



Reflectie op het PISA-onderzoek

Door: Karin Versloot en Liz Bunte

Vier handvatten voor beter leesonderwijs

Vier handvatten voor beter leesonderwijs

Reflectie op het PISA-onderzoek

Het laatste PISA-onderzoek bracht veel commotie te weeg. Nu het stof is neergedaald, nemen we de tijd voor een evenwichtige reflectie. Wat zeggen de PISA-resultaten exact over de leesvaardigheid van leerlingen? En, nog belangrijker: aan welke knoppen kunnen schoolteams, leraren, directeuren en ondersteuners draaien om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren? We geven vier concrete en onderbouwde handvatten voor de praktijk.

Door: Karin Versloot en Liz Bunte

Op 5 december 2023 kwamen de resultaten van PISA, het Programme for International Student Assessment, naar buiten. PISA is een trendonderzoek waarin onder andere wordt getoetst hoe leerlingen hun kennis en vaardigheden in de domeinen wiskunde, lezen en natuurwetenschappen in het dagelijks leven toepassen.

De resultaten hebben flink wat stof doen opwaaien. Er is namelijk een flinke daling te zien in de leerlingprestaties op het gebied van leesvaardigheid. In 2018, toen het vorige PISA-onderzoek uitkwam, scoorden de Nederlandse leerlingen al beduidend lager dan leerlingen uit EU14-landen,¹ maar nog wel gelijk aan leerlingen uit OESO-landen.² Helaas heeft de neerwaartse trend in 2022 doorgezet. Nederlandse vijftienjarige leerlingen scoren op het gebied van leesvaardigheid niet alleen significant lager dan leerlingen in de EU14-landen, maar ook dan leerlingen in de OESO-landen (Meelissen et al., 2023).

Corona als oorzaak?

Kan het zijn dat deze daling veroorzaakt is door de corona-epidemie en de schoolsluitingen en het thuisonderwijs die daarmee gepaard gingen? Deze conclusie zou getrokken kunnen worden, omdat de leerlingprestaties in alle landen daalden, in alle getoetste domeinen. De coronamaatregelen kunnen dus zeker negatieve effecten hebben gehad op het leren van de leerlingen. Echter: Nederlandse leerlingen zijn op het gebied van lezen sterker achteruitgegaan dan hun leeftijdsgenoten uit de OESO- en EU14-landen gemiddeld. Dus de daling in prestaties kan waarschijnlijk niet alleen verklaard worden door de pandemie en de daaropvolgende maatregelen (Meelissen et al., 2023).

In dit artikel gaan we dieper in op de resultaten én geven we handvatten die onzes inziens bij kunnen dragen aan beter leesonderwijs en betere leesprestaties van leerlingen.

De resultaten nader bekeken

Het is allereerst goed om te weten wat volgens PISA de definitie van leesvaardigheid is. Pas dan wordt duidelijk waarover de onderzoeksresultaten iets zeggen. De definitie van PISA luidt als volgt:

“Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij” (OECD, 2019, p. 28).

In het PISA-onderzoek wordt de leesvaardigheid getoetst met opgaven die zich richten op drie begripsprocessen, namelijk: informatie opzoeken, begrijpen, en evalueren en reflecteren. Bij het opzoeken van informatie gaat het erom dat leerlingen informatie in een stuk tekst, grafiek of tabel kunnen opzoeken en selecteren. Bij het begrijpen van de tekst gaat het erom dat leerlingen de letterlijke betekenis uit een tekst kunnen halen, en ook verbanden binnen een tekst kunnen leggen of tussen meerdere teksten over hetzelfde onderwerp. Tot slot draait het bij evalueren en reflecteren enerzijds om het afwegen van de argumenten en het standpunt van de schrijver, om zo de geloofwaardigheid en kwaliteit van een tekst te kunnen beoordelen. Anderzijds gaat het om het reflecteren op de vorm en de inhoud van de tekst (Meelissen et al., 2023).

