



# Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling





# Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs

Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen

Juni 2018

slo

nationaal  
expertisecentrum  
leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording



**2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede**

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

**Auteur:** Mariëtte Hoogeveen

**Met medewerking van:** Gerdineke van Silfhout

**Informatie**

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

**AN:** 1.7765.753

## Inhoud

Typering van de vaardigheid begrijpend lezen	5
Prestaties van leerlingen	5
Het wettelijk kader	5
Reflectie op het wettelijk kader	6
Stand van zaken in de praktijk	7
Kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs	8
Aanbevelingen voor een curriculum begrijpend leesonderwijs	10
Literatuur	12





## Typering van de vaardigheid begrijpend lezen

Een goede leesvaardigheid is van groot belang voor succes op school, in vervolgopleidingen en voor het functioneren op de arbeidsmarkt. Net als het schrijven van teksten is het begrijpend lezen van teksten een complex proces waarbij veel zogenaamde hogere denkvaardigheden betrokken zijn. Lezen is een actief proces dat een beroep doet op verschillende denkprocessen, kenniselementen, vaardigheden en attitudes. Een lezer moet tekst decoderen, de betekenis van woorden kennen, verbanden leggen tussen woorden, zinnen en alinea's, en de betekenis van een tekst construeren. Daarnaast moet hij de tekststructuur doorzien, zichzelf vragen stellen over de tekst en moet hij verbanden afleiden op grond van zijn kennis van het onderwerp en van de wereld om de boodschap of bedoeling van de schrijver te begrijpen. Ook moet een lezer de informatie uit de tekst integreren met de aanwezige kennis in zijn lange termijngeheugen, het leesproces sturen met behulp van leesstrategieën, het begrip van de tekst controleren en gemotiveerd zijn om te lezen (Aarnoutse 2017; Okkinga 2017).

## Prestaties van leerlingen

Hoewel Nederlandse leerlingen in internationale studies als PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), waaraan 10-jarige leerlingen uit het primair onderwijs (po) deelnemen en PISA (*Program for International Student Assessment*) waaraan 15-jarige leerlingen uit het vo deelnemen (OECD, 2017) nog bovengemiddeld scoren op begrijpend lezen, zakken ze qua leesprestaties steeds verder af op de internationale ranglijst; slechts 8% van de leerlingen haalt het geavanceerde begripsniveau (integreren van nieuwe kennis) en Nederlandse leerlingen halen de een na laagste score op betrokkenheid bij lezen en leesplezier (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017). In het primair onderwijs is begrijpend lezen voor te veel leerlingen nog een struikelblok (Keuning, Hilte, & Weekers, 2014). Ook is de kloof tussen zwakke en sterke lezers op 15-jarige leeftijd groot, waarbij met name op vmbo-bb en vmbo-kb veel zwakke lezers zitten (Feskens, Kuhlemeijer, & Limpens, 2016; Van der Hoeven e.a., 2017).

## Het wettelijk kader

In de kerndoelen po (beschrijving van aanbodsdoelen) is lezen opgenomen in het domein Schriftelijk Onderwijs, samen met schrijfvaardigheid. In de kerndoelen is aandacht voor het leren achterhalen van informatie in informatieve en instructieve teksten (waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen), het leren ordenen van informatie en meningen bij het lezen van school- en studieteksten en bij systematisch geordende (digitale) bronnen. Daarnaast is er een kerndoel dat het krijgen van plezier in het lezen van verhalen, gedichten en informatieve teksten benoemt. Bij de kerndoelen voor taalbeschouwing (reflecteren op taal en taalgebruik) wordt gewezen op het belang van een ruime woordenschat en het kunnen inzetten van leesstrategieën voor leesvaardigheid. In de kerndoelen onderbouw vo komt lezen terug in een aantal kerndoelen: leren gebruiken van strategieën voor het uitbreiden van woordenschat en bij het verwerven van informatie uit teksten, leren informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen. Daarnaast worden genoemd: het met belangstelling leren lezen van verhalen, gedichten en informatieve teksten die de beleavingswereld uitbreiden, het planmatig voorbereiden en uitvoeren van leesactiviteiten. Tenslotte worden het leren reflecteren op de manier waarop taalactiviteiten uitgevoerd worden en het trekken van conclusies op grond van reacties van anderen genoemd.

