

- tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1–13.
- Rijt, J. van, Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019b). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28.
- Rijt, J. van, Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 453–473.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308.
- Tellier, A., & Roehr-Brackin, K. (2017). Raising children's metalinguistic awareness to enhance classroom second language learning. In M. del Pilar García Mayo (Ed.) *Learning foreign languages in primary school: Research insights*, 115 (pp. 22–48). *Multilingual Matters*.
- Wijnands, A., Rijt, J. van, & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317–335.

GIJS LEENDERS is promovendus aan de Universiteit Utrecht en eerstegraadsdocent Nederlands op het Amadeus Lyceum in Vleuten. Binnen het programma van Dudoc-Alfa werkt hij onder begeleiding van Rick de Graaff en Marjo van Koppen aan zijn promotietraject getiteld: *Van taalvergelijking naar taalbewustzijn: Een contrastiefgrammatische leerlijn voor de vakken Nederlands, Engels en Duits*. Hij onderzoekt hierin hoe het grammaticaonderwijs op middelbare scholen kan bijdragen aan het bevorderen van bewuste taalvaardigheid. E-mail: <G.p.m.leenders@uu.nl>

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Didactiek van de Vreemde Talen en Tweektalig Onderwijs aan de Universiteit Utrecht. Zijn onderwijs en onderzoek is gericht op de didactiek en leeropbrengsten van vreemdetalenonderwijs in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs. Hij doet praktijkonderzoek in samenwerking met talendocenten en vakdidactici om het leren en onderwijzen van talen betekenisvoller te maken, met speciale belangstelling voor tweetalig en vroeg vreemdetalenonderwijs evenals de rol van meertaligheid. E-mail: <R.degraaff@uu.nl>

MARJO VAN KOPPEN is hoogleraar Variatielinguïstiek van het Nederlands aan de Universiteit Utrecht en senior onderzoeker Variatielinguïstiek aan het Meertens Instituut te Amsterdam. Haar onderwijs en onderzoek is gericht op de taalkunde van het Nederlands. Ze doet enerzijds onderzoek naar variatie in mensentaal en anderzijds naar wat de communicatie tussen dieren, in het bijzonder koeien en katten, ons vertelt over de cognitieve en sociale taalvaardigheden van dieren- en mensentaal. E-mail: <J.m.vankoppen@uu.nl>

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Instructie in tekststructuur als brug naar beter tekstbegrip?

ROEL VAN STEENSEL

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. Universiteit Utrecht. 306 blz. Isbn 978 94 6483 085 9.

In december 2023 verschenen de uitkomsten van het PISA-onderzoek, waaruit bleek dat het niveau van begrijpend lezen van Nederlandse vijftienjarigen (opnieuw) aanzienlijk is afgenomen (Meelissen et al., 2023). Ongeveer een derde van de leerlingen loopt zelfs het risico om laaggeletterd het onderwijs te verlaten. Uit het PIRLS-onderzoek, dat ongeveer een half jaar daarvoor verscheen, bleek dat er ook onder leerlingen in groep 6 sprake is van een daling in de leesvaardigheid (Swart et al., 2023). In het licht van uitkomsten zoals die van PISA en PIRLS is het belangrijk om te kijken naar recente inzichten over wat onderwijs in begrijpend lezen meer of minder effectief maakt. In juni 2023 promoveerde Suzanne Bogaerds-Hazenberg aan de Universiteit Utrecht op een proefschrift over tekststructuuronderwijs in het basisonderwijs. Hieronder beschrijf ik de centrale aannamen, opzet en voornaamste uitkomsten van haar promotieonderzoek en ga ik in op de vraag wat de conclusies van haar onderzoek betekenen voor de onderwijspraktijk.