Om goed te kunnen functioneren op school en in de maatschappij is het nodig om in een tekst:

- een of meer stukken informatie te vinden;
- de hoofdgedachte in een tekst te kunnen bepalen en relaties te begrijpen;
- betekenis te geven aan een deel van de tekst door simpele conclusies te trekken;
- vergelijkingen te maken of relaties te leggen tussen de tekst en alledaagse kennis (Gubbels et al., 2019).
- Momenteel behaalt 33 procent van de Nederlandse vijftienjarige leerlingen dit niveau niet, blijkt uit het PISA-onderzoek. Sterker nog, deze leerlingen lopen een groot risico om laaggeletterd het onderwijs te verlaten. Zij kunnen dan wel lezen en schrijven, maar niet

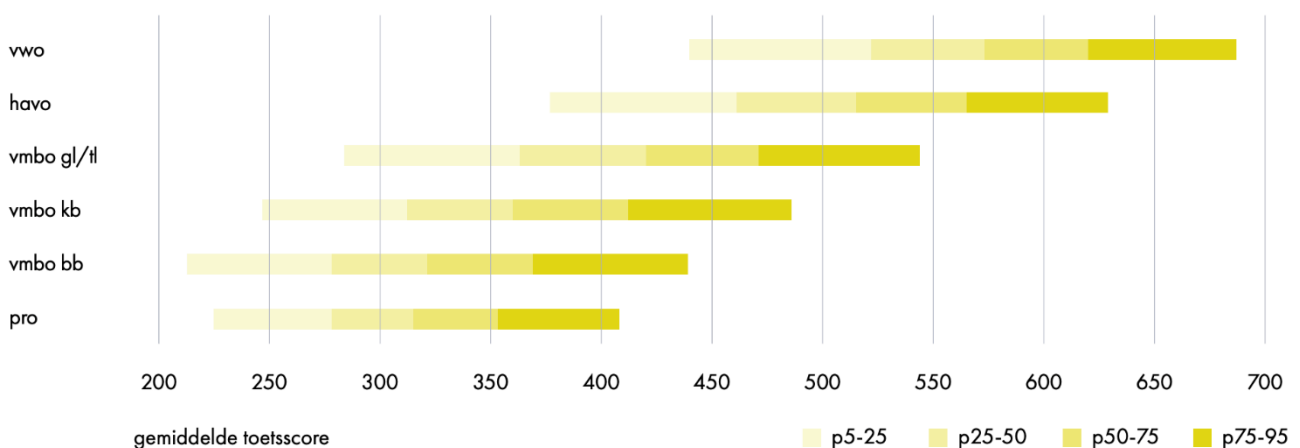
goed genoeg om helemaal mee te kunnen doen in de samenleving (Stichting Lezen en Schrijven, 2023).

Andere onderzoeken

Al eerder, in andere onderzoeken, waren er signalen dat de leesvaardigheid van jongeren daalt. Zoals hiervoor benoemd, werd er in de resultaten van het PISA-onderzoek uit 2018 (Gubbels et al., 2019) al een daling in de leesvaardigheid zichtbaar. Ook het PIRLS-onderzoek – een internationaal vergelijkend onderzoek naar de begrijpend leesvaardigheid van tienjarigen – liet zien dat de leesvaardigheid daalde tussen 2016 en 2021 (Swart et al., 2023). De neerwaartse trend werd tot slot ook zichtbaar in het onderzoek Peil Leesvaardigheid 2020-2021, waarin de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 werd getoetst (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Als we kijken naar de resultaten van PISA-2022, dan zien we dat de daling sterker is sinds 2018. Dit is zichtbaar in alle onderwijstypen, maar het meest in het vmbo. Toch is het beeld niet eenduidig. Er zijn ook vmbo-leerlingen met een relatief sterke leesvaardigheid, die even goed of beter scoren dan havo- en vwo-leerlingen (Meelissen et al., 2023).

Gemiddelde toetsscores en spreiding leesvaardigheid PISA-2022, naar opleidingstype (Nederland)



