

# Dalende 'Leesvaardigheid': een herinterpretatie

**Anna M.T. Bosman  
Sezgin Cihangir  
Martin Bootsma**

November 2022

**Anna M.T. Bosman** is hoogleraar aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zij stond aan de basis van PWPO. Dit is een volledig universitaire bacheloropleiding voor leerkracht basisonderwijs.

**Sezgin Cihangir** is directeur van het Nederlands Mathematisch Instituut. Het instituut houdt zich bezig met onderwijs en onderzoek op het gebied van rekenen, wiskunde en taal.

**Martin Bootsma** is leraar, teamleider en medeoprichter van de Alan Turing-school in Amsterdam.



## Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	6
Doel	6
1. Zeven feiten over lezen	7
1.1 Leesprestaties beginnen al vroeg op de basisschool af te nemen	7
1.2 Op alle onderwijsniveaus daalt de leesvaardigheid	7
1.3 Leesplezier neemt al vanaf groep 4 af	7
1.4 Jongens zijn zwakkere lezers	8
1.5 In grote steden wordt slechter gelezen	8
1.6 Thuis taal bepalend voor leesvaardigheid	9
1.7 School kan de grote gelijkmaker zijn	9
2. Het verschil tussen technisch en begrijpend lezen	10
2.1 Technisch lezen is een generieke vaardigheid	10
2.2 Begrijpend lezen vraagt meer kennis	10
2.3 Leesvaardigheid: wat daalt?	11
3. 'Begrijpend lezen' is geen generieke vaardigheid	13
3.1 Technisch lezen	13
3.2 Achtergrondkennis	14
3.3 Woordenschat	14
3.4 Metacognitieve leesstrategieën	15
Conclusie	16
4. Suggesties voor onderzoek, onderwijs en beleid	18
4.1 Onderzoek: vragen die beantwoord moeten worden	18
4.2 Onderwijs: leer van goede voorbeelden	19
4.3 Beleid: maak keuzes en stel heldere doelen	21
Tot slot	22
Referenties	23
Bijlage A. PISA en Technisch Lezen	28
Bijlage B. Citaten van wetenschappers over leesvaardigheid en kennis	29

## Samenvatting

In dit rapport presenteren wij onze analyse van de problemen die zijn ontstaan in het Nederlandse leesonderwijs. De aanleiding is het PISA-onderzoek van de OECD uit 2018. Hieruit bleek dat de leesvaardigheid van 15-jarige Nederlandse leerlingen sterk was gedaald. De vrees is dat bijna een kwart van de leerlingen functioneel ongeletterd het onderwijs verlaat. Dit was de aanleiding voor de Tweede Kamer om onderzoek uit te laten voeren naar de oorzaken van deze daling en om adviezen te geven over de noodzakelijke interventies om de leesvaardigheid weer op peil te brengen.

Dit onderzoek is uitgevoerd door Van den Broek et al. (2021) en de bevindingen zijn op 3 februari met de vaste Tweede Kamercommissie gedeeld. Het huidige rapport is een reactie hierop. Wij voelden de behoefte om te reageren, omdat er in het rapport een aantal zaken onbesproken zijn gebleven. Hierdoor biedt het rapport onvoldoende handvatten om de problemen van het leesonderwijs op te lossen.

Ons rapport begint met een opsomming van de belangrijkste relevante feiten over leesvaardigheid. De scores op internationale toetsen voor leesvaardigheid van 15-jarige en van 10-jarige leerlingen dalen sinds het begin van de 21e eeuw gestaag. Ook het leesplezier daalt, met name vanaf groep 6. De leesvaardigheid van jongens is systematisch en substantieel slechter dan die van meisjes en de verschillen tussen scholen zijn zeer groot. Scholen met vergelijkbare populaties leerlingen laten zeer uiteenlopende prestaties zien. Scholen met vooral leerlingen uit sociaaleconomisch lagere milieus doen het relatief slecht. Een situatie die bijdraagt aan de toenemende kansenongelijkheid.

In het tweede deel van het huidige rapport buigen we ons over de vraag wat we precies bedoelen met leesvaardigheid. We leggen het onderscheid uit tussen technisch lezen en het begrijpen van tekst. Hiermee laten we zien dat we niet precies weten wat er nu daalt als we praten over dalende leesvaardigheid. Het blijkt

namelijk dat we onvoldoende zicht hebben op de bijdrage die technisch lezen levert aan het dalende begrip van teksten. Overigens blijft de conclusie overeind van Van den Broek et al. (2021) dat de problemen van Nederlandse leerlingen eerder gelegen zijn in het verdiepend lezen en minder in het opzoeken van informatie en het leggen van relaties binnen een tekst.

In het derde deel richten we ons op de factoren die onzes inziens van belang zijn om een tekst te begrijpen. Hierbij hebben we ons gebaseerd op de acht componenten van Van Gelderen (2018). Wij hebben deze tot vier relatief onafhankelijke factoren teruggebracht: Technisch Lezen, Achtergrondkennis, Woordenschat en Metacognitieve leesstrategieën. Voor elke factor dragen we wetenschappelijk bewijs aan dat laat zien dat problemen met tekstbegrip ontstaan doordat een of meer van de genoemde factoren onvoldoende ontwikkeld is. Hierbij zetten wij het tekort aan achtergrondkennis en woordenschat centraal, terwijl Van den Broek et al. (2021) voornamelijk aandacht besteden aan leesstrategieën als verklarende factor. Onze conclusie is dat begrijpend lezen geen generieke vaardigheid is die onafhankelijk van het onderwerp geleerd kan worden. Wij stellen voor om begrijpend lezen te vervangen door tekstbegrip en verantwoorden deze keuze. De aandacht in het onderwijs moet verschuiven naar het aanbrengen van achtergrondkennis.

In het laatste deel besteden we aandacht aan suggesties voor onderzoek, onderwijs en beleid. Het wetenschappelijk onderzoek moet zich richten op een integrale focus van de oorzaken van falend tekstbegrip, de best practices die succesvolle scholen inzetten en concreet experimenteel onderzoek dat antwoord geeft op de vraag op welke manier achtergrondkennis en woordenschat in het onderwijs ingezet moet worden om tekstbegrip te bevorderen. De belangrijkste aanpassing die het onderwijs zou moeten overwegen is om tekstbegrip, waarbij leesstrategieën aangereikt worden, te koppelen aan onderwijs in de zaakvakken. Hier vindt kennisoverdracht plaats en daarvoor kunnen rijke teksten als medium worden gebruikt. De

overheid zorgt ervoor dat in het primair onderwijs de zaakvakken weer een centrale positie gaan innemen, die gekoppeld worden aan het taalonderwijs waarbij leesstrategieën dienend zijn. In het voortgezet onderwijs wordt Neder-

lands weer een inhoudelijk vak (bestaande uit taal- en letterkunde) in plaats van de functie die het nu veelal heeft, namelijk een servicevak dat dienend is aan de zaakvakken.

## Inleiding

De Tweede kamer der Staten-Generaal heeft op 23 juni 2020 de motie<sup>1</sup> van het lid Rog c.s. aangenomen, waarvan de tekst luidt:

constaterende 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 laaggeletterd is;

overwegende dat er de afgelopen jaren veel aandacht is voor laaggeletterdheid onder zowel volwassenen als jongeren, maar dit niet resulteert in minder jongeren die laaggeletterd de school verlaten, maar er juist sprake is van een flinke toename van het aantal laaggeletterde jongeren;

overwegende dat bij aanpassingen in het curriculum ruime aandacht noodzakelijk is voor lees- en schrijfvaardigheid;

verzoekt de Onderwijsraad, om onderzoek te doen naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid van leerlingen in het fundamenteel onderwijs en het kabinet en de Tweede Kamer te adviseren over de noodzakelijke interventies om de leesvaardigheid weer op peil te brengen

Op 2 februari 2022 bracht een onderzoeksgroep van de Universiteit Leiden onder voorzitterschap van prof. Paul van den Broek verslag uit aan de vaste commissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Het rapport '*Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*' is de neerslag van dit onderzoek (Van den Broek et al., 2021). In het vervolg wordt naar deze rapportage verwezen met *Sturen op Begrip*.

In dit rapport reageren wij op de door de onderzoeksgroep *Sturen op Begrip* gepresenteerde oorzaken van de dalende leesvaardigheid en de aangereikte interventies om de leesvaardigheid te verbeteren. Wij menen dat *Sturen op Begrip* een aanvullende analyse behoeft die tot aangepaste aanbevelingen leidt voor onderwijs, onderzoek en beleid.

<sup>1</sup> Kamerstuk 31 293 nr 528

## Doel

Het doel van dit rapport is om de vraag, geformuleerd in de motie Rog c.s., vanuit een enigszins ander perspectief te beantwoorden dan dat in *Sturen op Begrip*. We beginnen met een aantal feiten die in het onderzoek besproken worden, zoals wanneer deze daling inzet en welke leerlingen het grootste risico lopen om laaggeletterd te worden. Daarna beantwoorden we de vraag wat er onder leesvaardigheid moet worden verstaan. Het concept 'Begrijpend lezen' wordt in het rapport *Sturen op Begrip* als generieke vaardigheid gedefinieerd. Wij leggen uit dat generieke vaardigheden niet onderwezen kunnen worden en dat het Nederlandse onderwijs als gevolg van deze misconceptie jaren geleden een verkeerde afslag heeft genomen. Het gevolg van onze herinterpretatie is dat er andere conclusies getrokken moeten worden als het gaat om de oorzaken van een beperkte leesvaardigheid. Het rapport eindigt met aanbevelingen voor onderzoek, onderwijs en beleid vanuit ons perspectief op leesvaardigheid en hoe we de dalende trend daarin zouden kunnen keren.

