



Beter leesonderwijs: van weten naar doen!

Kennistafel Effectief Leesonderwijs

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Kennistafel Effectief Leesonderwijs	6
1.3 Doel van dit visiestuk	6
2. Lezen als complexe vaardigheid	7
3. Effectief leesonderwijs	9
4. Knelpunten	11
5. Leesonderwijs verbeteren	13
5.1 Van leesonderwijs prioriteit maken	13
5.2 Kennis verzamelen en toepasbaar maken	14
5.3 Kennis verspreiden	15
5.4 Verandering op gang brengen	15
Literatuur	17
Bijlage 1	19
Bijlage 2	21



1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Het Nederlandse onderwijs is over het algemeen goed in staat om leerlingen de basis van het lezen aan te leren. Aan het einde van het basisonderwijs behalen leerlingen ruimschoots de ambitie die de commissie Meijerink formuleerde bij het opstellen van de referentieniveaus: minimaal 85 % van de leerlingen behaalt referentieniveau 1F. De Inspectie van het Onderwijs (2021) geeft aan dat 95% van de leerlingen functioneel geletterd is: ze kunnen eenvoudige teksten over alledaagse onderwerpen decoderen en begrijpen. Bij de vaardigheid om teksten diepgaand te verwerken, zijn de problemen echter aanzienlijk. Ongeveer een kwart van de leerlingen lukt het niet om complexere teksten, zoals die in schoolboeken, op een hoger niveau te verwerken. Dat wil zeggen dat zij moeite hebben met onder andere het achterhalen van de hoofdgedachte, het leggen van relaties met meer algemene kennis en het evalueren van en reflecteren op teksten. Uit de metingen van PIRLS-2016 blijkt dat de leesresultaten in groep 6 de laatste tien jaar stabiel zijn, maar dat de leesvaardigheidsscores van Nederlandse leerlingen in de internationale rangorde gedaald zijn. Van de 50 participerende landen, scoren leerlingen uit 19 andere landen hoger op leesvaardigheid dan de Nederlandse leerlingen (Gubbels et al., 2017). Ook blijkt dat vrijwel alle Nederlandse leerlingen het fundamentele leesniveau behalen, maar dat relatief weinig leerlingen het geavanceerde niveau beheersen. Dat betekent dat leerlingen wel in staat zijn om expliciet benoemde informatie uit een tekst te herkennen, vinden en reproduceren en eenvoudige inferenties te maken, maar dat zij grote moeite hebben de gehele tekst te beschouwen bij het beantwoorden van vragen en bij het geven van verklaringen en uitleg (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Meer geavanceerde vaardigheden zijn nodig om teksten van toenemende complexiteit in latere fasen van het onderwijs te begrijpen. Tevens blijkt uit de metingen van PIRLS-2016 dat 31 % van de Nederlandse leerlingen uit groep 6 een negatieve houding heeft ten aanzien van lezen.

Deze problemen lijken nog sterker aanwezig in het voortgezet onderwijs. Scoorden leerlingen een aantal jaren terug nog bovengemiddeld, inmiddels is hun leesniveau vergelijkbaar met het internationale gemiddelde en beduidend lager dan dat van leerlingen uit andere EU-landen (Gubbels et al., 2019). Hoewel dit ook kan worden veroorzaakt doordat het leesniveau in andere landen stijgt, is het waarschijnlijker dat dit duidt op een daling van het niveau van begrijpend lezen in Nederland. Ook het aandeel middelbare scholieren dat niet het leesniveau haalt dat noodzakelijk is om goed te kunnen functioneren op school en in de maatschappij is toegenomen; in het vmbo loopt dat aandeel zelfs op tot twee derde. De daling in begrijpend lezen is met name zichtbaar op vaardigheden die nodig zijn om teksten diepgaand te verwerken: het vermogen om de kwaliteit en geloofwaardigheid van teksten te beoordelen, te reflecteren op vorm en inhoud en om te gaan met conflicterende informatie binnen of tussen teksten. Naast afname van leesprestaties onder leerlingen in het voortgezet onderwijs neemt ook het leesplezier verder af (Gubbels et al., 2019). Steeds meer leerlingen rapporteren dat zij minder lezen en dat ze alleen lezen als het moet of omdat ze informatie nodig hebben. Zij ervaren bovendien dat ze weinig steun en stimulans van docenten krijgen als het gaat om leesmotivatie en betrokkenheid.

1.2 Kennistafel Effectief Leesonderwijs

Tegen deze achtergrond is in 2020 de Kennistafel Effectief Leesonderwijs opgericht. De kennistafel is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad en het NRO, en wil uitwisseling tot stand brengen tussen wetenschappelijke onderzoekers van hogescholen en universiteiten, onderwijsexperts van kennisinstituten en professionals uit de praktijk.