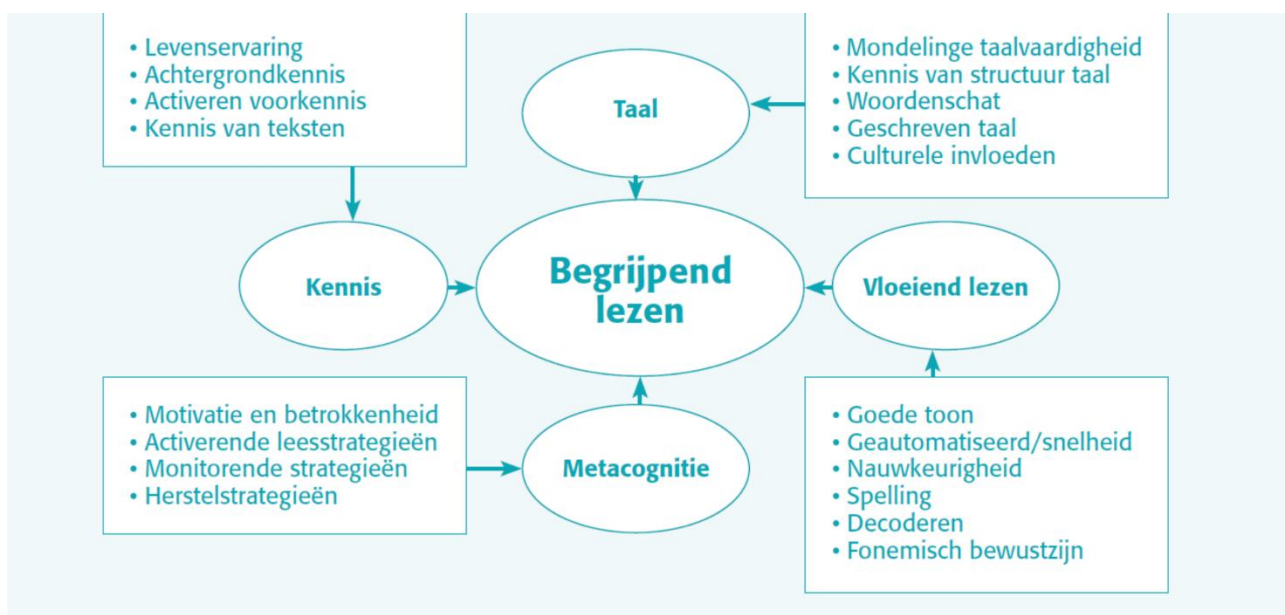
Bron: Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

Het blijkt dat de leefomgeving van jongeren invloed heeft op hun leesvaardigheid. Het opleidingsniveau van ouders hangt sterk samen met de prestaties van de vijftienjarige leerlingen. Hoe hoger de opleiding van ouders, hoe hoger de resultaten van hun kinderen. Hierbij oefent ook de thuistaal invloed uit. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, halen hogere resultaten dan leerlingen die thuis een andere taal spreken (Meelissen et al., 2023). Wat verder opvalt is dat meisjes hoger scoren op het gebied van leesvaardigheid dan jongens. Maar toch zien we ook bij meisjes een daling in hun leesvaardigheid (Meelissen et al., 2023).

“De daling in prestaties is zichtbaar in alle onderwijstypen, maar het meest in het vmbo. Toch is het beeld niet eenduidig”

Aan de slag!

Wat kunnen scholen doen om de leesvaardigheid te verbeteren? Begrijpend lezen blijkt een complexe vaardigheid, meerdere factoren spelen een rol om te komen tot tekstbegrip (Lane & Fender Hayes, 2015). De volgende figuur laat dit zien.



De Nederlandse bewerking van het model van Lane en Fenders Hayes (2015). Bron: Mijs, D., Bunte, L., & Nieman, E. (2021). Close Reading in de praktijk. Lessenseries voor de bovenbouw. Pica.

Er is niet één knop om aan te draaien om de leesvaardigheid te vergroten (Meelissen et al., 2023). Op de omgevingsfactoren, zoals hiervoor beschreven, hebben we in het onderwijs weinig tot geen invloed. Wel hebben we invloed op wat er in het onderwijs gebeurt. Hierna gaan we in

op wat je als team, leraar, directeur of ondersteuner kan doen om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

1. Werk met een kennisrijk curriculum

Kennis is een van de belangrijkste voorspellers van tekstbegrip. Pearson et al. (2020) beschrijven kennis ook wel als oorzaak, gevolg en voorspeller van begrijpend lezen. Wanneer de lezer meer kennis heeft over het onderwerp van de tekst, zal de lezer de tekst beter begrijpen en ook meer leren van de tekst. Met als gevolg dat deze lezer zijn kennis over het onderwerp uitbreidt en verdiept en daardoor meer complexere teksten over het onderwerp aankan (Van Moort, Helder & Van den Broek, 2022). Dit betekent dat kennis een belangrijke rol speelt in het onderwijs. Niet alleen kennis over de wereld en levenservaring, maar ook kennis over teksten en tekststructuren draagt in grote mate bij aan tekstbegrip (Bogaerds-Hazenberg, Van den Bergh & Evers-Vermeul, 2022). Wanneer er bijvoorbeeld binnen zaakvakken meer gelezen wordt, en de leraar heeft daarbij expliciet aandacht voor tekststructuur op zins- en tekstniveau en voor het belang daarvan, dan leidt dit tot een hoger taalvaardigheid (Meyer & Ray, 2011). We zien helaas dat er vaak weinig gebruikgemaakt wordt van rijke, complexe teksten buiten het vakgebied Nederlands. Ook de huidige lesmethoden in het primair en voortgezet onderwijs bevatten weinig rijke teksten, die leraren kunnen inzetten om de taalvaardigheid te vergroten (Land, Sanders & Van den Bergh, 2009).