## 1. Zeven feiten over lezen

In deze paragraaf worden de belangrijkste feiten besproken die betrekking hebben op de (dalende) leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen. We lichten de meest relevante bevindingen toe uit het internationale PIRLS<sup>2</sup>-onderzoek onder 10-jarigen in het basisonderwijs (Gubbels et al., 2017) en uit het internationale PISA<sup>3</sup>-onderzoek onder 15-jarigen in het voortgezet onderwijs (Gubbels et al., 2019). Alle feiten zijn terug te vinden in het werk van Gubbels et al., tenzij anders aangegeven.

### 1.1 Leesprestaties beginnen al vroeg op de basisschool af te nemen

De daling van leesvaardigheid van 15-jarige Nederlandse middelbare scholieren is in 2006 ingezet. In 2003 kon iets meer dan 10% van de leerlingen tot de zwakste lezers worden gerekend; in 2018 was dit aantal gestegen naar 24%. Dat deze trend niet pas in het voortgezet onderwijs zichtbaar wordt, blijkt uit het onderzoek onder 10-jarige basisschoolleerlingen. In Nederland betreft dit leerlingen uit groep 6.

Sinds de start van de metingen in 2001 zijn Nederlandse leerlingen niet alleen gestaag gedaald wat vaardigheidsscore betreft, ook hun score op de wereldranglijst kelderde van positie 2 naar positie 14 in 2016. Dit geeft aan dat problemen in leesvaardigheid zich niet pas voordoen in het voortgezet onderwijs. Halverwege de basisschool blijken Nederlandse leerlingen steeds slechter te presteren.

<sup>2</sup> PIRLS staat voor *Progress in International Reading Literacy Study*. Dit is een vijfjaarlijks internationaal onderzoek van de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) naar de leesvaardigheid van 10-jarigen.

<sup>3</sup> PISA staat voor *Programme for International Student Assessment*. Dit is een driejaarlijks internationaal onderzoek van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) naar de prestaties van 15-jarigen op lezen, wiskunde en natuurwetenschap.

### 1.2 Op alle onderwijsniveaus daalt de leesvaardigheid

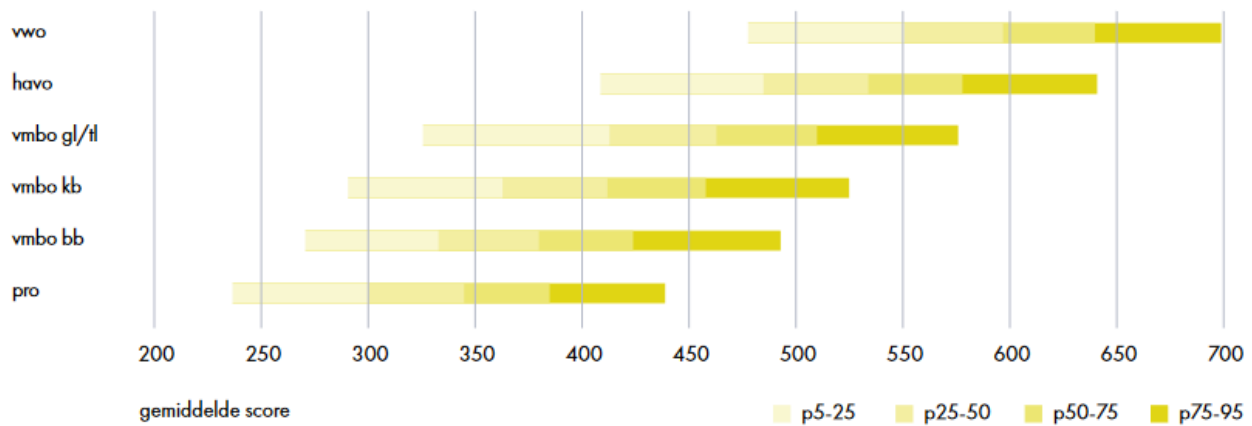
Tussen de zwakste 5% en de beste 5% lezers in het basisonderwijs bestaat in Nederland, vergeleken met alle andere landen, een relatief klein verschil. Anders gezegd, Nederland kent in het basisonderwijs relatief weinig hele zwakke lezers, maar ook heel weinig zeer goede lezers. Daarentegen is de spreiding op de middelbare scholen tussen de goede en zwakke lezers vergelijkbaar met die van de andere OECD-landen<sup>4</sup>. In Nederland en de andere landen scoort 1% excellent op de leesvaardigheidstoetsen, terwijl 24% van de Nederlandse leerlingen zodanig zwak scoort dat zij het risico lopen laaggeletterd te worden; voor de andere OECD-landen is dit gemiddeld 21%.

Een interessante bevinding uit het onderzoek onder 15-jarigen is, dat er op alle onderwijsniveaus sprake is van problemen met leesvaardigheid. Tabel 1 illustreert deze bevinding. Hoewel de gemiddelde leesvaardigheidsscore significant toeneemt met het onderwijsniveau, blijkt er ook een grote overlap te zijn. Op de hoogste vorm van voortgezet onderwijs (i.e., vwo) zijn leerlingen te vinden van wie de leesvaardigheid vergelijkbaar is met leerlingen op het vmbo-bb. Dit laat zien dat leesvaardigheid niet beperkt is tot de lagere onderwijsniveaus.

### 1.3 Leesplezier neemt al vanaf groep 4 af

In het voortgezet onderwijs beleven Nederlandse leerlingen het minste plezier aan lezen van alle 50 deelnemende landen. Ook dit verschijnsel begint niet pas in het voortgezet onderwijs. Stoeldraijer en Förner (2008) vroegen 9000 West-Brabantse leerlingen om hun vinger op te steken als ze het vak Begrijpend lezen leuk vinden. In groep 4 vindt de helft van de leerlingen het vak niet leuk en dit percentage stijgt gestaag naar 78% in groep 8. Uit een re-

<sup>4</sup> OECD staat voor Organisation for Economic Co-operation and Development; in Nederland afgekort als OESO, Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

**Tabel 1.** Leesvaardigheid en onderwijsniveaus (uit Gubbels et al., 2019; Tabel 2.3, p. 19).**Gemiddelde toetsscores en spreiding leesvaardigheid PISA-2018, naar opleidingstype (Nederland)**

centere studie van Van Tuijl en Gijssel (2015) blijkt dat het leesplezier vanaf groep 6 sterk begint te dalen. Als de leesvaardigheid niet op peil is, dan zal dat het leesplezier niet bevorderen. Omgekeerd geldt dat een leerling die geen leesplezier beleeft niet snel een boek ter hand zal nemen (Toste et al., 2020).

Belangrijk om te benoemen is dat Toste et al. (2020) in een overzichtsstudie laten zien dat er geen sterk verband is tussen leesvaardigheid en leesmotivatie; de gemiddelde  $r$  was .22, wat betekent dat slechts 4.8% van de variatie in leesvaardigheid door leesmotivatie wordt verklaard. Ook een interventie ter bevordering van de leesmotivatie laat slechts een zeer bescheiden effect zien, Cohens  $d = 0.28$  (van der Sande et al., 2017). Ten slotte, recent (nog niet gepubliceerd) tweelingonderzoek van Van Bergen et al. (2022) toont aan dat leesplezier het gevolg is van een goede leesvaardigheid en dat er geen aanwijzingen zijn dat leesplezier voorwaardelijk is voor leesvaardigheid.

#### 1.4 Jongens zijn zwakkere lezers

Het verschil in leesvaardigheid tussen 10-jarige jongens en meisjes neemt toe, waarbij meisjes systematisch hoger scoren dan jongens. Dit wordt veroorzaakt door een sterkere daling van de leesvaardigheid van jongens vergeleken met die van de meisjes en betekent tevens dat het niveau van meisjes niet stijgt. Dit verschil is

ook duidelijk zichtbaar in het voortgezet onderwijs. De 15-jarige meisjes presteren gemiddeld genomen substantieel beter dan de jongens.

#### 1.5 In grote steden wordt slechter gelezen

Een belangrijke factor die samenhangt met laaggeletterdheid is de achtergrond van de leerlingen. De gemiddelde leesvaardigheid van 10-jarige leerlingen op scholen met meer dan 25% leerlingen afkomstig van gezinnen met een lage sociaaleconomische status is het laagst. De gemiddelde leesvaardigheid is in landelijke gebieden het hoogst en die van stedelijke gebieden het laagst. Een belangrijke verklarende factor is de grotere concentratie van gezinnen met een lage sociaaleconomische status in de grote steden.

We weten al meer dan 50 jaar, op basis van Amerikaans onderzoek, dat de leesvaardigheid van leerlingen uit de lagere sociaal-economische klassen een plotselinge en sterke achteruitgang vertoont rond de leeftijd van 10 jaar (Grade 4 of groep 6) vergeleken met leerlingen uit hogere sociaaleconomische klassen (Chall, 1968). Dit fenomeen staat bekend als de 'fourth grade slump' (zie ook Hirsch, 2003). Het is belangrijk om op te merken dat de overgang van groep 5 naar groep 6 in het Nederlandse onderwijsstelsel een heel cruciale periode is.



Leerlingen leren in feite tot en met groep 5 te lezen. Anders gezegd, leerlingen zouden aan het einde van groep 5 klaar moeten zijn met technisch lezen. Vanaf groep 6 lezen immers de meeste kinderen vooral met het doel om te leren. De kans is groot dat de leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieu het technisch lezen bij de aanvang van groep 6 minder op orde hebben dan kinderen uit hogere sociaaleconomische situaties. Hierdoor zullen de verschillen in kennisopbouw en leesvaardigheid sneller groeien vanaf groep 6.

De achteruitgang van de leesvaardigheid van kinderen uit lagere sociale milieus wordt ook mede veroorzaakt door het feit dat zij een gebrek aan achtergrondkennis hebben. Achtergrondkennis wordt vanaf groep 6 steeds belangrijker.

Dus, wil je de achterstanden tegengaan, dan moet je nog meer investeren in technisch lezen. Dit moet vooral in onderbouw, maar tegelijkertijd ook in bovenbouw zodat die leerlingen die nog niet klaar zijn met technisch lezen niet nog meer achterstanden (blijven) oplopen.