Er is de afgelopen decennia, ook in Nederland, veel wetenschappelijke kennis ontwikkeld over de voorwaarden voor een goede leesontwikkeling en effectief leesonderwijs. Toch leert de ervaring dat deze kennis in het onderwijs nog onvoldoende wordt toegepast. Een eerste doel van de kennistafel is dan ook om met kennis- en onderwijsprofessionals te bepalen hoe recente wetenschappelijke inzichten (nog beter) in de praktijk van het leesonderwijs kunnen worden gebruikt. Tegelijkertijd leiden actuele ontwikkelingen tot nieuwe vragen waarop antwoorden nodig zijn. Een tweede doel van de kennistafel is om met beide groepen professionals te bepalen welke vragen nader wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek behoeven. In het eerste jaar van de kennistafel is toegewerkt naar een gemeenschappelijk perspectief op goed leesonderwijs en is nagedacht over de acties die nodig zijn om de voorwaarden voor goed leesonderwijs te realiseren. Dit visiestuk is de neerslag van dit eerste jaar.

1.3 Doel van dit visiestuk

De dalende leesvaardigheid is een acuut maatschappelijk probleem. Het doel van dit visiestuk is om vanuit de bezorgdheid die bestaat over de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen (Leescoalitie, 2020; Onderwijsraad, 2019; Van Engelshoven & Slob, 2019) actiepunten te formuleren over hoe we 1) de bestaande bezorgdheid verder onder de aandacht kunnen brengen, 2) kennis over effectief leesonderwijs beschikbaar kunnen stellen en verspreiden en 3) verandering op gang kunnen brengen in de lerarenopleidingen en scholen (basisonderwijs en voortgezet onderwijs), zodat alle leerlingen met begrip leren lezen. Dit visiestuk is de opbrengst van een serie bijeenkomsten tijdens het eerste jaar van de kennistafel en het startpunt voor de activiteiten in het tweede jaar.

Voordat ingegaan wordt op de drie actiepunten geven we in dit stuk een korte 'state of the art' van wat onderzoek zegt over het proces van begrijpend lezen en de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Daarna wordt beknopt beschreven wat uit onderzoek bekend is over de elementen van effectief leesonderwijs. Vervolgens wordt (vanuit ervaringen) ingegaan op vier knelpunten waar we in het onderwijs tegenaan lopen. Het visiestuk wordt afgesloten met actiepunten om het leesonderwijs daadwerkelijk een kwaliteitsimpuls te geven en verandering op gang te brengen.

De kernboodschap van dit visiestuk is drieledig:

1. Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid: goed begrip van een tekst komt voort uit een samenspel tussen verschillende soorten kennis, (deel)vaardigheden en processen. Begrijpend lezen is bovendien gerelateerd aan leesmotivatie: leesvaardigheid en leesplezier gaan hand in hand.
2. In effectief leesonderwijs wordt gewerkt aan die verschillende soorten kennis, (deel)vaardigheden en processen, en wordt de leesmotivatie van leerlingen gestimuleerd. Dat betekent dat effectief leesonderwijs uit verschillende elementen bestaat die in samenhang moeten worden aangeboden en onderhouden, waarbij wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
3. Om de voorwaarden voor effectief leesonderwijs te garanderen, is besef van urgentie nodig en moet actie worden ondernomen door opleidingen en scholen (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) op verschillende niveaus: het niveau van het bestuur, de directie, intern begeleider, leescoördinator en de leraar. Effectief leesonderwijs betekent beredeneerde keuzes maken vanuit een heldere visie die doorklinkt op alle niveaus.



2. Lezen als complexe vaardigheid

Leesbegrip wordt op verschillende manieren gedefinieerd. In het PISA-onderzoek wordt de volgende definitie gehanteerd: '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. 27). Een andere, veelgebruikte definitie komt van de Rand Reading Study Group (2002): 'het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socio-culturele context waarin het lezen plaatsvindt.' De definities zijn deels overlappend: er wordt gewezen op de verschillende vaardigheden en processen die een rol tijdens het lezen spelen. Een ervaren, gemotiveerde lezer, die moeiteloos woorden herkent en veel taalkennis, een ruime woordenschat en kennis over de inhoud en structuur van de tekst heeft, verleent veelal automatisch betekenis aan een tekst. Door woorden te decoderen en de betekenis van de woorden uit het geheugen te halen, verkrijgt de lezer toegang tot de betekenis van de woorden in een tekst. Vervolgens verwerkt een lezer de syntax van zinsdelen en zinnen, relateert zinsdelen en zinnen aan elkaar om coherentie op te bouwen. Deze informatie integreert de lezer met relevante achtergrondkennis en kennis van de wereld om zo te komen tot een omvattende mentale representatie van de tekst: het situatiemodel (Kintsch, 1998; Perfetti, 1999). Zo'n rijke mentale representatie van de tekst stelt de lezer in staat om de tekst te evalueren en erop te reflecteren.

