

Dertien discussies over begrijpend lezen; eigenlijk moet het toch nog anders

Paper naar aanleiding van de staat van het onderwijs in het leesbegrip (september, 2023)

Luc Koning

Citeren als: Koning, L.J. (2023) Dertien discussies over begrijpend lezen; eigenlijk moet het toch nog anders. Daarle, Pravoo. Via <https://www.pravoo.com/>

A. Samenvatting

A.1 Eerst even de begrippen

In navolging van Bosman, et al. (2020) wordt in het onderstaande onderscheid gemaakt tussen 'begrijpend lezen' en 'tekstbegrip'.

Met *begrijpend lezen* worden de didactische activiteiten bedoeld om tot tekstbegrip te komen. Begrijpend lezen is wat de leerkracht en de kinderen doen. Tekstbegrip is het resultaat van begrijpend lezen. Niet alle activiteiten in het kader van begrijpend lezen leiden tot tekstbegrip.

Daarnaast komen in dit artikel ook aan de orde *belevend lezen* en *reading for pleasure*. Bij belevend lezen/reading for pleasure gaat het niet zozeer om de cognitieve verwerking van een tekst, maar om het meeleven van de inhoud van de verhalende tekst. Veel uit dit paper heeft als bron het proefschrift Redzaamheidslezen (Koning, 2024). Reading for pleasure is de Engelse benaming in de literatuur met betrekking tot het belevend lezen (Yun-sun et al., 2023).

A.2 De aanleiding

Er is de laatste tien jaren veel te doen over de staat van het leesonderwijs en dan met name met betrekking tot het tekstbegrip. Het algemene beeld is dat de prestaties van de kinderen in de loop van de jaren verminderd zijn. Die achteruitgang is te zien in de resultaten van de Pirls-onderzoeken, maar ten aanzien van de beheersing van de referentieniveaus is er een verbetering vast te stellen. Het effect van diverse onderzoeken en de inspectierapportages is een overdaad aan (onderzoeks)artikelen in vakbladen, pamfletten (Bosman et al. 2022), aandacht vanuit de Tweede Kamer (Van den Broek et al., 2021), kranten, aandacht in nieuwsprogramma's en veel boeken over technisch lezen en tekstbegrip (Esques, 2020, Van Dijk et al., 2022, Van Koeven en Smits, 2020, Jelier, 2017, Ros, et al. 2022, Vernooy, 2022). Er kwamen 'Tips and tricks' voor het begrijpend lezen op websites en brochures met lijsten met tips om het leesbegrip te verbeteren zoals: 'De zeven pijlers van onderwijs in

begrijpend lezen' van Houtveen en Van Steensel (2022), de 'Kwaliteitswaaier Effectief onderwijs in begrijpend lezen' (Snel, 2021) en 'Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie van de Taalunie (Pereira & Nicolaas, 2019). Ook de Onderwijsinspectie kwam met 'Aanbevelingen van de praktijk voor de praktijk' (2023) en de 'Memo' van de Onderwijsinspectie van juni 2023 met alle aanbevelingen voor het verbeteren van de basisvaardigheden van de recente 5 jaar. Ook kwam de overheid met het 'Masterplan Basisvaardigheden'. Al die publicaties geven aanleiding tot deze paper. De vraag daarbij is of er niet ook op een andere manier naar het verwerven van tekstbegrip gekeken kan worden. In dit paper zullen in het kort 13 discussies worden weergegeven.

A.3 Moet het dan toch nog anders?

Ondanks de lawine aan publicaties moet het toch nog anders. In de vorm van 12 discussies zal aangetoond worden dat we er nog niet zijn. De dertien punten laten zien dat er ook andere visies zijn met betrekking tot bepaalde aspecten van het begrijpend lezen en het leesbegrip en dienen ook beschouwd te worden als hulpmiddelen bij de eigen meningsvorming. Soms zal het gaan om bijschaafpunten en soms om een geheel andere dan de bestaande benadering.