## 1.6 Thuis taal bepalend voor leesvaardigheid

De leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs hangt samen met de taal die thuis wordt gesproken. Leerlingen waar thuis Nederlands wordt gesproken, hebben gemiddeld genomen een beter leesvaardigheid dan leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands. Daarnaast scoren 15-jarige leerlingen op scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als moedertaal heeft lager dan leerlingen op scholen met een hoger percentage Nederlandssprekende leerlingen.

## 1.7 School kan de grote gelijkmaker zijn

Het verschil in prestaties van 10-jarige leerlingen blijkt sterk uiteen te lopen, terwijl de leerlingpopulaties vergelijkbaar zijn. Zo is er een verschil van 81 punten tussen de zwakste en sterkste school uit de groep scholen met minder dan 10% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin. Dit verschil is nog veel groter voor scholen met meer dan 25% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin, namelijk 122 punten. Als we het geavanceerde leesniveau bekijken dan zien we ook grote verschillen. Er zijn scholen met minder dan 10% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin waar geen enkele leerling het geavanceerde leesniveau behaalt. Daarentegen zijn er andere scholen uit dezelfde groep waar 26% dit niveau haalt (Gubbels, 2017).

De verschillen tussen scholen zijn niet beperkt tot begrijpend lezen. Wat technisch lezen betreft zijn er ook grote verschillen tussen scholen. Van alle scholen die aan de eindtoets meedoen blijkt op 19% van de scholen geen enkel kind een dyslexieverklaring te hebben, op 11% van de scholen heeft 1 tot 4% een verklaring, op 61% van de scholen heeft 5 tot 19% er een en op 9% van de scholen heeft meer dan 20% een dyslexieverklaring (Cuelenaere, 2016).

De uitgangspositie van leerlingen uit de lagere sociaaleconomische klassen is bij aanvang van het lees- en spellingonderwijs slechter dan dat van leerlingen uit de hogere klassen. Zodra ze echter op school zitten, wordt hun vooruitgang in leesvaardigheid met name bepaald door de kwaliteit van de school (ofwel instructie) en niet zozeer door hun achtergrond (Aikens & Barbarin, 2008).

Ten slotte noemen we nog een laatste interessante bevinding. Leerkrachten in het basisonderwijs schrijven een deel van het gebrek aan onderwijskwaliteit toe aan desinteresse, vermoeidheid en onvoldoende voorkennis of vaardigheden (Gubbels, 2017).

## 2. Het verschil tussen technisch en begrijpend lezen

Om zicht te krijgen op wat problemen met leesvaardigheid precies behelzen, is het belangrijk dat het onderscheid tussen technisch lezen en begrijpend lezen helder wordt. In onderwijs en onderzoek is dit een geaccepteerd onderscheid.

### 2.1 Technisch lezen is een generieke vaardigheid

Technisch lezen ook wel decoderen genoemd is het omzetten van letters (schrifttekens) in de klanken waar een woord uit bestaat. Door de losse klanken samen te voegen ontstaat een gesproken woord. Om het geschreven woord MAT te lezen, dient elke letter van links naar rechts omgezet te worden in de bijbehorende klank: M wordt [mmm], A wordt [a] en T wordt [t]. Door de losse klanken aaneen te rijgen, ontstaat het woord [mat]. De links-rechts voorwaarde is duidelijk, omdat bij omzetting van rechts naar links er [tam] gelezen wordt. De voorwaarden om woorden te kunnen verklanken zijn dus: 1) het kunnen koppelen van de juiste klanken aan de letters, 2) het aanhouden van de links-rechts volgorde en 3) het samenvoegen van de losse klanken.<sup>5</sup>

Een technisch vaardige lezer is in staat om zowel bestaande woorden, MAT, FOUT, BEKEND en TREDE als niet bestaande of pseudowoorden, MIT, FLAUK, BEMELST en KRADE te lezen. Technisch lezen impliceert niet noodzakelijk begrip van dat wat wordt gelezen; voor het verklanken is dat in principe ook niet

<sup>5</sup> De Stichting Dyslexie Nederland definieert dyslexie (of leesproblemen) in overeenstemming met bovenstaande omschrijving (SDN, 2016, p. 7): 'Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking.'

nodig.<sup>6</sup> Voor vaardige lezers die een tweede taal leren is dit een bekend fenomeen. Zij kunnen, doordat ze de letter-klankkoppelingen van bijvoorbeeld het Spaans beheersen, de woorden goed uitspreken, terwijl de betekenis onbekend is.

In *Sturen op Begrip* (p. 9) wordt een definitie gehanteerd die fundamenteel afwijkt van de algemeen geaccepteerde omschrijving in de wetenschappelijke literatuur:

*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.

Naast het opvallende verschil met de gebruikelijke definitie van technisch lezen, namelijk visuele informatie omzetten in betekenisvolle taal (wat niet noodzakelijk is, omdat pseudowoorden ook gelezen kunnen worden), wordt woordenschat en zelfs grammatica tot technisch lezen gerekend.

### 2.2 Begrijpend lezen vraagt meer veel meer kennis

Om een tekst te kunnen begrijpen is meer nodig dan technisch lezen. Zo dient de lezer de betekenis van de woorden te kennen. Veel mensen lezen zonder moeite het woord 'oxymoron' correct voor, maar hebben geen idee wat het betekent.<sup>7</sup> Naast kennis van woorden, moet de zin als geheel begrepen worden evenals de onderlinge samenhang van de zinnen in de tekst. In *Sturen op Begrip* (p. 9) wordt 'Begrijpend lezen' als volgt gedefinieerd:

<sup>6</sup> Dat technisch lezen als louter decodeervaardigheid wordt gezien, blijkt uit het feit dat er gestandaardiseerde toetsen zijn voor het lezen van pseudowoorden (De Klepel; Van den Bos et al., 1994)

<sup>7</sup> Voor de geïnteresseerde lezer: Een oxymoron is een stijfgevoel waarbij twee tegengestelde begrippen gecombineerd worden; voorbeelden zijn 'een publiek geheim', 'oud nieuws' of 'een militante pacifist'.

*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*.

Dit is een psycholinguïstische definitie; dat wil zeggen dat binnen het onderzoek naar het begrip van tekst een psychologische theorie wordt geformuleerd hoe mensen tot talig begrip komen van een tekst (een mentale representatie vormen). Op pagina 10 wordt deze definitie nader gespecificeerd:

We doen dat door betekenisvolle verbanden leggen—tussen verschillende delen van de tekst en, net zo belangrijk, tussen de tekst en onze achtergrondkennis. Hierbij speelt achtergrondkennis een centrale rol. Deze vorm van leesvaardigheid wordt begrijpend lezen genoemd.

Het toetsen van begrip van tekst is minder eenvoudig dan het toetsen van de decodeerbaarheid. Hoe stel je vast of een leerling de tekst begrepen heeft? Hoe moet zo'n toets eruit zien? Begrijpend lezen wordt getoetst door leerlingen een verhaal voor te leggen en daar vragen over te stellen. De vragen kunnen feitelijkheden betreffen, zoals: 'Hoe lang verblijft de hoofdpersoon al op het eiland?' en 'Naar wie of wat verwijst het woord 'deze'?' Daarnaast zijn er ook denk vragen te formuleren als: 'Waarom heeft het verhaal deze titel?' of 'Schrijf in één zin op wat het probleem in het verhaal is'. Ten slotte kunnen er vragen worden gesteld waarbij de lezer zelf verder moet redeneren, zoals: 'Als het verhaal zich in een andere tijd zou afspeelen, wat zou er dan veranderen?'

Begrip van de tekst kan op een feitelijk of basaal niveau getoetst worden, maar er kan ook nagegaan worden of de lezer verbanden ziet tussen tekstdelen. Op het meest diepgaande niveau kan de vraag gesteld worden of er een relatie gelegd wordt tussen verschillende teksten of tussen de tekst en bestaande achtergrondkennis (Sturen op Begrip, pp. 9-11).

## 2.3 Leesvaardigheid: wat daalt?

Het bovenstaande roept dus de vraag op: Welke vorm van leesvaardigheid wordt bedoeld als er gesproken wordt over de dalende leesvaardigheid van 15-jarigen uit het PISA-en het PIRLS-onderzoek? De toetsen die zijn afgenomen betreffen vragen over de inhoud van teksten. Dus lijkt het een eenvoudig te beantwoorden vraag, namelijk 'begrijpend lezen'.<sup>8</sup>

Dat is echter niet het geval. Voor een goed begrip van de tekst moet immers de technische leesvaardigheid op orde zijn (Als je niet kunt fietsen, dan kun je niet naar oma fietsen). Dit is een noodzakelijke doch niet voldoende voorwaarde om teksten te begrijpen. Als dat op orde is, dan moet er ook nog aan een aantal additionele voorwaarden worden voldaan, zoals kennis hebben over de betekenis van woorden, beschikken over de nodige achtergrondkennis en in staat zijn om verschillende stukken tekst met elkaar in verband te brengen (Als je kunt fietsen en je wilt naar oma fietsen, dan vereist dat additionele vaardigheden, zoals de weg weten, de verkeersborden kennen, op het verkeer letten, etc.).

Er kan niet worden gesteld dat 'leesvaardigheid' verwijst naar het begrip van teksten, zonder te weten of het technisch lezen op orde is. In *Sturen op Begrip* wordt geconcludeerd dat technische leesvaardigheid niet de voornaamste oorzaak is van de afnemende leesvaardigheid. Deze conclusie is onzes inziens voorbarig, omdat er geen zuivere test voor technisch lezen is afgenomen. Daarom kan niet worden uitgesloten dat (een deel van) het probleem gezocht moet worden in het technisch lezen. Sterker nog, er zijn gegronde aanwijzingen dat een zekere groep leerlingen onvoldoende technisch leesvaardig is en dat dit bijdraagt aan hun gebrek aan begrip (zie Bijlage A).