In het referentiekader taal (uitwerking van de kerndoelen in termen van wat leerlingen moeten kunnen) is leesvaardigheid opgenomen als apart domein, uitgesplitst in het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten. Anders dan in de kerndoelen wordt er niet uitgegaan van de functies van lezen maar staan leestaken centraal, aangeduid in termen van tekstsoorten (bijv. krantenberichten, schema's, recepten) en worden de kenmerken benoemd van teksten die aangeboden worden. Daarnaast zijn kenmerken van de taakuitvoering opgenomen die functioneren als criteria voor wat de leerlingen op de verschillende niveaus (1F-4F) moeten kennen en kunnen. Voor het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten gaat het om begrijpen, interpreteren en evalueren. Voor het lezen van zakelijke teksten gaat het om techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken.

## Reflectie op het wettelijk kader

Als je kritisch kijkt naar de wettelijke teksten dan vallen de volgende zaken op:

- In de kerndoelen po zijn schrijven en lezen samen opgenomen onder de noemer Schriftelijk onderwijs. Hiermee wordt recht gedaan aan de samenhang tussen schrijven en lezen. Het gaat bij beide vaardigheden om dezelfde domeinkennis (tekstkennis), dezelfde metakennis over geschreven taal (bijv. functies, kennis van lezers/schrijvers, interpreteren van tekst) en dezelfde procedurele kennis (bijv. voorspellen, vragen stellen aan de tekst, doelen stellen, analyseren etc). Het enige verschil is dat lezers met deze typen kennis, betekenis geven aan een door en ander geschreven tekst (receptief), terwijl schrijvers betekenis construeren voor lezers (productief). In het referentiekader is lezen zoals gezegd als afzonderlijk domein opgenomen, waarbij expliciete dwarsverbanden naar schrijven ontbreken. Dit doet te weinig recht aan de verwantschap tussen beide domeinen.
- De kerndoelen voor het po en onderbouw vo zijn erg globaal van opzet en geven alleen aan wat er in algemene zin in het onderwijsaanbod opgenomen zou moeten zijn. Daarnaast zijn er voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs eindtermen, waar in algemene zin beheersingsdoelen worden beschreven. Door de aparte kerndoelen voor po (bovenbouw) en voor vo (onderbouw) en de eindtermen per onderwijssector vo (bovenbouw) is het lastig om in de onderwijspraktijk een doorlopende leerlijn voor 4-18-jarigen vorm te geven, wat met het referentiekader taal wel is beoogd.
- In het referentiekader zijn bij het lezen van zakelijke teksten niet alle tekstsoorten opgenomen: beschouwende teksten en correspondentieteksten (wel opgenomen bij schrijven) ontbreken. Bij fictionele, narratieve en literaire teksten worden geen specifieke tekstsoorten genoemd. Er is sprake van de verzameltermen 'jeugd-, adolescenten- en volwassenenliteratuur'. Kortom, de afstemming met andere domeinen en de uitwerking binnen het domein lezen is nog onvoldoende.
- Anders dan bij schrijven ontbreekt in het referentiekader de categorie 'vrij lezen'. Dit is opvallend, gegeven het feit dat 'vrij lezen' in het primair onderwijs een vaak bepleitte benadering is om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren, de woordenschat uit te breiden en leerlingen een kennisbasis te laten opbouwen.
- De kenmerken van teksten die aangeboden worden, worden niet in aparte categorieën benoemd en zijn niet dekkend voor wat voor tekstaanbod van belang is. De kenmerken: structuur, onderwerp, informatiedichtheid worden genoemd. Aandacht voor de kenmerken: stijl (zinsbouw en woordgebruik) en functie van beeldmateriaal ontbreken.
- Aandacht voor het leesproces ontbreekt in het referentiekader. Aspecten als oriënteren op de tekst, het leesproces sturen door het inzetten van strategieën, reflectie op de tekst en taakuitvoering, worden niet genoemd.
- Het aanbod van begrippen om op taal- en taalgebruik te kunnen reflecteren is in het referentiekader eenzijdig; proces- en strategietermen ontbreken nagenoeg. Daarentegen zijn er relatief veel begrippen m.b.t. spelling en grammatica in de lijst opgenomen.