A.3 Aan de orde komen

In het nu volgende worden in clusters de onderwerpen weergegeven:

1. Vijf wat-onderwerpen

- 1.1 Discussie: Met welke inhouden doen we het?
- 1.2 Discussie: Waarom doen we niet meer met mentale representaties?
- 1.3 Discussie: Waarom doen we niet meer met de inferenties?
- 1.4 Discussie: Wat is het uiteindelijke doel van het begrijpend leesonderwijs?
- 1.5 Discussie: Zijn de huidige kerndoelen wel opgebouwd vanuit de juiste focus?

2. Twee hoe-onderwerpen

2.1 Discussie: Hoe leren we de kinderen zelfstandig te denken?

2.2 Discussie: Waar gaat het bij close reading nou echt om?

3. Een evaluatie onderwerp

3.1 Discussie: Hoe toetsen we het tekstbegrip?

4. Nog vijf discussieonderwerpen

4.1 Discussie: Besteden we wel voldoende aandacht aan het begeleide belevend lezen en reading for pleasure?

4.2 Discussie: Moeten we nog langer meedoen met internationale onderzoeken?

4.3 Discussie: Moet je snel technisch kunnen lezen om goed begrijpend te kunnen lezen?

4.4 Discussie: Moet begrijpend lezen niet meer gekoppeld worden aan schrijven?

4.5 Discussie: Is begrijpend lezen wel geschikt voor de bevordering van de leesmotivatie?

1. De dertien discussies

Inleiding

Begrijpend lezen (als activiteit) wordt meestal gedefinieerd als het uit de tekst afleiden van betekenis (Van Koeven & Smits, 2020). Dat is een vage aanduiding, want wat is 'betekenis'? Het gaat er bij het betekenis afleiden om dat de lezer begrijpt wat de betekenis van gelezene is.

1. Die betekenis kan het bieden van informatie zijn, inzicht of een mening, maar ook een oproep, een oplossing, een waarschuwing, een ervaring, een uitleg of een voorstel. Dat betekent dat de lezer minimaal in staat moet zijn om die betekenis te kunnen achterhalen.
2. Als de algemene betekenis is achterhaald, is het nodig dat de *inhoud* van de betekenis achterhaald wordt. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om vragen als: om welke informatie of om welk inzicht gaat het? Het gaat dus bij het tekstbegrip om de (algemene) betekenis en de inhoud van de betekenis.

Die betekenis ontstaan tijdens het lezen dat gericht moet zijn op het achterhalen van die twee betekenisaspecten. Die betekenisverlening kan automatisch plaatsvinden, maar ook met behulp van aangeleerde strategieën of technieken zoals close-reading, zoekend lezen, denkend lezen, begeleid lezen, vragend lezen of gebruikmaken van hersteltechnieken. Ook een tool van het type dat op p.6 is weergegeven kan behulpzaam zijn.

In het nu volgende zullen enkele discussies worden weergegeven die een rol moeten spelen bij de praktijk van het begrijpend lezen en die kunnen leiden tot tekstbegrip.

1.1 Discussie: Met welke inhoud doen we het?

- Het korte antwoord: met functionele kennisinhouden en aansprekende verhalen.
- Het probleem: hoe bepaal je welke teksten functioneel zijn? Een ander probleem is dat 'kennis' een heiligenstatus heeft van: -hoe-meer, hoe-beter. De vraag naar wat functionele kennis is, roept nog weerstand op.

Bij het lezen wordt er altijd 'iets' gelezen. Er zijn twee hoofdtypen leesstof, namelijk informatieve/non-fictie teksten en fictieve/verhalende teksten. (Ik laat even het lezen van poëzie, handleidingen, bijsluiters en de discussie over het lezen vanaf papier versus het lezen van het scherm achterwege.)