Uiteraard blijft deze conclusie van Van den Broek et al. (p. 3, 2022) overeind:

<sup>8</sup> [https://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018\\_Released\\_REA\\_Items\\_12112019.pdf](https://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018_Released_REA_Items_12112019.pdf)

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.

### 3. 'Begrijpend lezen' is geen generieke vaardigheid

In *Sturen op Begrip* lijkt begrijpend lezen als een generieke vaardigheid te worden opgevat. Dit leiden wij niet alleen af op grond van de definitie (zie boven), maar blijkt ook uit de wijze waarop begrip van teksten bevorderd dient te worden, namelijk door effectief onderwijs van begripsvaardigheden. In de woorden van *Sturen op Begrip* (p. 17):

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.

In *Sturen op Begrip* wordt erkend dat technisch lezen essentieel is en dat woordenschat en achtergrondkennis mede het begrip van teksten kan bemoeilijken. Het bevorderen van begrip is volgens het rapport gestoeld op de volgende (inhoudelijke) elementen:

1. Zorg dat leerlingen met een doel lezen; de lezer stelt zichzelf vragen, vat samen, let op kopjes.
2. Help lezers verbanden te leggen en gevolgtrekkingen te maken.
3. Leer begripsstrategieën aan.
4. Maak leerlingen ervan bewust wat een goed begrip van de tekst is.
5. Bevorder kennis over woorden.
6. Bevorder achtergrondkennis.
7. Gebruik verschillende soorten teksten.
8. Integreer lezen en schrijven.

Er worden ook drie elementen genoemd die niet exclusief onder begrijpend lezen vallen:

9. Zorg voor een motiverende leeromgeving.
10. Differentieer.
11. Bewaak de voortgang van begrijpend lezen.

Wat ons opvalt in deze opsomming is dat woordenschat en achtergrondkennis een van de vele aspecten zijn. Ze lijken geen centrale plaats in te nemen. Maar nog belangrijker, leesbegrip lijkt opgevat te moeten worden als een generieke vaardigheid. Een vaardigheid die zonder object te leren is. Wij denken dat dit een onjuiste voorstelling van zaken is. Begrip hebben, is begrip hebben van iets, zonder iets is het inhoudsloos. Dit is vergelijkbaar met denken, wat ook altijd een object bij zich heeft. Als we begrijpend lezen willen begrijpen dan moeten de elementen die daartoe bijdragen vastgesteld worden.

Van Gelderen (2018) onderscheidt acht elementen die bijdragen aan het begrijpen van teksten: decodeervaardigheid of technisch lezen (TL), achtergrondkennis (AK), woordenschat (WS) en vaardigheden die geschaard kunnen worden onder Metacognitieve Leesstrategieën (ML), waaronder: grammaticale kennis, strategische competentie en metacognitieve kennis. Wij presenteren hieronder een vereenvoudigde definitie en we geven per element het belang aan, onderbouwd door onderzoek:

$$\text{Begrip van teksten} = TL \times AK \times WS \times ML^9$$

#### 3.1 Technisch lezen

Het belang van technisch lezen voor het begrijpen van tekst is alleen al op logische gronden onbetwistbaar. Daarnaast blijkt dit ook uit empirisch onderzoek. Een van de eerste studies daarover was van Perfetti en Hogeboom (1975; zie voor een meta-analyse [García & Cain](#),

<sup>9</sup> We kiezen niet voor een optelsom, maar voor een vermenigvuldiging. Bij een optelsom zou wanneer een of meer van de aspecten 0 is er alsnog sprake van begrip kunnen zijn. Dat is onwaarschijnlijk; voor alle aspecten geldt immers dat een zekere vaardigheid vereist is.

2014). In het Nederlandse taalgebied is er ook onderzoek gedaan naar de relatie tussen technisch en begrijpend lezen. Zo lieten Aarnoutse en van Leeuwe (1988) ruim dertig jaar geleden al zien dat technisch lezen samenhangt met begrijpend lezen. De voorspellende waarde hiervan neemt met het toenemen van de leeftijd echter wel af. Dat wil zeggen dat de relatie tussen technisch en begrijpend lezen in de onderbouw relatief sterk is, maar dat deze minder duidelijk is in de hogere groepen van het basisonderwijs. Uit onderzoek onder Engelstalige leerlingen in de hogere groepen blijkt dat er in latere jaren nog wel een sterke relatie is tussen technisch en begrijpend lezen (Ouellette, 2006; zie ook Schatschneider et al., 2007; Stahl & Hiebert, 2005). De verklaring hiervoor is dat het langer duurt alvorens Engelstalige leerlingen een voldoende vaardigheid hebben in technisch lezen; het Engelse schriftstelsel is immers minder consistent dan het Nederlandse.

Dat de technische leesvaardigheid van anderstalige leerlingen uit de groepen 3 tot 8 niet noemenswaardig verschilt van die van leerlingen met Nederlands als moedertaal (Van den Bosch et al., 2019; Verhoeven & van Leeuwe, 2003), betekent dat oorzaken van een beperkte leesvaardigheid van anderstaligen niet specifiek gezocht moeten worden in technische leesvaardigheid.

### 3.2 Achtergrondkennis

Om de rol van achtergrondkennis voor begrijpend lezen vast te stellen, is een bibliografische zoekopdracht uitgevoerd in PsycInfo naar overzichtsartikelen. Hierbij zijn de zoektermen *reading comprehension*, *background/prior knowledge* en *review/meta-analysis* gebruikt. Op basis van de online beschikbare publicaties, vatten we de belangrijkste resultaten samen:

1. Achtergrondkennis en woordenschat zijn de belangrijkste voorspellers van leesbegrip (Catts, 2021; Cromley & Azevedo, 2007; Elleman & Oslund, 2019; Petscher et al., 2020; Stahl et al., 2006).

2. Interventies gericht op de inhoud van de tekst leiden tot beter begrip dan interventies gericht op leesstrategieën (McKeown et al., 2009).
3. Achtergrondkennis aanbrengen verbetert leesbegrip (Fincher-Kiefer, 1992; Kim et al., 2020; O'Reilly et al., 2019; Schmidt et al., 2011; Weisberg, 1988).
4. Zwakke begrijpend lezers met veel achtergrondkennis presteren beter op leesbegrip dan leerlingen die bekend staan als goede begrijpend lezers, maar weinig kennis hebben van het onderwerp (Adams et al., 1995; Recht & Leslie, 1988).
5. Of een tekst wel of geen informatie verschaft over misconcepties van de lezer, de hoeveelheid achtergrondkennis bepaalt hoeveel er onthouden wordt (Kendeou & van den Broek, 2007).
6. Teksten die aansluiten bij de culturele achtergrond van de lezer, worden beter begrepen dan teksten die dat niet doen (Steffensen et al., 1979).
7. De beperkte achtergrondkennis van leerlingen uit de lagere sociaal-economische klassen remt de ontwikkeling van begrip en het leren van nieuwe woorden (Kaefer et al., 2011).
8. Als de achtergrondkennis beperkt is, kan de kwaliteit van de tekststructuur het begrip van de tekst beïnvloeden (McKweon et al., 1992; Roller, 1990).

Ten slotte, voor een overtuigend, doorwrocht en nog altijd actueel artikel over de rol van achtergrond voor tekstbegrip, bevelen wij het werk van E.D. Hirsch (2003) aan.<sup>10</sup>

### 3.3 Woordenschat

Om de rol van woordenschat voor begrijpend lezen vast te stellen is een bibliografische zoekopdracht uitgevoerd in PsycInfo naar overzichtsartikelen. Hierbij zijn de zoektermen *reading comprehension*, *vocabulary* en *review/meta-analysis* gebruikt. Op basis van de online beschikbare publicaties vatten we de belangrijkste resultaten samen.

<sup>10</sup> Het belang van achtergrondkennis werd reeds in 1986 door de cognitieve psychologie erkend (Shuell, 1986).

1. Woordenschat en achtergrondkennis zijn de belangrijkste voorspellers van leesbegrip (Cromley & Azevedo, 2007; Stahl et al., 2006).
2. Leerlingen die zwak scoren op een test voor begrijpend lezen, hebben vrijwel allemaal tekorten in hun woordenschat (Ouellette, 2006; Spencer et al., 2014).
3. De grootte van de woordenschat voorspelt in zekere mate het begrip van verhalende teksten, maar in zeer hoge mate het begrip van zakelijke teksten (Yildirim et al., 2011).
4. Zwakke begrijpend lezers die geen problemen hebben met technisch lezen laten vooral grote achterstanden zien in hun mondelinge taalvaardigheid; denk hierbij aan receptieve en productieve woordenschat, luistervaardigheid, idioom, verhaalstructuur en syntactisch en morfologisch bewustzijn (Cervetti et al., 2020; Kendeou et al., 2009; Spencer & Wagner, 2018).
5. Het vergroten van de woordenschat leidt tot een beter begrip (Bryant et al., 2003; Stahl & Fairbanks, 1986).
6. De beperkte woordenschat van leerlingen met een thuistaal die anders is dan op school, verklaart voor het belangrijkste deel de achterstand in het begrijpend lezen (e.g., Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010; Raudszus, 2020; van Steensel et al., 2015; Toboada et al., 2009).

Ten slotte, voor een goed overzicht van woordenschatontwikkeling en het belang voor tekstbegrip, verwijzen wij naar Wagner et al. (2007).