## Stand van zaken in de praktijk

Onderzoek waarin de praktijk van het begrijpend leesonderwijs beschreven wordt, is schaars. Op basis van een inventarisatie van empirisch onderzoek naar de praktijk concluderen Bonset & Hooegeveen (2016) dat er geen onderzoeksgegevens zijn die het weinig positieve beeld van die praktijk, dat uit een eerdere inventarisatie (Bonset & Hooegeveen 2009) naar voren kwam, kunnen bijstellen. Daaruit bleek dat het begrijpend leesonderwijs overwegend bestaat uit de tekst met vragen, en dat er weinig aandacht is voor doelgerichte instructie in bijvoorbeeld leesstrategieën. De Inspectie van het onderwijs (1996) oordeelde destijds dat de kwaliteit van het leesonderwijs op de helft tot een derde van de scholen te wensen over liet als het gaat om inhoud, methodiek en differentiatie.

Helaas beschikken we niet over recente gegevens uit peilingsonderzoek. Uit ouder peilingsonderzoek (Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot, & Hemker, 2008) komt naar voren dat er in de groepen 4 tot en met 8 gemiddeld 1,5 uur per week aan begrijpend lezen besteed wordt. Ook blijkt uit dit onderzoek dat een kleine meerderheid van leerkrachten kiest voor meer gedifferentieerd in plaats van klassikaal leesonderwijs. Dit is een verschuiving ten opzichte van uitkomsten uit eerder onderzoek. De bevinding dat steeds minder leerkrachten overwegend klassikaal leesonderwijs geven komt ook naar voren uit recenter PIRLS-onderzoek (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Meelissen e.a., 2012). Hetzelfde onderzoek toont dat op de meeste scholen in groep 4 begonnen wordt met onderwijs in leesstrategieën en dat hier in groep 6 wekelijks aandacht aan wordt besteed. Het onderzoek geeft geen informatie over de wijze waarop leesstrategieën worden aangeboden of geïnstrueerd. Deze uitkomsten komen echter niet overeen met die uit de inventarisatie van Bonset & Hooegeveen (2016).

Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul, en Van den Bergh (2017) onderzochten welke kennis en vaardigheden m.b.t begrijpend lezen worden overgedragen in methodes voor groep 6 en 7. Hoewel een methode-analyse nog geen zicht geeft op wat er daadwerkelijk in de praktijk gebeurt, weten we uit onderzoek (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot, & Hemker, 2007) wel dat begrijpend lezen vaak onderwezen wordt met methodes die door de meeste leerkrachten nauwgezet worden gevolgd.

De onderzoekers concluderen dat er in methodes, naast de tekst met vragen, relatief veel aandacht is voor het aanleren van leesstrategieën maar dat de focus gelegd wordt op het product ('in deze les maak je een pijlschema van de tekst') en niet op de vaardigheden die leerlingen moeten leren, en op de zin ervan.

In de meeste lessen staat maar één strategie centraal, waardoor leerlingen niet leren welke strategie bij welke leestaak gekozen moet worden. De aangeboden theorie expliciteert nauwelijks waarom of wanneer een leesstrategie van belang is. Daarnaast is er weinig tot geen aandacht voor het evalueren van strategiegebruik (metacognitieve kennis).

Het gevolg van deze lacunes is dat de oefeningen aansluiting missen bij het lesdoel en dat strategie-instructie een doel op zich wordt.

Weinig aandacht is er eveneens voor kennis van teksten en tekststructuren. Leerlingen leren bijvoorbeeld wel wat signaalwoorden zijn, maar niet welke soorten ze in welke teksten kunnen verwachten. Ook is er geen aandacht voor hoe je tekststructuren kunt herkennen en waarom dat handig zou zijn. Tenslotte concluderen de onderzoekers dat er weinig tot geen aandacht is voor transfer (tussen lezen en schrijven), voor modeling door de leerkracht en voor samenwerkend leren.

## Kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs

De complexiteit van begrijpend lezen en de stand van zaken in de praktijk onderstrepen het belang van intensieve aandacht voor effectieve instructie in begrijpend lezen. Er is relatief veel onderzoek gedaan naar effectieve didactieken. De uitkomsten uit internationaal en nationaal onderzoek zijn bovendien in grote mate eenduidig. We weten dus het nodige over hoe goed begrijpend leesonderwijs eruit zou moeten zien.