Het uiteindelijke doel van het begrijpend lezen met informatieve teksten is dat het doelgerichte tekstbegrip leidt tot **kennisontwikkeling** (Houtveen & Van Steensel, 2022). Daarbij wordt nieuwe kennis gekoppeld aan bestaande voorkennis. Het hoofddoel van het lezen van verhalende teksten is **de leesbeleving of reading for pleasure**. Er zijn steeds meer scholen die het doel van het begrijpend lezen en het werken aan tekstbegrip niet zien in het aanleren van generieke toepasbare technieken, maar zien in de kennisontwikkeling. Begrijpend lezen is een middel om te komen tot tekstbegrip en daardoor tot kennis. Daarmee komt er meteen een probleem het lezen binnen en dat is de vraag: welke kennis dan? Velen stellen dat het met de kennis bij de kinderen achteruit gaat. Dat is ook vastgesteld in een onderzoek van de inspectie. (Inspectie van het onderwijs, 2015). Kennis is echter een onbruikbaar begrip. Kennis is als 'rupsje-nooit-genoege', het is te omvangrijk om mee te dealen.

Functionele kennis

Een visie is dat kennis functioneel moet zijn, het moet betekenis hebben en anders gezegd: Je moet er wat aan hebben. Die functionaliteit kan te maken hebben met dat kennis bij kan dragen aan de kennis over jezelf en je lichamelijk functioneren, dat bepaalde kennis nodig is om je leefomgeving

(woonplaats/regio/land) en tijd te begrijpen. Die kennis kan een bijdrage leveren aan het beter begrijpen van de wereld waarin je leeft en de informatie uit de media.

Het tweede aspect van functionele kennis is dat het kennis is die met je interessegebieden of hobby's te maken hebben. Je kunt interesse hebben voor de pré-historie. Die kennis levert geen directe bijdrage aan het wereldburger zijn, maar kan je wel helpen nog meer te genieten van je hobby's. Alle andere kennis bestaat voor een groot deel uit 'nutteloze weetjes' waar het programma 'De slimste mens' ook vol mee zit (.....en wat weet u van Pierre Kartner?....).

Twee voorbeelden

Bij de inleidende opmerkingen over de film van de Alan Turingschool uit Amsterdam tijdens de ResearchEd-dag in 2023 merkte een leerkracht van deze school op dat de les die we gingen zien over 'het Rampjaar 1672' in groep 6 voorheen pas in een hogere groep gegeven kon worden, maar nu al in groep 6 kon en ze deden dat dan ook *'gewoon omdat het kan'*. Of iets kan is geen onderwijskundige reden om iets te doen. Daar is nog wel iets meer voor nodig. Zo stelt Meester in het boek Wetenswaardig (p. 162-163) voor om kinderen te leren (aanleren, herhalen en checken) wat de rol van koning Willem I was in de overgang van huisnijverheid naar industrie. Wat weten kinderen die in groep 6 het rampjaar doornamen daar eind groep 8 nog van en hoe relevant is die kennis? En, om het in termen van de Slimste mens te formuleren:wat weet u van het rampjaar 1672?

De vraag hierbij is in hoeverre deze kennis voor kinderen functioneel is. Bovendien vergeten kinderen veel van wat ze op school geleerd hebben als het niet herhaald wordt. Daarnaast moet gesteld worden dat kennis zonder inzicht ook al minder zinvol is. Dan gaat het om losstaande weetjes. Bij kennis gaat het niet in de eerste plaats om kwantiteit, maar om kwaliteit.

Aanbevelingen

1. Er moeten voor de wereldoriëntatie minimumcanons komen met basiskennis **waarvan is aangegeven waarom die kennis functioneel is en welk inzicht ermee mogelijk is**. Voor curriculumontwikkelaars (scholen/uitgevers) is het belangrijk om bij een gekozen leerinhoud de functie aan te geven en aan te geven op welke manier die kennis tot inzicht kan leiden. Van de vragen in de 'Slimste mens' gaat het bij de kennis vrijwel nooit om inzicht. Voor geschiedenis is er al zo'n canon, maar daarin wordt niet hele-

maal voldaan aan de keuze van de samenstellers voor 'less is more' (Commissie herijking canon van Nederland, 2020).