Pas wanneer automatisch begrip niet optreedt, vindt bewust nadenken over een tekst plaats. De lezer zet in dat geval bewust cognitieve en metacognitieve strategieën in. De lezer wordt dan een probleemoplosser, die het eigen begripsproces aanstuurt (Kintsch, 2004; Rawson & Kintsch, 2005). Zowel automatische als strategische processen vereisen concentratie en actieve betrokkenheid: ook motivatie is een factor bij de diepe verwerking van een tekst (Duke & Cartwright, 2021). Sommige onderzoekers wijzen er overigens op dat leesvaardigheid een factor is in leesmotivatie: leerlingen hebben een bepaald niveau van tekstbegrip nodig om tot leesplezier te komen (Van Bergen et al., 2018). Andere onderzoekers wijzen op een wederkerige relatie: leesvaardigheid draagt bij aan leesmotivatie en gemotiveerde lezers worden vervolgens betere lezers, doordat ze meer en uitdagendere teksten lezen (Houtveen et al., 2019).

In bijlage 1 is een figuur opgenomen ter illustratie van de samenhang tussen de processen en vaardigheden die samen het begrip van een tekst bepalen.

In de 21^{ste} eeuw heeft het begrijpend lezen er een dimensie bij gekregen. De moderne lezer moet in de huidige maatschappij namelijk ook in staat zijn om digitale teksten te begrijpen (Magliano et al., 2017). Digitale media bieden zowel uitdagingen als kansen voor de lezer. Bij eenvoudige, lineaire teksten lijken papieren versies soms tot beter begrip te leiden dan digitale versies (Delgado et al., 2018); omgekeerd bieden digitale teksten mogelijk onder andere omstandigheden voordeel (bijv. bij het lezen van multiple of non-lineaire teksten, via aanpassing van lettertype/grootte voor lezers met leesproblemen). Leerlingen moeten leren omgaan met multimediale hyperteksten (Segers, 2017). Goede begripsvaardigheden helpen daarbij: er is een zeer hoge correlatie tussen 'traditioneel' en 'digitaal' lezen (OECD, 2015). Met andere woorden: goede lezers van papieren teksten zijn over het algemeen ook goede lezers van digitale teksten.



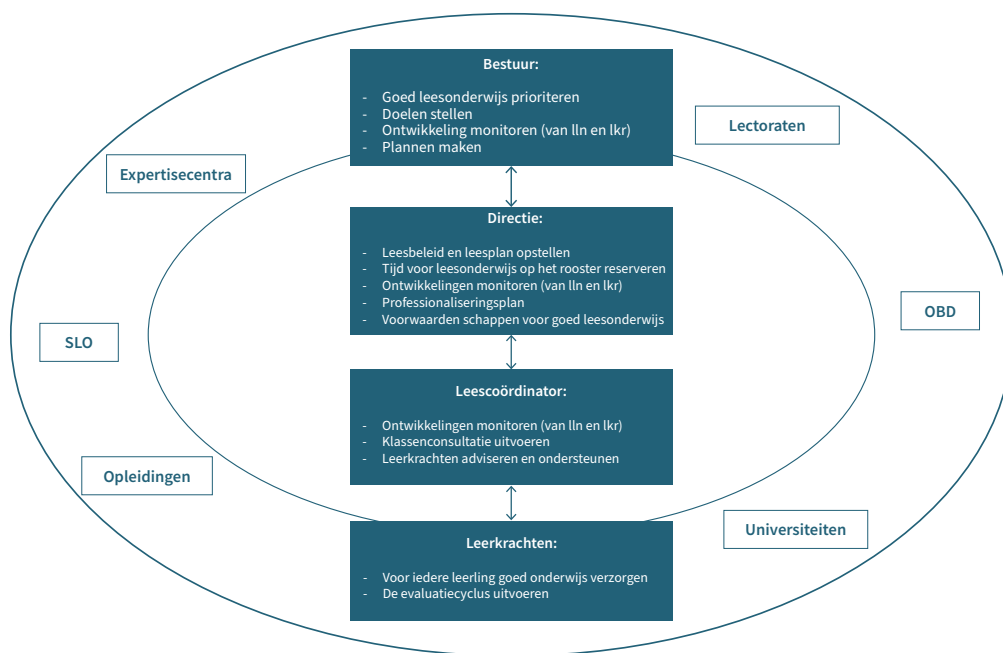
3. Effectief leesonderwijs

Effectief leesonderwijs is cruciaal om de daling van leesvaardigheid onder jongeren tegen te gaan. Dit betekent dat er in een doorgaande lijn aandacht moet zijn voor de verschillende vaardigheden die bijdragen aan de leesontwikkeling. Met de toepassing van effectieve aanpakken kunnen scholen het verschil maken en hun leerlingen helpen om teksten diepgaand te verwerken (Fisher et al., 2016). De karakterisering van begrijpend lezen als complexe vaardigheid, waarin verschillende soorten kennis, vaardigheden en processen interacteren, impliceert dat ook leesonderwijs veelzijdig en geïntegreerd moet zijn en niet gericht op slechts een deelaspect van lezen.