Uit de resultaten van meta-analyses, reviewstudies en afzonderlijke effectstudies (overwegend uitgevoerd in het primair onderwijs) komt het volgende beeld naar voren:

- Leesmotivatie-interventies (aanwakken van interesse voor lezen, bevorderen van gevoelens van competentie, bevorderen van sociale motivatie door samenwerkend leren, het stellen van beheersingsdoelen, allen in combinatie met onderwijs in vaardigheden) sorteren positieve effecten op leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Leesmotivatie draagt dus bij aan de ontwikkeling van begrijpend lezen (Van Steensel, Van der Sande, & Van Arends, 2016). De onderzoekers tekenen hierbij aan dat het zowel bij leesmotivatie als leesvaardigheid sprake is van statistisch kleine effecten. Het meest effectief waren interventies die een focus op redenen om te lezen combineren met aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties: zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen. Ook interventies waarin de individuele of situationele interesse van leerlingen wordt aangesproken, waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund en waarin de sociale motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd zijn effectief. Daarnaast vonden de onderzoekers positieve effecten op leesmotivatie van de ondersteuning van competentiegevoelens en positieve effecten op leesvaardigheid van het stellen van (beheersings)doelen. De inzet van externe beloningen had negatieve effecten op leesmotivatie. De effecten van de interventies hingen samen met kenmerken van de typen leerlingen waar ze zich op richtten. Zo waren de effecten op begrijpend lezen groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs en waren de effecten op leesmotivatie groter voor zwakke lezers dan voor gemiddelde lezers. Uit een studie naar betrokkenheid van vmbo-leerlingen bij lezen (en schrijven) blijkt dat leerlingen die affectief betrokken zijn bij lezen en lezen als plezierig en nuttig ervaren beter presteren op begrijpend leestaken (DeMiliano, 2013).
- Uit diverse studies blijkt dat woordenschat een belangrijke voorspeller is van begrijpend leesvaardigheid. Woordenschat en begrijpend lezen hangen dus nauw samen en de samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker. Dit betekent dat het hebben van een grote woordenschat steeds sterker bijdraagt aan begrijpend leesvaardigheid. Er wordt ook een samenhang gevonden tussen decodeervaardigheid en luisterbegrip enerzijds en begrijpend leesvaardigheid anderzijds, maar deze relatie is minder sterk (zie voor een overzicht Bonset & Hoogeveen 2010; Hoogeveen & Bonset, te verschijnen).
- Een Vlaamse studie naar effectieve elementen voor goed lees- (en schrijf) onderwijs benoemt de volgende ingrediënten voor goed leesonderwijs: aandacht voor motivatie, het stellen en communiceren van heldere doelen, het gebruik maken van authentieke, interessante en uitdagende teksten, samenwerkend leren, het aanleren via modeling van lees- en tekstbegripsstrategieën, en aandacht voor feedback en evaluatie. Als effectieve leesstrategieën worden genoemd: voorspellend lezen, voorkennis oproepen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, tekstbegrip controleren en het samenvatten van kernen van tekstonderdelen.

Bij strategie-instructie wordt aangetekend dat het niet zou moeten gaan om het aanleren van één methode, maar om instructie die flexibel is in de keuze van strategieën zodat leerlingen zelfstandige lezers worden (Centrum voor onderwijseffectiviteit en – evaluatie, z.j.). Uit een Vlaamse review-studie komen dezelfde kenmerken naar voren. Aanvullend worden genoemd: het stimuleren van leesmotivatie en leesplezier en het inzetten van thuishalen van meertalige leerlingen (Vanbuel, Bodoré, & Van den Branden, 2017).

- In een recente reviewstudie naar effectieve benaderingen van begrijpend leesonderwijs (Aarnoutse, 2017) worden drie benaderingen onderscheiden:
  1. strategisch leesonderwijs (instructie in leesstrategieën);
  2. inhoudsgericht leesonderwijs (tekstgericht waarbij vragen over de tekstkenmerken besproken worden);
  3. leesonderwijs waarin gesprek en discussie centraal staan (discussie en betekenisonderhandeling over de tekst).