2. Een canon laat bijvoorbeeld op 1 A4'tje de basissystemen van het menselijk lichaam zien en dat schema wordt ingevuld en verdiept, maar het basisschema wordt bij iedere aanvulling, verwerking of verdieping als vertrekpunt gekozen en dus herhaald. Bij geschiedenis kun je de historische perioden opeenvolgend behandelen, maar je kunt ook maximaal vijf historische fasen in een overzicht op een A4'tje zetten en dat schema steeds gebruiken als vertrekpunt voor verwerking, aanvullingen en verdiepingen. Zo'n canon kan dan groeien. Dat betekent dat een concentrische methode beter is dan bij de prehistorie te beginnen en dan door te werken tot de moderne geschiedenis en in groep 8 bij de oorlog in Oekraïne te eindigen. Geschiedenis moet in het teken staan van het begrijpen van je leefomgeving, het huidige Nederland en de wereld. Dat is het doel van de geschiedenis. Een volwassene moet ook in grote lijnen het nieuws kunnen volgen. Dat betekent dat dat ook kan zonder kennis van het rampjaar en zonder te weten wat de rol van koning Willem I is geweest. De nadruk moet dan komen te liggen op de geschiedenis van de afgelopen 200 jaar. Ook de geschiedenis van de eigen familie of de eigen plaats en regio moeten aandacht krijgen.

3. Op die manier gaat het niet om kennis in het algemeen, maar om basiskennis van..... met de mogelijkheid om dat uit te breiden in het kader van keuzewerk en interesses van kinderen. Het laatste is belangrijk voor de motivatie van de kinderen. Dus naast basiskennis zouden kinderen binnen een thema ook moeten kunnen kiezen uit deelthema's (Waar wil jij meer van weten?)

4. Het voorafgaande betekent geen **vermindering van de kennis, maar een herwaardering** waarbij naast feitenkennis vooral inzicht belangrijk is.

5. Een speciaal kennisdoel is kinderen al gauw het onderscheid te leren maken tussen facts en fictie of tussen echt nieuws en fakenieuws.

Centrale vragen

1. Hoe bieden we kennisinhouden aan? Moet dat volgens de directe instructie en het aan de hand van de leerkracht doornemen van teksten of moeten we dat combineren met het geleidelijk aan steeds meer leren nadenken over die inhouden zodat kinderen ook kritisch om kunnen gaan met die inhouden?
2. Wat vindt u als leerkracht dat kinderen minimaal moeten weten?

3. Laat u bij uw keuze ook de functionaliteit en de betekenis van die inhoud een rol spelen?
4. Hoe borgen we de aangeleerde kennis en inzichten?
5. Hoe differentiëren we zodat kinderen zich ook autonoom kunnen verdiepen in deelthema's die hen aanspreken?
6. Men stelt vaak dat er eerst kennis moet zijn om vaardigheden toe te kunnen passen. Is dat wel waar? Moet je eerst alle basiskennis hebben voordat je er iets mee kunt doen. Kun je (voor)kennis ook niet ontwikkelen **tijdens** het bezig zijn met wereldoriëntatieteksten? Is het niet handiger om met hyperlinks mogelijkheden te bieden om door te klikken naar informatie die handig is bij het lezen van wat volgt? Dan wordt de voorkennis, indien nodig, aangebracht/verworven.
7. Hoe laten we kinderen een basisattitude (komt in 1.4 aan de orde) verwerven om met informatieve teksten om te gaan?
8. Hoe leren we kinderen om met elkaar in gesprek te gaan over de verworven kennis? Dat zou (al eens eerder genoemd) meer moeten zijn dan 'een praatje achteraf'.