Uit onderzoek is veel bekend over de elementen die bijdragen aan de effectiviteit van onderwijs in leesbegrip. In de literatuurstudie van Houtveen et al. (2019) naar onderwijs in begrijpend lezen worden negen effectieve elementen genoemd: werk aan het opbouwen van kennis, bouw aan woordenschat, zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan de tekststructuur, leer leerlingen strategische lezers te worden, discussieer met leerlingen over teksten, integreer lezen en schrijven, zorg voor een motiverende leesomgeving, monitor en toets leesbegrip in de klas en differentieer. Vloeiend lezen van de tekst draagt bovendien bij aan leesbegrip en vraagt om het maken van veel leeskilometers. Ieder element van begrijpend-leesonderwijs levert een bijdrage aan leesbegrip, maar het onderwijs in begrijpend lezen wordt pas effectief, wanneer de elementen in combinatie en samenhang in het onderwijsleerproces aan de orde komen. Daarbij is het van belang dat er afstemming en differentiatie plaatsvindt: zwakke lezers hebben behoefte aan intensivering van het leesonderwijs en mogelijk ook aangepaste instructie.

Effectief leesonderwijs betekent dat op verschillende niveaus (leraar, directie, leescoördinator en bestuur) effectief en in samenhang gehandeld wordt (zie Figuur 1). Een leraar geeft in zijn klas effectieve instructie en voert de evaluatiecyclus uit door de leesontwikkeling van de leerlingen te monitoren, plannen voor het onderwijsaanbod te maken, plannen uit te voeren en de resultaten daarvan te evalueren. Dit vraagt om gedegen kennis van de leesontwikkeling en de verschillende soorten kennis, vaardigheden en processen die daarvoor nodig zijn. Een leescoördinator monitort de leesontwikkeling van de leerlingen en het professioneel handelen van de leerkracht, voert klassenconsultaties uit en begeleidt de leraren in hun ontwikkeling en de directie draagt zorg voor een samenhangend leesbeleid (met een visie, doelen, plannen en acties) en een inspirerende leescultuur op de school. Dit vraagt om onderwijskundig leiderschap op zowel het niveau van de schoolleider als dat van de bestuurder. Schoolleiders moeten toezien op de toepassing van effectieve didactische principes in de klas, ze moeten daarvoor toegerust zijn en ze moeten er verantwoording over afleggen. De rol van het bestuur is daarop te sturen en scholen te faciliteren om condities voor goed leesonderwijs te kunnen realiseren.

Scholen dragen de verantwoordelijkheid voor een kwaliteitsimpuls aan het leesonderwijs niet alleen. Zij kunnen samenwerken met verschillende goed gekwalificeerde partners, die werken vanuit gefundeerde, wetenschappelijke kennis over leesontwikkeling en effectief leesonderwijs, zoals hogescholen, universiteiten, SLO, expertisecentra, lectoraten en onderwijsbegeleidingsdiensten (zie Figuur 1).



Figuur 1: Voorwaarden voor effectief leesonderwijs: kwaliteiten en actoren op verschillende niveaus



4. Knelpunten

Hoewel veel bekend is over wat effectief leesonderwijs behelst, wordt die kennis in de praktijk nog niet altijd toegepast (Bogaerds-Hazenberg et al., 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2014, 2019; Rooijackers et al., 2021; Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Van Steensel & Houtveen, 2020). Opleidingen en scholen lopen tegen allerlei knelpunten aan waardoor veranderingen gericht op kwaliteitsverbetering moeilijk of niet op gang komen. Ook is er een gebrek aan kennis op het gebied van digitaal lezen. Op basis van ervaringen zijn door de kennistafel knelpunten geïnventariseerd (zie bijlage 2), die in het tweede jaar van de kennistafel nader getoetst zullen worden aan de praktijk.

Op basis van de geconstateerde knelpunten kan verondersteld worden dat verandering lastig tot stand komt doordat 1) effectief leesonderwijs niet op de agenda van opleidingen en scholen staat (onvoldoende urgentiebesef en focus) 2) kennis over begrijpend lezen en effectief leesonderwijs in de praktijk van het onderwijs en de opleidingen in gebreke is 3) de inhoudelijke en organisatorische samenwerking (tussen opleiding en scholen, en tussen leraren, leescoördinator, directie en bestuur) matig is, en 4) opleidingen en scholen een beperkte veranderings- en evaluatiecultuur hebben.