### 3.4 Metacognitieve leesstrategieën

In *Sturen op Begrip* is uitputtend verslag gedaan van het onderzoek naar leesstrategieën. Daarin wordt verwezen naar de vele experimentele studies die het effect van de instructie van leesstrategieën aantonen. Dit betreft voornamelijk onderzoek waarbij een 'leesstrategie'-interventie vergeleken wordt met de dagelijkse praktijk, dat wil zeggen dat er geen speciale aandacht aan leesstrategieën wordt besteed (de business as usual situatie). Wij

voegen enkele uitkomsten toe die de uitkomsten van de meta-analyses nuanceren:

1. Het aanleren van leesstrategieën bij leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen lijkt alleen een effect te hebben bij de leerlingen met een relatief hoog IQ (Compton et al., 2009).
2. Als de nadruk in een les begrijpend lezen op de strategie in plaats van de inhoud komt te liggen, is de kans groot dat leerlingen een oppervlakkige herinnering opdoen of een beperkte reconstructie maken van de tekst, waardoor een verdiepend begrip van de betekenis ervan voorkomen wordt (Compton et al., 2014; Elleman & Oslund, 2019).
3. Verschillende studies laten zeer beperkte of geen (trainings)effecten zien van leesstrategieën op het begrijpen van teksten (Cromley & Azevedo, 2007; Rosenshine & Meister, 1994; Silverman et al., 2020; Van den Bos et al., 1998).
4. Zie ook de zeven additionele reviews genoemd door Willingham en Lovette (2014). Een groot aantal lessen in leesstrategieën zijn niet effectiever voor het leesbegrip dan slechts enkele lessen (Willingham, 2006).
5. Recent praktijkonderzoek van Bootsma en Naaijken (2022) laat zien dat het oefenen van de leesstrategieën kort voor het maken van de Nederlandse Cito-eindtoets voldoende is om deze goed te maken.

Ten slotte, wij zijn het eens met de conclusie dat aandacht voor leesstrategieën helpt; daar is geen discussie over. Waar wij echter onze twijfels over hebben, is wat deze uitkomsten betekenen voor de dagelijkse klassenpraktijk. Zoals in *Sturen op Begrip* terecht wordt opgemerkt, is er geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van verschillende strategieën en welke daarvan het meest effectief zijn.

Nog belangrijker wellicht is het feit dat er geen onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van verschillende schoolmethoden, zoals 'Nieuwsbegrip', 'Leeslink', 'Estafette', en vele anderen. Zoals in *Sturen op Begrip* terecht wordt gesteld,

omvatten deze methoden vaak een beperkt aantal elementen van effectieve strategieën.

Het allerbelangrijkste is echter wat we beogen te meten met een toets voor begrijpend lezen. Willen we weten of leerlingen de leesstrategieën kunnen toepassen of willen we weten of kinderen kennis opdoen uit een tekst? Als we het antwoord moeten afleiden uit de Cito-eindtoets dan is het duidelijk: het toetsen van het toepassen van leesstrategieën (Bootsma & Naaijkens, 2022).

### Conclusie

In *Sturen op begrip* wordt voorgesteld, gebaseerd op meta-analyses en reviews van leesstrategieën, om meer en beter in te zetten op leesstrategieën om zo 'begrijpend leesvaardigheden' bij leerlingen te bevorderen. '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' (p. 21, *Sturen op Begrip*). Er wordt weliswaar aangeraden om aandacht te besteden aan achtergrondkennis en woordenschat, maar die worden toch vooral gezien als ondersteuning (zie pagina 18, *Sturen op Begrip*).

Gezien het voorgaande, gaat dit onzes inziens het probleem van de grote aantallen 'onvoldoende geletterde' leerlingen niet oplossen. Er wordt namelijk aan twee heel belangrijk andere voorwaarden voor het begrijpen van teksten niet gewerkt, namelijk goede achtergrondkennis en voldoende woordenschat. Het aanleren van leesstrategieën kan daarbij behulpzaam zijn, maar lijkt educatief van minder waarde dan achtergrondkennis en woordenschat. Zonder woord- en wereldkennis zijn leesstrategieën nutteloos. Deze, door empirisch onderzoek ondersteunde, conclusie wordt door vele onderzoekers onderschreven. Catts (2009, 2021), Hirsch (2003), Kamhi (2007), Willingham (2006) en Wexler (2020) zijn van mening dat kennis van woorden en kennis van de wereld de belangrijkste uitdagingen vormen voor het huidige onderwijs.

Leesbegrip kan dus niet onafhankelijk getoetst worden van de kennis die leerlingen hebben over de inhoud ervan. Dus is het oefenen van begrijpend lezen als generieke vaardigheid 'zinloos'. De onvermijdbare conclusie is dat het concept 'Begrijpend lezen' daarmee inhoudsloos is geworden. Ons voorstel is daarom tweeledig.

Ten eerste stellen we voor om de term leesvaardigheid te reserveren voor de mate waarin een lezer in staat is om geschreven tekst te decoderen (i.e., technisch lezen). Niet alleen voorkomt dit verwarring, maar ook is het een vaardigheid die onafhankelijk van andere vaardigheden gemeten kan worden. Iedereen die instructie en oefening heeft gehad in de klank-letterkoppelingen van het Nederlands, kan immers onbekende woorden, zoals OXYMORON en BURLESK 'oplezen' en zelfs niet bestaande woorden, zoals NARGEL en POEBING. Weten wat deze woorden betekenen is daarvoor niet nodig.

Het tweede voorstel is om de term 'leesstrategieën' in te voeren voor manieren om de structuur van zinnen, paragrafen en teksten te onttrafelen.<sup>11</sup> We gebruiken de term begrijpend lezen niet meer, omdat dit verwijst naar een concreet te meten vaardigheid. Willen we weten of een leerling begrepen heeft wat er in een tekst staat, dan spreken we van tekstbegrip. We geven onmiddellijk toe dat dit nauwelijks goed (misschien wel onmogelijk) te definiëren is, laat staan te meten. Wanneer heeft iemand immers begrip van de tekst, waaruit blijkt dat? We hopen echter dat de suggesties in het laatste stuk van ons rapport een begin van een oplossing, dan wel een richting bieden.

Tot slot, het vervangen van de term begrijpend lezen door de term tekstbegrip is niet louter een cosmetische verandering. Tekstbegrip is

<sup>11</sup> We geven hier geen nadere definiëring van de term; dat verdient een diepgaandere analyse, waarbij kennis die de cognitieve psychologie ons geleverd heeft (e.g., declaratieve en procedurele kennis) mogelijk behulpzaam is.



een toestand en begrijpend lezen verwijst naar een vaardigheid. Met de term leesstrategieën verwijzen we naar een vaardigheid en vaardigheden zijn middelen om een doel te bereiken. Net als technisch lezen een middel tot een doel

is, namelijk het ontcijferen van de code om te bepalen welk woord er staat. Zo zijn leesstrategieën een middel tot het doel tekstbegrip, maar dan wel een van de vele middelen.

## 4. Suggesties voor onderzoek, onderwijs en beleid

We willen dit rapport afsluiten met een aantal suggesties betreffende onderzoek, onderwijs en beleid, die kunnen bijdragen aan de verbetering van het tekstbegrip van Nederlandse leerlingen.

### 4.1 Onderzoek: vragen die beantwoord moeten worden

De eerste vraag die de wetenschap moet beantwoorden luidt: welk deel van de problemen met tekstbegrip worden veroorzaakt door onvoldoende technische leesvaardigheid? Van de leerlingen in het primair (PIRLS-resultaten) en voortgezet onderwijs (PISA-resultaten) is niet bekend of en in welke mate hun decodeervaardigheid belemmerend werkt bij het lezen van teksten. Dit is eenvoudig na te gaan. Hiervoor is een afname van een toets voor technisch lezen bij alle leerlingen nodig die aan het PIRLS- en PISA-onderzoek deelnemen. Ondanks dat een dergelijke test individueel en mondeling moet worden afgenomen, is dit haalbaar omdat deze afname slechts enkele minuten per leerling vergt.

Een tweede richting die ingeslagen moet worden, is nagaan wat er gebeurt op scholen waar leerlingen nauwelijks problemen ondervinden met het begrijpen van teksten. Welke didactiek, werkwijze en methoden worden daar gebruikt? Op welke wijze wordt er aandacht besteed aan achtergrondkennis en woordenschat en hoe krijgt de integratie van deze aspecten vorm? Kortom, onderzoek de werkwijze van succesvolle scholen en leer van hun aanpak.

Een derde vraag die het onderzoek zou moeten beantwoorden, is de vraag naar de wijze waarop achtergrondkennis effectief kan worden ingezet tijdens de les. Een zeer recente meta-analyse van het effect van achtergrondkennis op tekstbegrip leverde opnieuw op dat achtergrondkennis een belangrijke bijdrage levert aan het begrijpen van tekst (Miedema &

Bosman, 2022).<sup>12</sup> Tot zover het goede nieuws. Wat echter niet afgeleid kon worden uit deze studies, was op welke manier achtergrondkennis het beste ingezet kan worden om tekstbegrip te bevorderen. In vrijwel alle studies ontbrak een verantwoording voor de operationalisatie van de variabele achtergrondkennis. Bovendien werd achtergrondkennis dermate verschillend gemeten dat onderlinge vergelijkingen onmogelijk waren. Zo werd bij één studie achtergrondkennis vastgesteld op basis van een gesprek, bij een andere gebeurde dit aan de hand van juist/onjuist stellingen, bij vier studies aan de hand van meerkeuzevragen en bij drie studies werd niet vermeld hoe de voorkennis geoperationaliseerd was.

De belangrijkste teleurstelling in dit recente wetenschappelijke onderzoek was dat geen van de onderzoekers de vraag naar de rol van achtergrondkennis als centrale vraag had geformuleerd. Het was in vrijwel alle gevallen een variabele die 'werd meegenomen'. Dit betekent dat ook in de wetenschap achtergrondkennis onvoldoende wordt (h)erkend als mogelijke factor die bijdraagt aan tekstbegrip. Deze lacune vraagt erom om aangevuld te worden.

Een vierde vraag die door de wetenschap in het kader van tekstbegrip nader onderzocht dient te worden is: wat is de beste manier om de woordenschat van leerlingen te vergroten? Het vergroten van woordenschat in de context van een tekst lijkt het meest effectief te zijn. Woorden los leren van een betekenisvolle context of het toepassen van strategieën die het afleiden van de betekenis van woorden moet bevorderen zijn geen effectieve manieren om tekstbegrip te verbeteren (Wright & Cervetti, 2016). Het onderwijs kan echter concretere aanwijzingen gebruiken en daarom is verder onderzoek hiernaar van belang.