Strategisch leesonderwijs blijkt effectief wanneer een beperkt aantal leesstrategieën met behulp van bepaalde methoden worden onderwezen. Het gaat om: directe instructie, *reciprocal teaching* (een combinatie van samenwerkend en strategisch leren waarbij leerlingen elkaar in groepjes onderwijzen), coöperatief leren (verzamelnaam voor diverse vormen van samenwerkend leren) en *peer tutoring* (een vorm van samenwerkend leren waarbij leerlingen elkaar instructie en/of commentaar op de taakuitvoering geven).

De strategieën zijn: monitoring van het leesproces, samenwerkend lezen in kleine groep, gebruik maken van grafische en semantische aanwijzingen die de organisatie van een tekst weergeven, zelf vragen stellen en vragen van medeleerlingen en leraar beantwoorden, gebruik maken van verhaalstructuur van de tekst en samenvatten van een tekst.

Inhoudsgericht leesonderwijs blijkt een even groot of iets groter effect te hebben dan strategisch leesonderwijs. Leesonderwijs waarin gesprek en discussie centraal staan toont in vijf van de acht programma's positieve effecten op begrijpend lezen.

Er zijn twee vormen van inhoudsgericht leesonderwijs: tekstgericht leesonderwijs en vakgericht leesonderwijs.

Tekstgericht leesonderwijs wordt gezien als een tegenhanger van strategisch leesonderwijs. Kenmerkend is dat leerlingen uitgedaagd worden om zichzelf vragen over teksten te stellen om zo een gesprek op gang te brengen over de betekenis van bepaalde woorden en zinnen. De docent stelt daarbij vragen die erop gericht zijn om de leerlingen te helpen de juiste relaties te leggen tussen woorden en tussen zinnen. Hierdoor wordt ook integratie van de inhoud van de tekst met de eigen kennis van de leerlingen gestimuleerd.

Bij de tweede vorm, vakgericht leesonderwijs wordt de integratie tussen het leesonderwijs en een bepaald vak of vakkengebied nagestreefd. Deze vorm blijkt in een aantal (maar niet in alle onderzoeken) effectief voor de kennis van het vak, voor het begrijpend lezen van informatieve teksten en voor de leesmotivatie.

In leesonderwijs waarin gesprek en discussie centraal staan worden drie benaderingen onderscheiden. De eerste is de kritisch-analytische benadering, gericht op het bespreken van opvattingen, veronderstellingen en argumenten in de tekst. In de tweede benadering staat het verwerken en onthouden van informatie centraal en in de derde benadering, de expressieve, wordt veel ruimte gelaten voor de eigen, spontane en affectieve reacties van lezers op vooral literaire teksten. Aarnoutse wijst erop dat er overlap is in de verschillende benaderingen.

In veel programma's is gebruik gemaakt van een combinatie van de drie benaderingen (inhoudsgericht, strategisch, discussie en gesprek).

- Uit een bespreking van onderzoek naar de relatie tussen technisch en begrijpend lezen komt naar voren dat er verschillend over gedacht wordt. Sommigen vinden dat klank-tekenkoppeling en het begrijpen van een tekst verschillende zaken zijn, en dat een goede klank-tekenkoppeling voorafgaat aan tekstbegrip. Anderen vinden dat er meer ruimte voor begrip ontstaat naarmate het vlot en accuraat kunnen lezen beter gaat. Conclusie is dat klank-tekenkoppeling een voorwaarde is om begrijpend te kunnen lezen, maar geen losstaand doel: technisch en begrijpend lezen gaan hand in hand (Eskes, 2014j).
- Een recente reviewstudie (Graham et al., 2018) naar de integratie van lezen en schrijven, toont dat leesinstructie positieve effecten heeft op schrijfkwaliteit. Dat is volgens de onderzoekers niet verwonderlijk omdat er immers een gemeenschappelijke kennisbasis is die ten grondslag ligt aan lezen en schrijven.
- Van Vreckem, Van Desoete, & Van Keer, (2015) rapporteren over onderzoek naar effectieve aanpakken voor zwakke lezers. Bijzondere aandacht voor deze groep is van belang vanwege de negatieve impact van een zwakke leesvaardigheid op schoolprestaties, ook bij andere vakken. Op basis van een analyse van het begrijpend leesgedrag van zwakke lezers, concluderen de onderzoekers dat de belangrijkste ingrediënten voor een effectieve aanpak zijn:
  - instructie in verbaal begrip (belangrijke woorden kennen);
  - interpretatie van de tekst op meso- en macroniveau (het leren leggen van relaties tussen impliciete informatie in paragrafen (mesoniveau) en in de hele tekst (macroniveau);
  - het leren toepassen van informatie na het lezen. de belangrijkste ingrediënten voor een effectieve aanpak zijn.
 Remediëring moet plaats vinden via duidelijke directe instructies, via modeling van strategieën en via het bijsturen aan de hand van adequate feedback aan de leerling. Het louter oefenen van begrijpend lezen via het lezen van teksten en beantwoorden van vragen over de teksten met goed of fout, is onvoldoende om de begrijpend leesvaardigheid te verbeteren.