5. Leesonderwijs verbeteren

Uit de door de leden van de kennistafel verzamelde knelpunten kan afgeleid worden, dat het van belang is om het verbeteren van het leesonderwijs prioriteit te geven, zowel op de lerarenopleidingen als in het basis- en voortgezet onderwijs. Dat betekent dat de implementatie van effectieve elementen hoog op de agenda moet komen te staan. Daarvoor hebben opleidingen en scholen kennis nodig over wat begrijpend lezen en effectief leesonderwijs is. Daarnaast moeten zij ondersteund worden om deze kennis op ieder niveau (leraren, leescoördinator, directie en bestuur) praktisch, in samenhang en gezamenlijk (opleidingen en scholen) in te voeren en te borgen. Om de condities voor effectief leesonderwijs te scheppen en verbetering niet uitsluitend de verantwoordelijkheid te laten zijn van de individuele leerkracht of docent, moeten besturen en schoolleiding een leidende rol nemen: zij moeten sturen op kwaliteit.

Om deze verandering op gang te brengen, wil de kennistafel vier typen acties uitvoeren:

- De urgentie in het onderwijs onder de aandacht brengen;
- Kennis verzamelen en toepasbaar maken;
- Kennis verspreiden;
- Verandering gezamenlijk en in samenhang op gang brengen.

Deze acties kunnen door verschillende partijen opgepakt worden, zoals door de leden van de kennistafel, universiteiten, lectoraten, opleidingen, scholen en besturen.

5.1 Van leesonderwijs prioriteit maken

Leraren ervaren (mede door hun hoge betrokkenheid) een hoge werkdruk, er komt veel op hen af. Maar, niet alles wat op hen afkomt, hoeft opgepakt te worden: scholen kunnen keuzes maken. Het maken van keuzes geeft focus, rust, verlaagt de werkdruk en werkt kwaliteitsverhogend. Eén van de belangrijkste maatschappelijke verantwoordelijkheden van scholen is leerlingen met begrip te leren lezen. Daar ligt, zeker nu onderzoeksresultaten een daling in de leesvaardigheid laten zien, een acute taak voor opleidingen en scholen. Het is van belang dat scholen de urgentie onder ogen zien en in actie komen.

Voorbeeldactiviteiten op korte en langere termijn:

- De urgentie van kwaliteitsverbetering agenderen op social media, nieuwsbrieven, flyers voor scholen en opleidingen, rondetafelgesprekken, interviews, podcasts, websites, artikelen in vakbladen en YouTube filmpjes.
- Geïnterviewde knelpunten bespreken en het bevragen van het onderwijsveld om na te gaan wat nodig is om leesonderwijs prioriteit te geven.
- De voordelen en opbrengsten van goed leesonderwijs op verschillende niveaus van het onderwijs zichtbaar maken.

Bij dergelijke activiteiten moet met name ingezet worden op besturen en schoolleiding. Besturen en schoolleiding maken het verschil: door sturing op kwaliteit kunnen zij leesonderwijs prioriteit maken.



5.2 Kennis verzamelen en toepasbaar maken

Voordat (wetenschappelijke) kennis beschikbaar gesteld kan worden, is het nodig dat deze kennis verzameld, geoperationaliseerd en vastgelegd wordt. Deze kennis moet vervolgens worden vertaald naar toepasbare handreikingen voor de onderwijspraktijk. Op deze manier kan de praktijk (opleidingen, basisonderwijs en voortgezet onderwijs) er haar voordeel mee doen. Voorbeelden van bruikbare en op kennis gebaseerde producten kunnen bijvoorbeeld checklist, kwaliteitskaarten voor besturen, directie, leescoördinatoren of leraren zijn, maar ook goede praktijkvoorbeelden (zoals voorbeelden van taallesbeleid, een krachtige leesomgeving, leesactiviteiten en didactische materialen).

Voorbeeldactiviteiten op korte termijn:

- Kwaliteitskaarten maken waarop zichtbaar wordt wat effectief leesonderwijs voor een opleiding of school betekent op verschillende niveaus (bestuur, directies, leescoördinator, leraren).
- Een gespreksleidraad en/of flowchart voor opleidingen, scholen en besturen ontwikkelen om veranderingen in leesbeleid te initiëren.
- Een koppeling maken met de mogelijkheden die vanuit NPO geboden worden: dit aangrijpen als kans om leesonderwijs duurzaam een impuls te geven.
- Het verzamelen van goede, aansprekende praktijkvoorbeelden.
- Posters maken met daarop de essenties van de kwaliteitskaarten.
- Checklist/leesscan ontwikkelen waarmee opleidingen en scholen hun leesonderwijs in kaart kunnen brengen.
- Checklist maken voor het beoordelen van aanpakken en methodieken.
- Curriculumonderdelen ontwerpen voor opleidingen.