Samengevat, wetenschappelijk onderzoek zou zich moeten richten op een integrale focus van de oorzaken van falend tekstbegrip, de best practices die succesvolle scholen inzet-

<sup>12</sup> De effectgrootte, uitgedrukt in Cohens  $d = 0.91$ , kan groot worden genoemd.

ten en concreet experimenteel onderzoek dat antwoord geeft op de vraag: op welke manier moet achtergrondkennis en woordenschat in het onderwijs ingezet worden om tekstbegrip te bevorderen?

## 4.2 Onderwijs: leer van goede voorbeelden

Hoewel er zeker overeenkomsten zijn in de wijze waarop het primair en voortgezet onderwijs kunnen werken aan de verbetering van tekstbegrip, willen we hier toch een onderscheid maken. De aanwijzingen voor het primair onderwijs zullen specifiek en concreter zijn, omdat de auteurs daarin meer expertise hebben.

**Primair onderwijs.** Zoals hierboven gesteld, is een voldoende technische leesvaardigheid een noodzakelijke doch niet voldoende voorwaarde om teksten te kunnen begrijpen. Daarom is het van belang dat scholen vroegtijdig interveniëren bij leerlingen waarbij het technisch lezen stagneert. Dat wil niet zeggen dat er bij leerlingen die niet zo vlot lezen, er niet tegelijkertijd aan leesbegrip gewerkt moet worden. We brengen nogmaals in herinnering, dat de relatie tussen technisch lezen en leesbegrip in de groepen 3 en 4 weliswaar redelijk sterk is, maar in de laatste jaren van het basisonderwijs zien we deze relatie eigenlijk niet meer (Aarnoutse & van Leeuwe, 1988). Desondanks bestaat er in het onderwijsveld een belangrijke misconceptie, namelijk dat de keuze voor de teksten die gebruikt worden bij begrijpend lezen afgestemd dient te zijn op het niveau van technisch lezen. In de groepen 3 en 4 is dat nog te verantwoorden, maar dit geldt zeker niet voor leerlingen in de hogere groepen. Uiteraard moet het technisch leesniveau van leerlingen in de hogere groepen van voldoende niveau zijn.

Een onwenselijk gevolg van deze veronderstelling is namelijk dat er te schrale en te eenvoudige teksten worden aangeboden. Niet alleen is dit niet bevorderlijk voor de technische leesvaardigheid, want het oefenen gebeurt dan dikwijls op een te laag niveau, maar ook leest

de leerling teksten die dermate eenvoudig zijn dat ze de leerling niet motiveren. Bovendien worden hogere-orde denkvaardigheden niet ontwikkeld. Het gevolg is dat met name de leerlingen met een laag niveau in begrijpend lezen onbedoeld verder gaan achterlopen, terwijl het ultieme doel van elke basisschool moet zijn dat alle leerlingen aan het eind van groep 8 goede lezers zijn. Hierbij tekenen we aan dat trage lezers niet noodzakelijk zwakke lezers zijn. Een lezer dient een tekst te lezen met een snelheid die begrip van de tekst mogelijk maakt. Te langzaam lezen kan dat inderdaad in de weg staan, maar we vergeten vaak dat te snel lezen dat net zo goed doet.

Wij raden scholen aan om vanaf jonge leeftijd te werken met langere, rijke teksten die met een goede ondersteuning van de leraar in de klas worden gelezen. Dit laatste is didactisch van groot belang en staat in schril contrast met wat er nu in de klas gebeurt (Stoeldraijer & Vernooy, 2007). Tijdens de lessen begrijpend lezen, zoals die nu vaak in basisscholen worden aangeboden, moeten leerlingen zelfstandig teksten lezen en de daarbij horende vragen beantwoorden. Dit betekent dat er geen interacties plaatsvinden tussen leerkracht en leerlingen. Wij pleiten ervoor dat de leerkracht samen met de leerlingen de tekst leest. De leraar begeleidt de leerlingen voor, tijdens en na het lezen door het tekstthema te introduceren, de voorkennis van leerlingen te activeren, in gesprek met hen te treden over de tekst, hen te vragen waar ze bepaalde informatie gevonden hebben, onduidelijke passages te verhelderen, hen te laten stilstaan bij wat de tekst voor hen betekent, hen te laten nadenken over wat ze geleerd hebben uit de tekst, enzovoort. Die deskundige begeleiding is van cruciaal belang tijdens het lezen van teksten (Gobyn et al., 2019; zie ook Overzicht 1).

Een ander belangrijke manier om leerlingen actief met de tekst aan de slag te laten gaan is door ze te laten schrijven over dat wat ze gelezen hebben. Lezen en schrijven zijn cognitieve processen die elkaar versterken en dienen allebei en zoveel mogelijk in gezamenlijkheid

**Overzicht 1.** *Vijf sleutels voor een effectieve en eigentijdse didactiek ter bevordering van tekstbegrip in het onderwijs (Gobyn et al., 2019)*

<b>Sleutels voor een effectieve didactiek van tekstbegrip</b>	
1	Functionaliteit. Het is van belang dat leerlingen leren inzien dat teksten hen het antwoord op een vraag kan geven of hen kan helpen een probleem om te lossen.
2	Interactie. Het is belangrijk dat leerlingen actief met de tekst aan de slag gaan. Lezen en schrijven zijn cognitieve processen die elkaar versterken.
3	Strategisch lezen. Maak van de leerlingen strategische lezers. Leerlingen moeten leren tekstbegrip te monitoren en tijdens het lezen zich de vraag te stellen waar de tekst over gaat, of ze deze begrijpen en nadenken over de vraag wat te doen als ze een woord of passage niet begrijpen.
4	Leesmotivatie. Het is van belang om van school en de klassen een rijke leesomgeving te maken, waarbij de leraar hoogwaardige jeugdliteratuur leest en voorleest en de leerlingen helpt bij het kiezen van boeken.
5	Transfer. Het is belangrijk om buiten de taallessen het belang van diep tekstbegrip te laten zien. Vandaar ook de suggestie om leesonderwijs te koppelen aan de zaakvakken.

en expliciet te worden onderwezen (Graham et al., 2017, 2021; Kim & Graham, 2022; Wexler, 2019).<sup>13</sup> Ook helpt het om leerlingen over de teksten te laten discussiëren. Ze horen alternatieve zienswijzen op de tekst(en) die ze hebben gelezen en heroverwogen hun eigen interpretatie. Voor zowel schrijven als discussiëren geldt dat dit ondersteunend is voor de leerlingen die moeite hebben teksten te begrijpen.

Wellicht de meest drastische aanpassing die het primair onderwijs zou moeten overwegen, is om tekstbegrip te koppelen aan het onderwijs in de zaakvakken. Dit geldt overigens zowel voor de basisschool als voor het voortgezet onderwijs. In deze vakken vindt kennisoverdracht plaats en hierbij kunnen rijke teksten als medium worden gebruikt, waarbij uiteraard leesstrategieën worden aangereikt. Dit vraagt om een schoolbrede benadering, waarbij leraren in het basisonderwijs in een doorgaande lijn lesgeven. Dit laatste is om twee redenen urgent.

Ten eerste is er op veel scholen geen doorgaande leerlijn in de teksten van de zaakvakken. De teksten die in de Wereld Oriëntatie-methoden gebruikt worden, zijn vaak persoonlijk, gericht op de beleving en veel minder op kennisover-

<sup>13</sup> Dit geldt voor zowel leerlingen met als leerlingen zonder leesproblemen

dracht. Ook worden de leerlingen geacht de teksten zelfstandig te kunnen lezen, waardoor de teksten zowel op taaltechnisch niveau als op begripsniveau te eenvoudig zijn. Dit betekent ook dat leerlingen niet geconfronteerd worden met meer zakelijke teksten die een wat afstandelijker toon hebben (Evers-Vermeul et al., 2017). Dit kan problemen opleveren voor het leren in het voortgezet onderwijs.

Een tweede probleem waar we op willen wijzen is dat de zaakvakken (ook wel wereldoriëntatie genoemd) geen verplicht onderdeel vormen bij de eindtoets. De reden is dat de score geen voorspellende waarde zou hebben voor het soort vervolgonderwijs (Rijksoverheid, 2022). Een belangrijk nadeel is uiteraard dat het scholen niet motiveert om aandacht te besteden aan de zaakvakken. Om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de eindtoets is het immers van groot belang dat ze goed presteren op de onderdelen *Rekenen en Taal*, waaronder begrijpend lezen.

**Voortgezet Onderwijs.** Net als in het primair onderwijs is tekstbegrip in het voortgezet onderwijs een zaak van de hele school. Het is weinig effectief om de ontwikkeling van leesbegrip in het voortgezet onderwijs de verantwoordelijkheid te laten zijn van de leraar Ne-

derlands. Juist door tekstbegrip te koppelen aan de zaakvakken kan er progressie worden geboekt. Hiervoor is wel een kentering nodig in het onderwijs van het vak Nederlands als ook in haar relatie met de zaakvakken (zie Overzicht 1).

Hans Bennis stelde in 2019 als directeur van de Nederlandse Taalunie het volgende: "Nederlands is een 'servicevak' geworden, dienstbaar aan andere vakken. Het is een vak dat draait om goed leren lezen en schrijven. Ik mis de inhoud over taal- en letterkunde." Hij werd bijgevallen door Marc van Oostendorp, hoogleeraar aan de Radboud Universiteit. Hij stelt dat Nederlands als vak weer sexy moet worden. Je leert over de Nederlandse literatuur en hoe de structuur van het Nederlands in elkaar steekt: "Het is beter voor je taalvaardigheid als je niet alleen met trucjes een tekst kan ontleden, maar echt begrijpt hoe een taal werkt" (van Heerde & Witteveen, 2019). Kortom, Nederlands zou weer een eigenstandig vak moeten worden met twee belangrijke domeinen, de taalkunde en de letterkunde. Op deze manier raakt het vak Nederlands van het imago af dat het vooral over begrijpend lezen gaat; een onderdeel van het onderwijs waar leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs al niet meer enthousiast voor te krijgen zijn.