1.2 Discussie: Waarom doen we niet meer met mentale representaties?

- **Het korte antwoord: omdat het begrip mentale representatie nog niet gemeengoed is.**
- **Het probleem: hoe ontwikkelt een kind een mentale representatie?**

Verklanken is het omzetten van lettertekens in klanken, maar lezen is meer dan verklanken. Kenmerkend voor lezen is de betekenisgeving. Bij het lezen van een titel boven een tekst vinden er al diverse cognitieve processen van verwachting, onverschilligheid, herkenning, aversie en interesse plaats. De weergave van de tekst in het brein wordt aangeduid met 'mentale representatie' (lees weergaven in het brein). Tijdens het lezen ontstaan geleidelijk de mentale representaties van de tekst. (Helder et al., 2020). Daarbij gaat het om automatische, associatieve processen en om de inzet van strategische processen (Van den Broek & Helder, 2017). Aanvankelijk zijn die mentale representaties nog 'letterlijke' (gevisualiseerde of geverbaliseerde) weergaven van de tekst, maar steeds meer vinden er invullingen en afleidingen plaats die niet in de tekst voorkomen. Dit wordt ook het situatiemodel genoemd (Van der Schoot et al., 2017). De representaties van de tekst vormen

de bases voor de tekstverwerkingsactiviteiten, maar zijn er ook door ontstaan. Die representaties komen in drie vormen voor:

1. De mentaal verbale representaties (Helder et al., 2020; Van den Broek & Helder, 2017). Die ontstaan door tekstrelaties en verbanden en zijn in woorden weergegeven representaties.
2. Daarnaast zijn er de 'alsof gevisualiseerde representaties' waarbij een kind doet alsof het een film of foto aan de binnenkant van de ogen ziet (Van der Schoot et al., 2017).
3. En tenslotte is er de gevisualiseerde representatie in de vorm van een mindmap, tekening/schets of infographic.

Representaties kunnen groeien of vervangen worden door andere weergaven.

Aanbevelingen

Het is aan te bevelen dat in de leesmethoden of in de methodiek meer aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de mentale representaties in de drie weergegeven typen. Dat kan in de vorm van het beantwoorden van de vraag over een gelezen alinea: wat heb je gelezen, of waar ging het over? Samenvattingen zorgen voor een basis van waaruit activiteiten met een tekst uitgevoerd kunnen worden. Het kan ook door kinderen te leren te visualiseren van wat ze gelezen hebben of het maken van een mindmap of een andere visualisering.

Op basis van deze representaties, gecombineerd met activiteiten met de tekst kan leesbegrip ontstaan.

1.3 Discussie: Waarom doen we niet meer met de inferenties?

- **Het korte antwoord: omdat het belang van inferenties niet voor iedereen duidelijk is.**
- **Het probleem: hoe oefen je de inferentiële vaardigheden?**

Een tekst bevat expliciete informatie (informatie die vermeld staat), maar ook impliciete informatie die afgeleid kan worden aan de hand van de context of de voorkennis. (CED, 2023). Die afleidingen worden inferenties genoemd (Houtveen & Van Steensel, 2022).

Belangrijk in dit proces is het bewust worden van (causale) verbanden tus-

sen de delen van de tekst. Kinderen met problemen op dit gebied komen vaak niet verder dan 'local bridging inference' (Singer et al., 1992; Van Veen, 2015). Ze kunnen wel aansluiten bij wat in de buurt te lezen is, maar kunnen geen verbanden leggen/inferenties maken over langere afstanden in de tekst (Koning, 2024). Singer et al. (1992, p. 546,) geven als voorbeeld: "Frank nam een aspirine. Zijn hoofdpijn ging weg." De lezer heeft enige voorkennis nodig om de tweede zin te verklaren vanuit de eerste zin.

Visualiseren is ook het samenstellen van inferenties. Het is meer dan het 100% visueel weergeven van wat er gedrukt is. Het is juist het invullen van wat niet gedrukt is en wat tussen de regels door te lezen is. Zie het voorbeeld van Spriet onderaan deze pagina. Afleidingen kunnen maken is essentieel om een tekst goed te kunnen begrijpen (Vernooy, 2012, p. 10), onder andere omdat de schrijver niet altijd alles expliciet in de tekst vermeldt. Het visualiseren kan behulpzaam zijn bij het zien van wat niet gedrukt is. Dat geldt ook voor het naspelen van een verhaal met behulp van bijvoorbeeld poppetjes. De lezer maakt dan een voorstelling van wat het gelezen heeft en moet dan, om die voorstelling functioneel te maken, ook dingen bedenken die niet gedrukt zijn. Dat kan helpen bij het zich innerlijk voorstellen van de tekst (De Koning & Van der Schoot, 2012, p. 424). Uit een onderzoek van Bos (2016, en Bos et al., 2017) bleek dat als kinderen een film in hun hoofd maken ze beter tot tekstbegrip komen (gemeten met de Cito-toets begrijpend lezen). Het visualiseren maakt kinderen los van de tekst en zo ervaren en beleven ze die tekst uiteindelijk beter. Als uit onderzoek blijkt dat kinderen spontaan visualiseren is het nog niet duidelijk wat de kwaliteit is van die visualisaties. Kinderen kunnen