Voorbeeldactiviteiten op langere termijn:

- Onderzoek naar de kwaliteit en bruikbaarheid van de ontworpen producten.
- Fundamenteel en praktijkgericht onderwijsonderzoek naar aspecten van (digitaal) lezen en het leesonderwijs. Daarbij valt onder andere te denken aan onderzoek naar het lezen vanaf digitale media, effectiviteit van (specifieke) leesprogramma's of didactische aanpakken.

5.3 Kennis verspreiden

De verzamelde en uitgewerkte kennis en producten zullen vervolgens verspreid moeten worden, zodat de opleidingen en scholen geïnformeerd worden over effectieve aanpakken, handzame hulpmiddelen en ondersteuningsmogelijkheden.

Voorbeeldactiviteiten op korte termijn:

- Het centraliseren van beschikbare kennis, goede praktijkvoorbeelden en materialen op bijvoorbeeld een website.
- Kennis delen door het verzorgen van lezingen, webinars, masterclasses, tutorials, kennisclips en meet-ups.
- Publiceren (artikelen) van processen, opbrengsten en ervaringen.

Voorbeeldactiviteiten op langere termijn:

- Onderzoek naar de kwaliteit, effectiviteit en bruikbaarheid van (bestaande) interventies en methoden.
- Veranderingen als gevolg van de ondernomen activiteiten monitoren en delen met het veld.

5.4 Verandering op gang brengen

Om daadwerkelijk gezamenlijk en in samenhang verandering op gang te brengen, zijn er meerdere actoren op verschillende niveaus nodig binnen verschillende onderwijsorganisaties (opleidingen, basisonderwijs en voortgezet onderwijs). Voor de verandering kunnen de onderwijsorganisaties ondersteund worden door bijvoorbeeld universiteiten, lectoraten, hogescholen, expertisecentra, SLO, inspectie en schoolbegeleidingsdiensten (zie Figuur 1).

Voorbeeldactiviteiten op korte termijn:

- Professionalisering: lezingen, workshops en trainingen.
- Het samenbrengen van betrokkenen zodat zij elkaar kunnen informeren, inspireren en ondersteunen.
- Het ondersteunen van veranderingsprocessen (binnen opleidingen, scholen en in gezamenlijkheid), startend vanuit besturen: zij kunnen sturen, faciliteren en om verantwoording vragen.
- Methodemakers (uitgeverijen) benaderen om inhoudelijk samen te gaan werken.

Voorbeeldactiviteiten op langere termijn:

- Onderzoek naar het proces en de effectiviteit van verandering (in opleidingen en scholen).
- Een NRO-call voor proposals formuleren en openstellen voor werkplaatsen 'Effectief Leesonderwijs'.



Literatuur

Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2018). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-30.

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., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin Press.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in Vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioral Science Institute.

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*. NRO.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2017/2018*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2020). *Peil.Taal en rekenen: Einde basisonderwijs 2018-2019*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2019/2020*. Inspectie van het Onderwijs.

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

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1270-1328). International Reading Association.

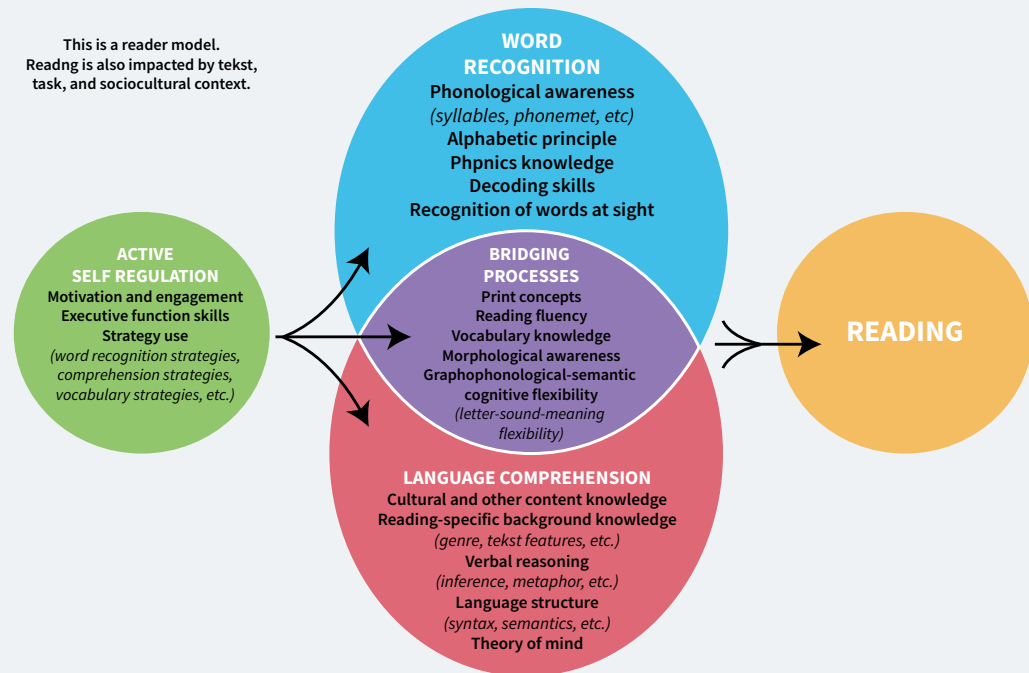
Leescoalitie (2020). *Oproep tot een ambitieus leesoffensief*. Leescoalitie.