Moeite met verdiepend lezen

Een onderzoek naar de oorzaken van de afnemende leesvaardigheid van leerlingen in het Nederlandse funderend onderwijs (Van den Broek et al., 2021) wijst als voornaamste oorzaak aan dat veel Nederlandse leerlingen moeite hebben met verdiepend lezen. Dit betekent dat ze het lastig vinden om verbanden te leggen binnen een tekst en tussen de tekst en hun achtergrondkennis, die verder gaan dan de meest basale. Ook betekent het dat ze moeite hebben met het reflecteren op en integreren en evalueren van wat ze lezen.

Vakdocenten in het voortgezet onderwijs zouden dus niet alleen vakspecifieke kennis moeten overdragen, maar ook aandacht moeten besteden aan taal. Iets vergelijkbaars geldt voor het primair onderwijs. Ook daar is het belangrijk om kritisch te kijken naar hoe kennisrijk het curriculum is en hoe het werken met rijke, complexe teksten bij kan dragen aan zowel het uitbreiden en verdiepen van vakspecifieke kennis als leesvaardigheid.

“Wanneer een lezer meer kennis heeft over het onderwerp van de tekst, zal de lezer de tekst beter begrijpen en ook meer leren van de tekst. Kennis speelt dus een belangrijke rol”

2. Integreer de diverse taaldomeinen

Taalvaardigheden ontwikkelen zich in samenhang (Van den Berg, 2016). Zo ondersteunt de mondelinge taalvaardigheid van een leerling de latere schriftelijke taalvaardigheden lezen en schrijven (Dockrell & Connelly, 2009). Het is daarom van belang om al vanaf groep 1 zowel impliciet als expliciet te werken aan de ontwikkeling van een goede mondelinge taalvaardigheid (Gijssels & Van Druenen, 2011).

Onder de mondelinge taalvaardigheid valt onder andere woordenschat. Een goed ontwikkelde woordenschat is nodig om zowel tot tekstbegrip te komen, als de woordenschat te verbreden, te verdiepen en kennis op te doen. De meeste woorden leren leerlingen op een impliciete manier doordat ze nieuwe woorden tegenkomen in gesproken of geschreven taal. Maar ook expliciete woordenschatinterventies met teksten waarin de aangeleerde woorden voorkomen, kunnen effect hebben op het tekstbegrip van de leerlingen. Geef leerlingen daarom les in een rijke taalomgeving. Leer leerlingen, voorafgaand aan het lezen, de betekenis van de belangrijkste woorden die nodig zijn om de tekst te begrijpen. Betrek ze hierbij actief en leer ze aan hoe ze achter de betekenis van onbekende woorden kunnen komen (Swart & Verhoeven, 2022).

“Door schrijfinstructie en veel schrijven verbeteren het lezen en tekstbegrip”

Interactie bij de tekst speelt tevens een grote rol bij dieper tekstbegrip. Leerlingen bouwen hun eigen tekstrepresentatie tijdens het lezen, de één kwalitatief beter dan de ander. Door met elkaar in gesprek te gaan over de tekst verwerken leerlingen actief de tekstinhoud en taken, reflecteren ze op hun eigen tekstrepresentatie en leren ze van elkaar dat er verschillende manieren zijn om tot dieper tekstbegrip te komen (Okkinga & Van Gelderen, 2022). Interactie stimuleert verdiepend lezen, motiveert leerlingen en helpt hen de aandacht bij de taak en tekst te houden (Van den Broek et al., 2021). Laat leerlingen dus vooral met elkaar in gesprek gaan over de tekst.