Inferentie: Er is niemand in de keuken, maar er is wel een koelkast, een tafel, stoelen, een oven, een koffiezet-apparaat, een aanrecht, een kraan en een broodrooster. (Bron. Leeswerk, Malmberg)

dicht bij de tekst blijven (alleen maar visualiseren wat er gedrukt staat) of ook tussen de regels door visualiseren. De mate van vrijheid bij het visualiseren hangt ook af van de soort tekst; informatief of verhalend.

Aanbevelingen

Het is niet zo dat het begrip referenties onbekend is. Je komt het wel regelmatig tegen, maar als leerdoel komt het nog te weinig expliciet aan de orde. Neem daarom tijdens het lezen van de tekst regelmatig een of twee zinnen en laat de kinderen zien dat om een zin te begrijpen je andere zinnen nodig hebt, je verbeelding of denkwerk moet verrichten om het verband tussen twee zinnen of een zin/woord met de rest van de tekst te zien. Kinderen moeten leren dat het lezen van zinnen onvoldoende is om een tekst te begrijpen. Het kan ook nodig zijn om een situatie te schetsen (zie Spriet). Soms helpen woorden als en, daarom, want, etc. om het verband aan te geven, maar het komt ook voor dat die woorden niet aanwezig zijn. Zie voor een lijst met signaalwoorden: <https://onzetaal.nl/taalloket/signaalwoorden-lijst?>

Vaak is het ook bij een enkele zin al nodig om te infereren.

Voorbeelden van een of twee zinnen:

- *Als Sofie naar huis gaat, denkt ze steeds aan wat er die ochtend is gebeurd.*

Ze steekt de straat over en opeens ligt ze op de grond.

De (mogelijke causale) inferentie: ze heeft niet goed gekeken bij het oversteken en is misschien wel aangereden.

- *Die avond was het heel druk in het oogziekenhuis*

De inferentie: er is een grote kans dat het over oudejaarsavond gaat.

- *Jaap moest die middag ook nog bij zijn opa en oma langs.*

De inferentie; hij moest ook nog andere dingen doen, namelijk

In de Tjipcast van 21 augustus 2023 werd ook een mooi voorbeeld genoemd namelijk:

- *Er zitten drie kinderen op de achterbank (Tjipcast, 21-08-2023).*

Iedere zaterdag komt er een artikel bij tot de 14 delen zijn afgehandeld.

Tot nu toe zijn er vier artikelen verschenen.