## Aanbevelingen voor een curriculum begrijpend leesonderwijs

1. Besteed aandacht aan leesmotivatie bij het begrijpend lezen, ook bij het lezen van informatieve teksten. Teveel leerlingen ervaren leesproblemen en zijn weinig gemotiveerd om te lezen (Gubbels et al, 2017). Leesmotivatie kan bevorderd worden door een goede keuze van teksten. Het aanbod van teksten die niet aansluiten bij de leef- en denkwereld van leerlingen of bij de inhoud van andere vakken, kan het leesplezier aantasten. In de praktijk wordt vaak gewerkt met weinig authentieke en inspirerende teksten, sterk vereenvoudigde en taalarme teksten (Berends 2011; Van der Hoeven et al., 2017). Ook is het van belang dat leerlingen het nut van lezen ervaren. Het nut van lezen is bij het lezen bij andere vakken voor leerlingen veel duidelijker (Aarnoutse, 2017).
2. Baseer het curriculum op bewezen effectieve aanpakken en combineer effectieve aanpakken: strategisch leesonderwijs, inhoudsgericht leesonderwijs en leesonderwijs waarin gesprek en discussie centraal staan.
3. Stel duidelijke doelen bij begrijpend leeslessen en bij het lezen van verschillende soorten teksten (aandacht voor een breed scala aan functies van teksten). Maak leerlingen duidelijk wat het nut is van de betekenisvolle opdrachten die ze uitvoeren en van de gesprekken die ze over teksten voeren.

4. Zorg ervoor dat leerlingen frequent vrij lezen, in rijke contexten over voor leerlingen betekenisvolle inhoud zodat ze een taalbasis/kennisbasis kunnen opbouwen en hun woordenschat en leesvaardigheid kunnen ontwikkelen. Gebruik daarbij een breed scala aan teksten: literaire teksten, avonturenverhalen, levensverhalen, non-fictie, poëzie, krantenberichten, artikelen uit tijdschriften en teksten van internet. Contexten worden nog rijker wanneer leerlingen lezen over langer durende (minimaal zes weken) interessante multiperspectivische thema's als vriendschap, macht of over grenzen. Thema's kunnen ook aansluiten bij vakken waarover op dat moment wordt lesgegeven. De gemeenschappelijke kennisbasis die in een thema wordt opgebouwd vormt het fundament voor het lezen van moeilijke teksten over dat thema. Dit leren lezen van moeilijke teksten gebeurt in interactie en waar nodig met gebruik van scaffolding door de leraar. Daar wordt waar het mogelijk is technologie bij gebruikt.
5. Kies bij strategisch leesonderwijs voor een beperkt aantal effectieve leesstrategieën en onderwijs ze met behulp van bepaalde methoden: modeling, directe instructie, reciprocal teaching, coöperatief leren en peer tutoring. Effectieve leesstrategieën zijn: voorkennis oproepen, voorspellend lezen, monitoring van het leesproces, tekstbegrip controleren, samenwerkend lezen in kleine groep, gebruik maken van grafische en semantische aanwijzingen die de organisatie van een tekst weergeven, zelf vragen stellen en vragen van medeleerlingen en leraar beantwoorden, gebruik maken van verhaalstructuur van de tekst en samenvatten van een tekst. Zorg ervoor dat instructie in leesstrategieën geen doel op zich wordt maar een middel is om tot tekstbegrip te komen. Geef instructie die flexibel is in keuze van strategieën zodat leerlingen zelfstandige lezers worden.
6. Besteed aandacht aan het vergroten van de woordenschat in begrijpend leeslessen. Zorg voor rijke teksten met een optimale tekstdekking (het aantal bekende woorden in een tekst) van 88% (Goossens & Vermeer, 2009), besteed aandacht aan woordleerstrategieën (afleiden van woordbetekenis, analyseren van woorden en eigen kennis van een woord schatten) en aan onthoudstrategieën (herhalen, opschrijven, koppelen aan betekenissen van andere woorden in een categorie, zinnen maken, opnemen in woordschema's).
7. Besteed aandacht aan de integratie van lezen en schrijven. Maak leerlingen ervan bewust dat ze bij lezen en schrijven in hoge mate gebruik maken van dezelfde kennis over teksten, van dezelfde metakennis over schriftelijk taalgebruik en van dezelfde procedurele kennis.
8. Remedieer zwakke lezers. Ingrediënten voor een effectieve aanpak zijn: instructie in verbaal begrip (belangrijke woorden kennen), interpretatie van de tekst op meso- en macroniveau (het leren leggen van relaties tussen impliciete informatie in paragrafen (mesoniveau) en in de hele tekst (macroniveau), en het leren toepassen van informatie na het lezen.
9. Besteed in het curriculum aandacht aan de talige begrippen die leerlingen nodig hebben om effectief leesonderwijs te kunnen realiseren. Om over taal te kunnen praten en om op taal en taalgebruik te kunnen reflecteren zijn meer en andere begrippen (termen m.b.t. tekstkennis, proces- en strategietermen) nodig dan de begrippen uit het domein 'Begrippenlijst en taalverzorging' uit het Referentiekader. Voorbeelden van dit type termen zijn: termen voor leesstrategieën (voorkennis mobiliseren, samenvatten, voorspellen, leesdoel bepalen, informatie afleiden etc.), termen m.b.t. het leesproces (oriënteren, reflecteren, evalueren), termen m.b.t. tekstkennis (standpunt, argument, hoofdgedachte, signaalwoord, alinea, thema, verhaallijn, tijdsprong etc.).