Magliano, J. P., McCrudden, M. T., Rouet, J. F., & Sabatini, J. (2017). The modern reader: Should changes to how we read affect research and theory? In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes* (pp. 343-361). Routledge.

- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing.
- Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Onderwijsraad en Raad voor Cultuur.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Rand Corporation.
- Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005). Rereading effects depend on time of test. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 70-80.
- 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*, 1, 18-23.
- Segers, E. (2017). Children's hypertext comprehension. In E. Segers, & P. W. van den Broek, (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy* (pp. 149 – 164). John Benjamins Publishing Company.
- Van Bergen, E., Snowling, M. J., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E. M., Dolan, C. V., & Boomsma, D. I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1205-1214.
- Van Engelshoven, I., & Slob, A. (2019). *Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal inzake leesoffensief*. Ministerie van OCW.
- Van Gelderen, A. & Van Schooten, E. (2011) *Taalonderwijs: Een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam University Press.
- Van Steensel, R., & Houtveen, Th. (2020). De vele kanten van leesbegrip: Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(3), 3-12.

Bijlage 1

Figure 2
The Active View of Reading Model



Note. Several wordings in this model are adapted from Scarborough (2001).

Bijlage 2

Hieronder wordt een opsomming van knelpunten gegeven zoals onder andere geïnventariseerd onder de leden van de kennistafel.

Knelpunten in de opleidingen:

- Het curriculum op de pabo en lerarenopleiding is niet altijd voldoende gebaseerd op de laatste inzichten over effectief leesonderwijs.
- De inhoudelijke focus van een opleiding ligt niet altijd bij het onderwijs is de basisvaardigheden waarbinnen lezen een belangrijke is, waardoor ontwikkelingsuren anders worden besteed (denk aan: hybride leeromgevingen, programmatisch toetsen, zij-instromerstrajecten en flexibel opleiden).
- Vanwege het lerarentekort worden opleidingen uitgedaagd om studenten en zij-instromers flexibel op te leiden, een flexibel curriculum kan ten koste gaan van de inhoud.
- Opleidingen en stagescholen zijn inhoudelijk niet altijd op elkaar afgestemd.
- Pabostudenten zijn zelf niet altijd gemotiveerd om jeugdliteratuur te lezen.

Knelpunten in het basisonderwijs:

- Scholen vinden vaak dat ze al veel moeten, ervaren een hoge werkdruk en stellen niet altijd prioriteiten (focus).
- Als scholen hun leesonderwijs willen verbeteren, ontbreekt nog weleens een helicopterview: de samenhang tussen de interventies.
- Niet alle leesmethoden of leesaanpakken die in het onderwijs gebruikt worden, integreren de genoemde effectieve elementen.
- Begrijpend lezen wordt nog te vaak als apart vak gezien en niet als een vaardigheid die plaats vindt en geleerd kan worden in alle vakken.
- De toetsing is vooral summatief en geeft niet altijd zicht op alle facetten van begrijpend lezen waardoor er geen samenhangend beeld is van de leesontwikkeling.
- Toetsresultaten worden niet altijd benut om het aanbod en de instructie in leesonderwijs aan te passen.
- Leerlingen worden nog te vaak getraind voor een toets die onvoldoende leesbegrip meet (vragen maken over een tekst).
- Het stimuleren van de leesmotivatie heeft op veel scholen geen prioriteit of wordt niet effectief vormgegeven.
- Leraren zijn niet altijd in staat om goede samenhangende inhoudelijke keuzes te maken ten aanzien van hun eigen didactisch handelen.
- Leerlingen hebben niet altijd toegang tot een rijke aantrekkelijke bibliotheek en scholen maken geen of beperkt gebruik van de mogelijkheden en expertise die bibliotheken bieden.
- Leraren krijgen soms te veel autonomie, waardoor ze eigen (niet altijd effectieve) keuzes kunnen maken.
- Op sommige scholen is er weerstand van leraren tegen verandering en evaluatie (van hun eigen handelen).
- Leraren werken binnen een basisschool niet altijd voldoende samen, weten van elkaar niet altijd wat ze doen, waardoor er beperkt sprake is van werken in een doorgaande lijn.
- Nieuwe inzichten krijgen mondjesmaat toegang in de praktijk, omdat oude inzichten of ideeën traag verdwijnen (door onzekerheden of standvastige ervaren leraren).