Bij de zaakvakken moeten leerlingen geholpen worden bij het bestuderen van teksten. Belangrijk hulpmiddelen hierbij zijn metacognitieve leesstrategieën en het bewustzijn bij de leraren van de zaakvakken dat voorkennis cruciaal is om de tekst te begrijpen. Leraren Nederlands kunnen waar nodig behulpzaam zijn als het gaat om een effectieve didactiek ter bevordering van tekstbegrip (zie Kader 1). Daarnaast dienen leerlingen in het voortgezet onderwijs kennis te hebben van metacognitieve leerstrategieën. Ze worden immers geacht om steeds langere en in complexiteit toenemende teksten te begrijpen. Een voorbeeld van een leerstrategie is het stellen van een vraag die de lezer dwingt om het antwoord te verantwoorden op basis van wat er in de tekst staat (Brandão & Oakhill, 2005). Er is inmiddels veel bekend over

effectieve (e.g., vragen stellen) en ineffectieve (e.g., herlezen of markeren/onderstrepen) studiestrategieën (e.g., Dunlosky et al., 2013).

### 4.3 Beleid: maak keuzes en stel heldere doelen

Het onderwijs richt zich op dat wat de overheid ten doel stelt. Zodra de overheid heldere en concrete doelen stelt die goed te toetsen zijn, zal het onderwijs zich daar als vanzelf aan aanpassen.

**Primair Onderwijs.** De zaakvakken, nu nog vallend onder het algemene vak wereldoriëntatie, moeten getoetst worden. Dit betekent dat in de eindtoets vragen zullen moeten worden opgenomen over aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en techniek. Door de algemene (en nietszeggende) term wereldoriëntatie af te schaffen en de bedoelde vakgebieden weer bij hun naam te noemen, wordt er recht gedaan aan kennisdomeinen die in de wetenschap erkend en bekend zijn. Bovendien wordt het voor leerlingen in het basisonderwijs duidelijk hoe kennis van de wereld georganiseerd en gestructureerd is, waarmee een eerste kennismaking met de wetenschap mogelijk wordt gemaakt.

**Voortgezet Onderwijs.** Door het formuleren van heldere doelen en eindtermen, waarbij doorgaande leerlijnen binnen en tussen alle schooltypes (van vmbo tot vwo) opgesteld worden, kan er moeiteloos worden op- en afgestroomd. Leerlingen vertrouwd maken met denken over taal en werken met taal (taalkunde) en passief en actief genieten van taal (letterkunde) zou zomaar de studie Nederlands weer aantrekkelijk kunnen maken.<sup>14</sup>

**Lerarenopleidingen.** Op pabo's moet het vak Nederlands heel veel aandacht krijgen; alle onderdelen van het Nederlands, lezen,

<sup>14</sup> In 2020 schreven zich slechts 200 studenten in voor een studie Nederlands aan Nederlandse Universiteiten; in 2010 waren dat er nog ruim 500. Dit is bij lange na niet voldoende om de uitstroom van leerkrachten Nederlands in het vo op te vangen.

spellen, stellen, grammatica, woordenschat en literatuur, moeten daarbij aan bod komen en recente inzichten over effectieve taal- en leesdidactiek moeten worden onderwezen.

### **Tot slot**

Naar aanleiding van de dalende leesresultaten in Nederland en België zijn er reeds vele rapporten verschenen die inzicht geven in het bevorderen van leesvaardigheid. We noemen er twee. De overzichtsstudie van Houtveen et al.

(2019) beantwoordt de vraag: "Welke elementen van begrijpend-leesonderwijs in het basisonderwijs dragen bij aan vergroting van het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen?" Daarnaast heeft de Vlaamse Onderwijsraad een rapport uitgebracht over de belangrijkste kenmerken, ook wel sleutels genoemd, van een effectieve en eigentijdse begrijpend-leesdidactiek in het basisonderwijs (Gobyn et al., 2019). Beide rapporten zijn vrijelijk beschikbaar en te downloaden.

## Referenties

- Aarnoutse, C. A. J., & Van Leeuwe, J. F. J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studieën*, 65, 49–59.
- Adams, B.C., Bell, L.C., & Perfetti, C.A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/01638539509544943>
- 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>
- Bergen, E. van, Hart, S.A., Latvala, A., Vuoksima, E., Tolvanen, A., & Torppa, M. (2022). *Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa*. PsyArXiv. <https://psyarxiv.com/3kfgd>
- Bootsma, M., & Naaijken, E. (2022). Door een hoepeltje springen voor de eindtoets? *Didactief Online*, 21 juni. <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/door-een-hoepeltje-springen-voor-de-eindtoets>
- Bos, K.P. van den, Brand-Gruwel, S., & Aarnoutse, C.A.J. (1998). Tekst comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 471–498. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007976225000>
- Bos, K.P. van den, Iutje Spelberg, H.C., Scheepstra, A.J.M., & de Vries, J.R. (1994). *De Klepel. Vorm A en B. Een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden*. Berkhout.
- Bosch, L.J. van den, Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23, 203–219. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>
- Bosman, A.M.T. & Toorenaar, K. (2020). Is dyslexie een stoornis? *De Psycholoog*, april, 11–19.
- Brandão, A.C.P., Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687–713. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5600-x>
- Broek, P. van den, Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland. Rapportage aan de Vaste 2e kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Referentienummer UTP/8000435. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>
- Bryant, D.P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26, 117–128. <http://dx.doi.org/10.2307/1593594>
- Cervetti, G.N., Pearson, P.D., Palincsar, A.S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., Higgs, J., Fitzgerald, M.S., & 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>
- Catts, H.W. (2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 178–183. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0035\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0035))
- Catts, H.W. (2021). Rethinking how to promote reading comprehension. *American Educator*, winter, 26-33. <https://www.aft.org/ae/winter2021-2022/catts>
- Chall, J. (1968, April 24-27). *Research in linguistics and reading instruction: Implications for further research and practice*. [Paper presentation]. International Reading Association Conference, Boston, MA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028904.pdf>
- Compton, D. L., Elleman, A. M., Olinghouse, N. G., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. K., & Davis, G. N. (2009). The influence of in-text instruction on declarative knowledge and vocabulary learn-

- ing in struggling readers: How IQ confounds the story. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 46–71). Guilford Press.
- Compton, D. L., Miller, A.C., Elleman, A. M., & Steacy, L.M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 55–73. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.836200>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*, 311–325. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Cuelenaere, B. (2016). *Quick scan dyslexie in po en vo. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW*. CentERdata.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 78–103. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*, 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Evers-Vermeul, J., Sangers, N., & de Vreede, A. (2017). Zaakvakteksten voor groep 5-8: Een doorgaande leeslijn? In R. van Steensel & E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 155–171). Ebron. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/379818>
- Fincher-Kiefer, R. (1992). The role of prior knowledge processing in inferential processing. *Journal of Research in Reading, 15* (1), 12–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1992.tb00018.x>
- García, J.R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74–111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Gelderen, A. van (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. SLO. <https://www.slo.nl/@10534/begrijpend-lezen/>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad. [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/publication\\_attachment/VlorFINAALA4V2.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/publication_attachment/VlorFINAALA4V2.pdf)
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., Eustice, K., Sweet, J. D., & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 113*(8), 1481–1506. <https://doi.org/10.1037/edu0000643>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279–304. <http://doi.org/10.1002/rrq.194>
- Gubbels, J., van Langen, A M.L., Maassen, N.A.M., & Meelissen, M.R.M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://research.utwente.nl/en/publications/results-pisa-2018-an-overview>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands. <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/irils-2016.pdf>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *Ameri-*



- can Educator*, 27(1), 10–13, 16–22, 28–29, 48. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- 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 (2019). *Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Auteur.
- Kaefer, T., Neuman, S., & Pinkham, A. (2011). Pre-existing background knowledge influences socioeconomic differences in preschoolers' word learning and comprehension. *Reading Psychology*, 36(3), 203–231. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.843064>
- Kamhi, A.G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 174–177. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0068\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0068))
- Kamhi, A.G., & Catts, H.W. (2017). Epilogue: Reading comprehension is not a single ability: Implications for assessment and instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 104–107. [https://doi.org/10.1044/2017\\_LSHSS-16-0049](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0049)
- Kendeou, P., & Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35, 1567–1577. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193491>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015956>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Kim, Y.-S. G., & Graham, S. (2022). Expanding the direct and indirect effects model of writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 215–238. <https://doi.org/10.1037/edu0000564>
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- Miedema, M. & Bosman, A. M. T. (2022). *Kennis als bouwsteen van begrip: een meta-analyse*. Manuscript aangeboden voor publicatie. Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen. Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Moats, L.C. (2020). Teaching reading is rocket science. *American Educator*, summer, 4–9, 39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260264.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Neumann, S.B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468–475. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.36.4.6>
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019, online). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344–1351. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797619862276>
- Ouellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading

- and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Perfetti, C.A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461–469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C.J., Philips, B.M., Steacy, L.M., Terry, N.P., & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S267–S282. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.352>
- Raudszus, H. (2020). *Integration processes in children's first and second language reading comprehension* [Academisch Proefschrift]. Radboud Universiteit.
- Recht, D.R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16–20. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16>
- Rijksoverheid (2022). *Verplichte eindtoets basisonderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basischool/verplichte-eindtoets-basisonderwijs>
- Roller, C.M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25, 79–87. <http://dx.doi.org/10.2307/747595>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Sande, L. van der, van Steensel, R., & Arends, L. (2017). Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. In R. van Steensel & E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 45–66). Ebron. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/379818>
- Schatschneider, C., Harrell, E.R., & Buck, J. (2007). An individual-differences approach to the study of reading comprehension. R.K. Wagner, A. Muse, K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition Implications for reading comprehension* (pp. 249–275). The Guilford Press.
- Schmidt, H.G., Rotgans, J.I., & Yew, E.H.J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45, 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- SDN (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. <http://www.stichtingdyslexienederland.nl>
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411–436. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543056004411>
- Silverman, R.D., Johnson, E, Keane, K., & Khanna, S. (2020). Beyond decoding: A meta-analysis of the effects of language comprehension interventions on K-5 students' language and literacy outcomes. *Reading Research Quarterly*, 55(S1) S207–S233. <https://doi.org/10.1002/rrq.346>
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 3–9. <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12024>
- Spencer, M., & Wagner, R.K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 366–400. <https://doi.org/10.3102/0034654317749187>
- Stahl, S. E., Chou Hare, V., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23, 478–508. <http://dx.doi.org/10.1080/10862969109547755>
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543056001072>
- Stahl, S.A., Jacobsen, M.G., Davis, C.E., & Davis, R.L. (2006). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. In K.A. Dougherty Stahl & M.C. McKenna (Eds.).