## Literatuur

- Aarnoutse, C. A.J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 56 (11-12), 268-289.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-30.
- Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, S., & Van den Bergh, H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 8(12), 21-30.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2016). *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004-2014*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2018). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004-2016* (te verschijnen).
- Centrum voor onderwijs effectiviteit en –evaluatie (z.j.). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. I.o.v. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Leuven.
- De Miliano, I. (2013). *Lees- en schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen: De rol van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school*. Proefschrift. Amsterdam: UVA.
- Eskes, M.A. (2014). Effectief leesonderwijs in de middenbouw: geef jij het al?! *Nieuw Meesterschap*, 2, 10-16.
- Feskens, R., Kuhlemeijer, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2105 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen: Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment*. Arnhem: Cito.
- Goossens, N.A.M.C & Vermeer, A. (2009). Wat is optimale tekstdekking? Woordkennis en tekstbegrip in groep 6. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 79-92.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum nederlands.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., ... Talukdar, J.. (2018). Reading for writing: A Meta-analysis of the impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88, 2, 243-284.
- Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito/PPON.
- Hoeven, M. van der, Schmidt, V., Sijbers, J., Silfhout, G. van, Wolthuis, E., & Leeuwen, B. van (2017). *Leerplankundige analyse Pisa 2015*. Enschede: SLO.



Inspectie van het onderwijs (1996). *Begrijpend onderwijs: Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Den Haag: SDU.

Keuning, J., Hilte, M., & Weekers, A. (2014). Begrijpend leesprestaties onderzocht. Een analyse op basis van Cito dataretour. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 2-13.

Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, M.A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMMS-2011: Trends in leerprestaties lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Okkinga, M. (2017). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: UT.

OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading mathematics and financial literacy*. Paris: OECD.

Steensel, R. van, Van der Sande, L., & Arends, L. van. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie i.o.v. NRO. Rotterdam/Amsterdam.

Vanbuel, M., Bodoré, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Vreckem, C. van, Desoete, A. van, & Keer, H. van. (2015). Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'. *Signaal*, 91, 18-40.

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie  
Piet Heinstraat 12  
7511 JE Enschede

Nevenlocatie  
Aidadreef 4  
3561 GE Utrecht

Postadres  
Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)  
[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO\\_nl](https://twitter.com/SLO_nl)