Knelpunten voor het voortgezet onderwijs:

- Leraren in het voortgezet onderwijs ervaren een hoge werkdruk en stellen niet altijd prioriteiten (focus).
- In het voortgezet onderwijs is niet altijd aandacht voor leren en onderhouden van lezen. Er wordt te snel vanuit gegaan dat leerlingen al kunnen lezen en/of het lezen zelf onderhouden. En er is onvoldoende besef dat lezen met begrip bij teksten van toenemende complexiteit nog verder moet ontwikkeling.
- Leraren Nederlands werken niet altijd voldoende samen, weten van elkaar niet voldoende wat ze doen en een doorgaande leerlijn ontbreekt.
- Op sommige scholen is er weerstand van leraren tegen verandering en evaluatie (van hun eigen handelen).
- Leren lezen wordt nog te vaak gezien als uitsluitend de verantwoordelijkheid van de sectie Nederlands.
- Er is onvoldoende besef dat lezen een zaak is van alle vakken en dat er een sterk beroep wordt gedaan op de leesvaardigheid van leerlingen in de zaakvakken.
- Als scholen hun leesonderwijs willen verbeteren, ontbreekt nog weleens een helicopterview: de samenhang tussen de interventies.
- Leerlingen hebben niet altijd toegang tot een rijke aantrekkelijke bibliotheek.
- Vaksecties (Nederlands en zaakvakken) werken niet met elkaar samen om de leesvaardigheid te verbeteren en zo teksten toegankelijk te maken.
- Het eindexamen Nederlands leesvaardigheid toetst niet alle facetten van leesbegrip.
- Het stimuleren van de leesmotivatie heeft op veel scholen geen prioriteit.

Deze visietekst wordt onderschreven door de volgende (oud)kennistafelleden:

Suzanne Arends, leerkracht – Willibrordschool, IJburg
Elsje van Bergen, universitair hoofddocent, Biologische Psychologie en onderzoeksinstituut LEARN! – Vrije Universiteit Amsterdam
Inouk Boerma, docent/onderzoeker – Hogeschool IPABO, Amsterdam
Martin Bootsma, leerkracht – Alan Turingschool, Amsterdam
Paul van den Broek, hoogleraar Cognitieve en Neurobiologische Grondslagen van Leren en Doceren – Universiteit Leiden
Heleen Buhrs, leerkracht – Alan Turingschool, Amsterdam
Cheyenne Claessens, leerkracht – Brede Basisschool de Vuurvogel, Helmond
Betty van Dam, schoolleider/projectleider – Stichting Primo, Schiedam
Annelies Geessink, leerkracht/leescoördinator – Essentius, Etten
Paulien Holtkuile, leerkracht/leesspecialist cluster 2 – Enkschool, Zwolle
Eric van den Hoogenband, leerkracht – OBS Het Galjoen, Den Haag
Thoni Houtveen, emeritus lector – Hogeschool Utrecht
Marte Jongbloed, lees- en taalspecialist – Stichting de Groeiling, Gouda
Theo Kuijpers, opleidingsdocent Nederlands – Hogeschool De Kempel, Helmond
Sharon Martens, ambulant begeleider – Koninklijke Kentalis
Daisy Mertens, leerkracht – Brede Basisschool De Vuurvogel, Helmond
Ilona de Milliano, lerarenopleider – Hogeschool van Amsterdam
Didy Pijpker, docent – Rutger Kopland School, Siddeburen
Jocelyn Pleumeekers, docent Nederlands/taalcoördinator – Taalbrug College, Eindhoven
Joanneke Prenger, curriculumontwikkelaar Nederlands primair onderwijs – SLO, Amersfoort
Joke Scheffer, taalcoördinator/ leerkracht – Stichting Roobol, Buitenpost
Femke Scheltinga, senior adviseur/onderzoeker – ITTA, Universiteit van Amsterdam
Eliane Segers, hoogleraar Learning and Technology – Radboud Universiteit, Nijmegen
Gerdineke van Silfhout, curriculumontwikkelaar Nederlands voortgezet onderwijs – SLO, Amersfoort
Mirjam Snel, hogeschoolhoofddocent/onderzoeker – Hogeschool Utrecht
Bart Staijen – Het Lerarencollectief
Roel van Steensel, hoogleraar leesgedrag – Erasmus University/Vrije Universiteit (voorzitter kennistafel)
Judith Vloedgraven, toetsdeskundige – Cito, Arnhem
Cristel Wieman, bestuurder – Stichting Klasse, Gouda
Caroline Wisse, docent – Globe College, Utrecht

De Kennistafel effectief leesonderwijs is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad en NRO.

Colofon

Auteurs: dr. Femke Scheltinga, dr. Mirjam Snel en dr. Roel van Steensel

Vormgeving: BUREAUBAS

Fotografie: Wilbert van Woensel en Jurgen Moorloch

Datum: november 2021

www.platformsamenonderzoeken.nl/samenwerkingsrelatie/kennistafel-effectief-leesonderwijs