Tot slot hebben lezen en schrijven een wederkerige relatie. Door schrijfinstructie en veel schrijven verbeteren het lezen en tekstbegrip. Door leesinstructie en veel lezen verbeteren het spellen en schrijven van leerlingen (Graham, 2018). Laat leerlingen daarom hun antwoorden op tekstgerichte vragen opschrijven, leer ze aantekeningen maken, de informatie uit de tekst of teksten te organiseren en synthetiseren en laat ze doorschrijven over een thema. Hierbij geldt: hoe complexer de schrijfvaardigheid, hoe groter het effect op het tekstbegrip (Van der Hoeven et al., 2022). Leer leerlingen de processen en vaardigheden aan die nodig zijn bij het schrijven en gebruik hiervoor diverse tekstsoorten en -structuren (Graham & Hebert, 2010). Zo kan het lezen van een betoog en aandacht voor de opbouw van dit genre het schrijven ondersteunen, maar kan het leren schrijven van een betoog de leerling helpen bij het komen tot dieper begrip van een tekst in dit genre. Doe dit altijd binnen het thema waarin wordt gewerkt.

“Laat leerlingen vooral met elkaar in gesprek gaan over de tekst”

3. Leid je leerlingen op tot vloeiende lezers

Om kennis te verwerven, te leren van teksten, om deze te begrijpen en er plezier aan te beleven, is goed technisch kunnen lezen voorwaardelijk (Vernooy, 2022).

Een goede leesstart begint al in groep 1 en 2 van de basisschool. In deze leerjaren doen leerlingen de eerste kennis en vaardigheden op die van invloed zijn op het leren lezen. Hieronder vallen onder andere fonologisch en fonemisch bewustzijn en alfabetische kennis (Eskes, 2020).

In groep 3 staat het decoderen centraal. Om vervolgens in de jaren erna de leerlingen verder op te leiden tot vloeiende lezers, oftewel: lezers die vlot, accuraat en expressief kunnen lezen. Als ze de tekst vlot kunnen decoderen, dan kunnen zij al hun aandacht op de inhoud van de tekst richten (Vernooy, 2022).

“Als leerlingen de tekst vlot kunnen decoderen, kunnen zij al hun aandacht op de inhoud van de tekst richten”

Vanaf groep 6 neemt de groei in leesvaardigheid af (Chall, 1983). Rond deze tijd verandert het *leren om te lezen* naar *lezen om te leren* en worden de teksten die de leerlingen lezen complexer. Tegelijkertijd krijgen leerlingen minder begeleiding bij het lezen. Maar als het leesproces dan nog niet goed geautomatiseerd is, kost lezen veel moeite en werkt het demotiverend. Leesvaardigheid komt dus vóór leesmotivatie (Nielen & Bus, 2015). Onderzoek

dat gebaseerd is op data van PISA-2018 laat zien dat een lager leesplezier samengaat met minder lezen, wat weer samenhangt met een lagere leesvaardigheid (Dood et al., 2020). Besteed daarom in alle jaren, maar vooral ook in de bovenbouw van het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs, zowel aandacht aan het onderhouden van de leestechiek als aan de leesmotivatie of leesbevordering.

“Een goede leesstart begint al in groep 1 en 2 van de basisschool”

4. Werk aan metacognitieve vaardigheden

Uit onderzoek (Van den Broek et al., 2021) blijkt dat succesvolle methoden voor begrijpend lezen leerlingen leren om actief met teksten om te gaan en zo betekenis te construeren uit een tekst. Daarbij leren leerlingen hun eigen leesproces te monitoren, dat wil zeggen: ze leren tijdens het lezen nadenken over wat ze aan het lezen zijn en verbanden te leggen tussen delen van de tekst, andere gelezen teksten en hun achtergrondkennis.

Dit is voor alle leerlingen belangrijk, maar met name voor de leerlingen die vaak passief lezen en moeite hebben met (begrijpend) lezen (Vernooy, 2022). Laat leerlingen nadenken met welk doel ze de tekst lezen en welke strategieën daarbij passen. Help hen om verbanden te leggen tussen delen van de tekst en delen van de tekst en hun achtergrondkennis. En leer leerlingen in een betekenisvolle context strategieën aan die ze kunnen gebruiken als ze een gedeelte van de tekst niet begrijpen (Van den Broek et al., 2021).

