 PISA leestoets heeft ontwikkeld. Ook was hij lid van het Europese onderzoek naar digitaal lezen (E-Read), waarbij hij trekker was van de sectie *Leren lezen in een digitale wereld.* Hij heeft diverse beurzen en onderzoeks- en onderwijsprijzen ontvangen voor zijn onderzoek. Hij heeft ruim 160 publicaties in wetenschappelijke tijdschriften en publiceert ook regelmatig in vak- en publiekstijdschriften. Universiteitswebsite: https://www.universiteitleiden.nl/medewerkers/paul-van-den-broek#tab-1 Research gate: https://www.researchgate.net/profile/Paul_Van_Den_Broek

Dr. Anne Helder is Universitair Docent (Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden), en heeft een achtergrond in zowel wetenschappelijk onderzoek als de onderwijspraktijk. Haar onderzoek richt zich op (neuro)cognitieve aspecten van leesbegrip. Daartoe heeft ze na haar promotie een postdoc positie gehad aan het Learning Research & Development Center (LRDC) van de University of Pittsburgh op uitnodiging van Dr. Charles Perfetti, één van ’s werelds meest vooraanstaande onderzoekers van lezen en leescomponenten. Deze samenwerking is nog steeds gaande, en heeft reeds geresulteerd in diverse co-publicaties. Dr. Helder is bovendien de Leidse opleidingscoördinator van de Educatieve Master Primair Onderwijs van de VU/UvA/UL en is nauw betrokken bij de Academische Pabo in Leiden en heeft in die hoedanigheid kennis van de onderwijspraktijk en de rol die leraren daarin kunnen spelen. Universiteitswebsite: https://www.universiteitleiden.nl/medewerkers/anne-helder#tab-1 Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Anne-Helder

Prof. dr. Christine Espin (Pedagogische Wetenschap, Universiteit Leiden) is hoogleraar *Leerproblemen en Orthopedagogische Interventies in Onderwijs* bij de programmagroep Leer- en Gedragsproblemen in het Onderwijs, en heeft expertise op het gebied van de effecten van interventies op de leesprestaties van kinderen en jongeren met leesproblemen, de ontwikkeling van continue voortgangs-monitoringsystemen voor leerlingen met leesproblemen, en het gebruik van voortgangsdata door leraren om het onderwijs aan deze leerlingen te optimaliseren. Ze heeft veel gepubliceerd over deze onderwerpen en ontving beurzen en prijzen voor haar onderzoek. Ze was lid van de redacties van diverse internationale tijdschriften. In 2014 ontving ze de *Jeanette Fleischner Career Leadership Award* van de *Council for Exceptional Children* voor haar bijdragen op het gebied van leerproblemen. Ze heeft diverse prijzen voor excellent onderwijs ontvangen.
Universiteitswebsite: :https://www.universiteitleiden.nl/medewerkers/christine- espin#tab-1
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Christine-Espin

Marijke van der Liende, BSc. is research master student in de Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Ze is geïnteresseerd in de ontwikkeling van (begrijpend) leesvaardigheden. Dit is ook het onderwerp van haar Masterscriptie.

10. Dankwoord

Graag bedanken we diverse personen en organisaties die suggesties, advies, en commentaar hebben gegeven voor het opstellen van deze rapportage. Uiteraard zijn de conclusies in deze rapportage onze verantwoordelijkheid, niet die van de geraadpleegde experts en organisaties.

Dr. Kees Vernooy fungeerde als consultant voor dit project. Dr. Vernooy heeft een brede kennis van leesonderwijs in al haar aspecten, van leesmethoden, didactiek, lerarenopleiding, toetsresultaten, enzovoorts. https://expertis.nl/adviseurs/kees-vernooy/ Zijn hulp bij het verzamelen van relevant onderzoek en reflectie op onze benadering was onmisbaar.

We danken de volgende experts voor het genereus delen van hun expertise in persoonlijke communicaties: **Prof. dr. John Guthrie** (University of Maryland) betreffende (het stimuleren van) leesmotivatie, **Prof. dr. Ladislao Salméron** (Univ. Valencia) betreffende (leren) lezen in een digitale omgeving, **dr. Laura Halderman**, **dr. Hyo Jeong** en **dr. Fred Robin** (het PISA ontwikkelteam van de Educational Testing Service, USA) betreffende de methodologische grondslagen en interpretatie van de PISA toetsresultaten, **Prof. dr. Hilde van Keer** en **dr. Emmelien Merchie** (beide Universiteit van Gent), **Prof. dr. Roel van Steensel** (Stichting Lezen, Erasmus Universiteit Rotterdam) en **Prof. dr. Thoni Houtveen** (Hogeschool Utrecht) betreffende leesproblemen en effectieve lesmethoden in Vlaanderen en Nederland, **Prof. dr. David Pearson** betreffende ontwikkeling van leesvaardigheden en implicaties voor onderwijs.

Ook danken we leerkrachten en leerlingen van de **RKB Willibrord** (Bergschenhoek), **CBS De Hoeksteen** (Wijk en Aalburg), **CSG Reggesteyn** (Nijverdal), **Montessori Lyceum Oostpoort** (Amsterdam), **Beroepscollege Leystede** (Leiden), en **Het 4e Gymnasium** (Amsterdam) voor hun deelname aan de klankbordgroepen, en **Marieke van Logchem** en **Tony van Dalen** (Expertis) voor hun hulp in het benaderen van scholen.