Bronnen

- Aarssen, J. & Brink, M. (2023, 22 mei). Lezen wat er (niet) staat. Geraadpleegd 24 mei 2023 via <https://www.cps.nl/blog/2023/05/22/Lezen-wat-er-niet-staat>
- Bos, L.T. (2016). Moving beyond words: Supporting Text Processing using a Situation Model Approach © L. T. Bos, Amsterdam.
- Bosman, A.M.G.T., Cihangir, S., & Bootsma, M. (2022) Dalende leesvaardigheid; een herinterpretatie. Geraadpleegd 23-12-2022 via <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- CED. (2023) Nieuwe toetsen; inferentietoetsen. <https://www.nieuwsbegrip.nl/page/2570/nieuwe-toetsen-inferentietoetsen>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared tot screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, (42)2, 288-325.
- Commissie herijking Canon van Nederland (2020). Canon van Nederland. Utrecht, Stichting en toen.nu.
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review* volume 25, pages 261–287 (2013).
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2014). "Hoe zie je dat voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van het begrijpend lezen. *Pedagogische studiën*, 2014 (91)422-430.
- Delgado, P., Vargash, C., Ackermanc, 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.
- Filipiak, P. (2022) Leesstrategieën en leesdoelen, wat werkt: geraadpleegd op 24-7-2023 via <https://wij-leren.nl/hardopdenkend-leren-lezen-wat-werkt.php>
- Halamish, V. & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, Volume 145, October 2019, Article Number 103737
- Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., & De Bruïne (2020). A. Cognitieve processen bij begrijpend lezen. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd 21-06-2023 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>.
- Houtveen, A.A.M., Steensel, R.C.M. (2022). De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. Stichting lezen Deel 35. Utrecht, Eburon.
- Inspectie van het onderwijs. (2015). Wereldoriëntatie. De stand van zaken in het basisonderwijs. Utrecht, inspectie onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2018-2019) Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/schrijfvaardigheid-einde-sbo>
- Inspectie van het onderwijs.(2023). De staat van het onderwijs. Utrecht, inspectie onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2023) Memo. Geraadpleegd op 1-07-2023 via: https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2023/06/Memo_basisvaardigheden_1686488173.pdf
- Inspectie van het onderwijs (z.d.) Podcast: Leesonderwijs: hoe staat het ervoor en wat kan beter? Geraadpleegd op 25-8-2023 via: <https://app.springcast.fm/14959/leesonderwijs-hoe-staat-het-ervoor-en-wat-kan-er-beter>
- Koning, L.J. (2022) Leeshelden. Berkel-Enschot, Brightskills.
- Koning, L.J. (2022) Invoeringsprogramma redzaamheidslezen. Daarle, Pravoo.
- Koning, L.J. (2024) Redzaamheidslezen. Proefschrift in voorbereiding. Daarle, Pravoo.
- Meester, E. (2021). Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs. Hui-zen, Pica.
- Merke, S., Ganushchak, L. & Steensel, R. van. (2022). Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Singer, M., Andrusiak, P., Reisdorf, P. & Black, N. L. (1992). Individual differences in bridging inference processes University of Manitoba, Manitoba, Winnipeg, Canada Copyright 1992 Psychonomic Society, Inc.
- Snel, M. (2022) Kwaliteitswaaier Effectief onderwijs in Begrijpend lezen, Geraadpleegd op 24-05-2023 via: <https://www.platformsamenvoer.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen.pdf>
- Sun, Y-J, Sahakian, B.J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W., Feng, J. (2023). Early-Initiated Childhood Reading for Pleasure: Associations with Better Cognitive Performance, Mental Well-being and Brain Structure in Young Adolescence. *Psychological Medicine*; 28 June 2023; DOI: S0033291723001381
- Tellegen, S. & Frankhuizen, J. (2002). Waarom is lezen plezierig? Utrecht, Eburon.
- Van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- Tijpcast (2023) Hoe kan een school samen aan effectief leesonderwijs werken? Geraadpleegd op 21-8-2023 via: <https://www.youtube.com/watch?v=wsadC-TKoR0>
- Van der Lee, A. & Stoep, J. (2022) Wie schrijft die blijft. Geraadpleegd op 15-04-2023 via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/wie-schrijft-die-blijft>
- Van der Schoot, M, Wassenbrueg, S., Bos, L. & Koning, B. de (2017). Leren lezen wat er tussen de regels staat. Tijdschrift Taal, jrg. 8. nr. 12.
- Van Koeven, E. & Smits. A. (2020). Rijke taal. Taal didactiek voor het basisonderwijs. Amsterdam E. van Koeven en A. Smits uitgevers.
- Vernooy, K. (2012). Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. Hengelo, Edith Stein.
- Verstraten, P., Lemmens, A. & Non, M. (2022). Een blik op de Nederlandse positie in internationale onderwijsrankings. Den Haag, Centraal Planbureau.