“Succesvolle methoden voor begrijpend lezen leren leerlingen hun eigen leesproces monitoren”

Samengevat

Het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen is een belangrijke, gezamenlijke taak voor het onderwijs. Hiervoor gaven we diverse handvatten die daarbij kunnen ondersteunen. We vatten ze kort samen in de volgende aanbevelingen:

- Leer leerlingen om diverse rijke, complexe teksten te lezen in een betekenisvolle context, ten dienste van kennisopbouw.
- Bied dit niet verkaveld aan, maar integreer de diverse taaldomeinen, zodat leerlingen de samenhang ontdekken.

- Maak van onze leerlingen vloeiende lezers, zodat (het gebrek aan) techniek niet in de weg zit bij het begrijpen van teksten en zodat ze plezier beleven aan het lezen.
- Geef leerlingen instructie en handvatten om hun lezen te sturen en te komen tot dieper tekstbegrip.

Meer weten?

Wil je meer weten over hoe je de leesvaardigheid van kinderen en jongeren vergroot?

Neem contact op met **Karin Versloot**:

06 – 21 99 43 89

karin.versloot@expertis.nl

Of met **Liz Bunte**:

06 – 21 99 53 32

liz.bunte@expertis.nl

Of lees meer over onze dienstverlening op het gebied van taal- en leesonderwijs op www.expertis.nl



Literatuurlijst

1. Veertien oorspronkelijke EU-landen die sinds 1995 of eerder deel uitmaken van de Europese Unie en die vanaf 2006 aan alle PISA-metingen hebben deelgenomen. Dit zijn de volgende landen: België, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Zweden (Meelissen et al., 2023, p. 7).
 2. Voor PISA-2022 omvat het OESO-gemiddelde de toetscores van de volgende landen: Australië, België, Canada, Chili, Colombia, Costa Rica, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, Ierland, IJsland, Israël, Italië, Japan, Korea, Letland, Litouwen, Mexico, Nederland, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slovenië, Slowakije, Spanje, Tsjechië, Turkije, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten, Zweden en Zwitserland (Meelissen et al., 2023, p. 8).
- Bogaerds-Hazenberg, S., Van den Bergh, H., & Evers-Vermeul, J. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. van Steensel (Reds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp.15-36). Eburon.
 - Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
 - Dockrell, J., & Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written texts. *British Journal of Educational Psychology*, May, 1(1), 45-62.
 - Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
 - Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn*. Pica.
 - Gijssel, M., & Van Druenen, M. (2011). *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Expertisecentrum Nederlands.
 - Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Alliance for Excellence in Education.
 - Graham, S. (2018). The writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53, 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
 - Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit van Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
 - Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Inspectie van het Onderwijs.
 - Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 1270-1328). International Reading Association.
 - Land, J., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2009). Duidelijke leerteksten in het vmbo. *Levende Talen Tijdschrift* 10(4), 3-13.
 - Lane, H. B., & Fender Hayes, L. (2015). Keeping the Big Picture in Mind: Using a Reading Conceptual Framework to Guide Teacher Learning. *Journal of Reading Education*, 40(2), 19-26.
 - Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
 - Meyer, B. J., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
 - Mijs, D., Bunte, L., & Nieman, E. (2021). *Close Reading in de praktijk. Lessenseries voor de bovenbouw*. Pica.

- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *JSW*, 99(8), 6-9.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- Okkinga, M., & Van Gelderen, A. (2022). Discussiëren bij studierend lezen. In T. Houtveen & R. van Steensel (Reds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 111-128). Eburon.
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of reading Behavior*, 11(3), 201-209.
- Pearson, P. D., Palinscar, A. S., Biancarosa, G., & Berman, A. I. (Reds.) (2020). Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative. National Academy of Education.
- Stichting Lezen & Schrijven (2023). *Laaggeletterdheid*. Geraadpleegd op 1 april 2024, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid>
- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Swart, N. M., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. van Steensel (Reds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 37-58). Eburon.
- Van den Berg, F. (2016). Taaldomeinen in samenhang. *SLO Context PO, juni 2016*(13), 22-24.
- Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. van Steensel (Reds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15-36). Eburon.
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
- Vernooij, K. (2022). *Begrijpend lezen op de basisschool*. Gompel & Svacina.

www.expertis.nl
info@expertis.nl

 @Expertis Onderwijsadviseurs
 @Expertis Onderwijsadviseurs
 @Expertisadvies

Amersfoort

Grote koppel 14
3813 AA Amersfoort
T 033 – 46 12 680

Almelo

Brugstraat 9
7607 XJ Almelo
T 074 – 85 16 516