- Reading research at work. Foundations of effective practice* (pp. 284-302). Guilford Press.
- Steensel, R. van, de Miliano, I., Trapman, M., van Gelderen, A., Hulstijn, J., Oostdam, R., van Schooten, E., & Slegers, P. (2015). De rol van technisch lezen, woordenschat en metacognitie bij het begrijpend lezen van een- en meertalige leerlingen in het vmbo. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 74-88.
- Steffensen, M.S., Joag-Dev, C., & Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 10–29. <http://dx.doi.org/10.2307/747429>
- Stoeldraijer, J., & Förner, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. PO School aan Zet. <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-P-Effectiever-en-efficiënter-werken-aan-begrijpend-lezen.pdf>
- Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! *Analyse van vijf methoden. Basisschool Management*, 21(2), 10-16.
- Toboada, A. (2009). English language learners, vocabulary, and reading comprehension: What we know and what we need to know. In F. Falk-Ross, S. Szabo, M.B Sampson, & M.M. Foote (Eds.), *Literacy issues during changing times: A call to action*. (pp. 307–322). College Reading Association.
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Tuijl, C. van, & Gijssels, M.A.R. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2003). Ontwikkeling van decodeervaardigheid in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 257-271.
- Wagner, R.K., Muse, A.E., & Tannenbaum, K.R. (2007). *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension*. Guilford Press.
- 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>
- Weisberg, R. (1988). 1980s: A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, 149-159. <https://doi.org/10.2307/1510993>
- Wexler, N. (2019). *The knowledge gap*. Avery.
- Wexler, N. (2020). Building knowledge. What an elementary school curriculum should do. *American Educator, summer*, 18–21, 39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260211.pdf>
- Willingham, D.T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Federation of Teachers, winter*, 39–45, 50. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/CogSci.pdf>
- Willingham, D.T., & Lovette, G. (2014, 26 september). Can reading comprehension be taught? Teachers College Record. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17701>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2016). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52, 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Yildirim, K., Yildiz, M., & Ates, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(3), 1541-1547. [https://www.researchgate.net/publication/286027920\\_Is\\_vocabulary\\_a\\_strong\\_variable\\_predicting\\_reading\\_comprehension\\_and\\_does\\_the\\_prediction\\_degree\\_of\\_vocabulary\\_vary\\_according\\_to\\_text\\_types](https://www.researchgate.net/publication/286027920_Is_vocabulary_a_strong_variable_predicting_reading_comprehension_and_does_the_prediction_degree_of_vocabulary_vary_according_to_text_types)

## Bijlage A. PISA en Technisch Lezen

In Sturen op Begrip wordt gesteld dat technische leesvaardigheid niet de voornaamste oorzaak is van de afnemende leesvaardigheid. Dit wordt geconcludeerd op basis van een '...een (bescheiden) toets voor vloeiend lezen...' (Sturen op Begrip, p. 13). Deze toets voor vloeiend lezen is echter geenszins een zuivere toets van het technisch lezen. De toets betrof het beoordelen van korte zinnen op hun zinvolheid. Leerlingen moesten op de computer aangeven of de gepresenteerde zin logisch is of logischerwijs kan (makes sense). Voorbeelden zijn 'De rode auto had een platte band' (ja) en 'Vliegtuigen zijn gemaakt van honden' (nee). Om op deze toets goed te presteren moet een leerling inderdaad technisch kunnen lezen, maar bovenal begrijpen wat er staat. De scores op deze toets kunnen dus geenszins uitsluiten dat er bij leerlingen geen problemen zijn in het technisch lezen.

Een tweede probleem in de analyse van Sturen op Begrip betreft de conclusie dat er geen noemenswaardige problemen waren met deze toets voor vloeiend lezen. Uit de cijfers blijkt dat leerlingen gemiddeld 89% correct scoorden op deze toets. Dat lijkt inderdaad hoog. Als we echter bedenken dat ze op basis van gokken al 50% correct kunnen hebben, dan is dat maar de vraag. De slechts presterende groep had gemiddeld 79.6% goed, dat betekent dat ze hierop nauwelijks voldoende scores. Ten slotte wijzen we er nog op dat als het technisch lezen beneden het minimumniveau ligt, er geen vooruitgang valt te verwachten wat het begrijpend lezen betreft. Dit wordt de 'Decoding Threshold Hypothesis' genoemd (Wang et al., 2019).

Gesteld dat deze toets wel de technische leesvaardigheid had gemeten en we willen vaststellen dat het niet aan de technische leesvaardigheid ligt, dan zou er geen (cor)relatie tussen begrijpend lezen en technisch lezen mogen bestaan (OECD, 2019). Tabel 21 in de Annex A8 lijkt echter aan te geven dat die relatie er wel degelijk is (de statistische toets ontbreekt). Leerlingen die laag scoorden op de PISA-toets hadden gemiddeld 79,6% van de items correct op de vloeiend-lezen toets; leerlingen die gemiddeld scoorden 89,0%, terwijl leerlingen die hoog scoorden hadden 93,9% correct. Kortom, een hogere score op de begrijpend lezen toets gaat samen met een hogere score op de toets voor vloeiend lezen.

Dit gezegd hebbende blijft onze conclusie dat de gehanteerde toets voor vloeiend lezen onvoldoende uitsluitsel geeft over het niveau van technisch lezen en dat er om die reden niet gesteld kan worden dat er geen noemenswaardige problemen zijn met de technische leesvaardigheid. Integendeel, op basis van Nederlandse studies is het zeer aannemelijk dat bij een zekere groep leerlingen het technisch leesniveau een rol speelt in de beperkte leesvaardigheid zoals gemeten in het PISA-onderzoek.

Een rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2019) naar de stijging van het aantal dyslexieverklaringen onderschrijft deze conclusie. Het rapport laat zien dat bijna de helft van de basisscholen geen zicht heeft op de aard van de problemen met technisch lezen. Bovendien slaagt 33% van de scholen er niet in om intensievere hulp goed af te stemmen op de problemen met technisch lezen en bij een kwart van de scholen wordt er onvoldoende tijd ingepland om het leren lezen en spellen goed in te oefenen. Het aantal dyslexieverklaringen (een aanwijzing dat het technisch lezen niet op orde is) verviervoudigde in de periode tussen 2009 en 2013; en aan het eind van het basisonderwijs verlaat 7,5% van de leerlingen de school met een dyslexieverklaring. Aan het eind van het voortgezet onderwijs (vmbo tot vwo) heeft 14% van de leerlingen een dyslexieverklaring. Voor deze spectaculaire stijging van het aantal leerlingen met een dyslexieverklaring heeft de Inspectie van het Onderwijs geen verklaring.<sup>1</sup>

1 Voor een kritische beschouwing van deze ontwikkelingen verwijzen we naar Bosman en Toorenaar (2020)

Als deze cijfers een goed beeld geven van de (technische) leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs, dan luidt onze conclusie dat een op de 7 leerlingen van 15 jaar en ouder problemen heeft met technisch lezen. Om die reden sluiten wij niet uit dat de dalende leesvaardigheid, zoals gemeten in het PISA-onderzoek, voor een deel veroorzaakt wordt door een onvoldoende technische leesvaardigheid.

## **Bijlage B. Citaten van wetenschappers over leesvaardigheid en kennis**

1. We have underestimated the role of knowledge in our understandings of early literacy (Neumann, 2001).
2. Reading comprehension requires knowledge of words and the world (Hirsch, 2003).
3. Knowledge deficits: The true crisis in education (Kamhi 2007).
4. Reading comprehension strategy instruction does not actually improve general-purpose comprehension skills. Rather, this strategy represents a bag of tricks that are useful and worth teaching, but that are quickly learned and require minimal practice (Willingham & Lovette, 2014).
5. Instruction should be focused on content knowledge, language knowledge, and specific task and learning requirements. This may entail the use of comprehension strategies, particularly those that are specific to the task and focus on integrating new knowledge with prior knowledge (Kamhi & Catts, 2017).
6. De belangrijkste factor die het leren beïnvloedt, is wat de leerling al weet. Stel dit vast en leer hem [sic] dienovereenkomstig (Ausubel in Kirschner, 2019).
7. Chief among the factors influencing reading comprehension is background knowledge (Catts, 2021).
8. Knowledge must accumulate over time to ensure a level of depth that allows for a critical analysis of the subject matter (Catts, 2021).
9. One individual may have multiple levels of comprehension ability depending upon what they are reading and why they are reading it (Catts, 2021).
10. Reading comprehension is not a skill someone learns and can then apply in different reading contexts (Catts, 2021).
11. Reading practice should be linked to or embedded within the study of subjects including science, history, literature, and the arts (Moats, 2022).