Twee centrale aannamen

Bogaerds-Hazenberg startte haar promotieonderzoek vanuit twee aannamen. De

eerste is dat tekstbegrip gebaat is bij de combinatie van kennis over leesstrategieën en kennis over tekststructuren. Kennis over leesstrategieën omvat declaratieve kennis (kennis over welke leesstrategieën er zijn), procedurele kennis (kennis over hoe die strategieën uit te voeren) en conditionele kennis (kennis over wanneer en waarom het zinvol is leesstrategieën in te zetten). Voor effectief gebruik van leesstrategieën, stelt Bogaerds-Hazenberg, is conditionele kennis essentieel. Leesstrategieën moet je toepassen in situaties waarin ze zinvol zijn: strategisch lezen impliceert flexibel en selectief gebruik van strategieën. Juist daarvoor is de combinatie met tekststructuuronderwijs handig: het maakt flexibel en selectief strategiegebruik mogelijk, doordat lezers hun aanpak van een tekst kunnen laten sturen door kennis over hoe die tekst georganiseerd is. Bijvoorbeeld: als je weet dat je een beschouwing voor je hebt en je weet wat een beschouwing inhoudt, dan weet je dat je om tot begrip van die tekst te komen, moet anticiperen op een afweging van argumenten. Met andere woorden, op basis van je kennis over tekststructuren kun je voorspellen (leesstrategie) welk type informatie je tegen zult komen en waar je dus je aandacht op moet richten.

De tweede aanname waarmee Bogaerds-Hazenberg haar promotieonderzoek begon, was dat de effectiviteit van gecombineerd

onderwijs in kennis van leesstrategieën en tekststructuren afhankelijk is van drie 'contextuele factoren': (a) de kwaliteit van het onderwijsleermateriaal, (b) de onderwijsbenadering die leerkrachten hanteren en (c) hun inhoudelijke kennis (in de internationale literatuur ook wel: 'pedagogical content knowledge'). Bij (a) gaat het bijvoorbeeld om de vraag of leesmethoden waarin leesstrategieën worden geïnstrueerd wel voldoende aandacht besteden aan de hiervoor genoemde conditionele kennis. Bij (b) is Bogaerds-Hazenberg vooral geïnteresseerd in de vraag of leerkrachten het Gradual Release of Responsibility Instructional Model (GRRIM) toepassen. Het GRRIM is een instructiemodel waarbij leerkrachten op systematische wijze de verantwoordelijkheid van het leerproces overdragen aan leerlingen: ze starten met expliciete instructie en demonstreren ('modelling'), laten leerlingen oefenen, eerst onder begeleiding, dan in groepjes en eindigen met zelfstandige oefening. Bij (c) gaat het niet alleen om de kennis die leerkrachten hebben van instructieve activiteiten die tekstbegrip bevorderen, maar ook om hun eigen vaardigheid om teksten te analyseren en te voorspellen waar begripsproblemen kunnen optreden.

Mix van methoden

Bogaerds-Hazenberg test haar aannamen met behulp van een rijke combinatie van onderzoeksmethoden. Het proefschrift begint met een meta-analyse, waarin de vraag centraal staat naar de effecten van tekststructuurinstructie op het tekstbegrip van leerlingen in groep 6 tot en met 8.

Tekststructuurinstructie blijkt in elk geval op korte termijn effectief, maar effecten variëren wel met de manier waarop tekstbegrip wordt gemeten: ze zijn met name zichtbaar op maten die diepe verwerking representeren, zoals het kunnen onthouden van centrale tekstelementen ('recall') en

adequaat kunnen samenvatten. Daarnaast blijken sommige instructiebenaderingen effectiever dan andere. Bogaerds-Hazenberg vindt vooral een gunstige werking van expliciete instructie in het herkennen van de (globale) structuur van teksten en de structuur van alinea's, systematisch leren gebruiken van structuurelementen (zoals kernzinnen in alinea's) om teksten samen te vatten en het leren visualiseren van de tekststructuur, bijvoorbeeld in de vorm van concept maps. Die laatste benadering leidt overigens alleen tot grotere effecten wanneer leerlingen zelf die visualisaties moeten maken; gebeurt dat niet, dan verkleint dat de instructie-effecten juist.

De uitkomsten van de meta-analyse vormen het startpunt van een serie empirische studies. Zorgvuldig werkt Bogaerds-Hazenberg toe naar het ontwerp en de evaluatie van een interventie waarin leerlingen uit groep 6 en 7 tekststructuren leren herkennen en die kennis gebruiken voor het gericht toepassen van leesstrategieën om zo tot diep begrip van een tekst te komen. De interventie focust op drie strategieën: jezelf vragen stellen over de tekst, samenvatten en voorspellen.

De eerste empirische studie is een beschrijvende. Eerst analyseert Bogaerds-Hazenberg of en op welke manier er in verschillende Nederlandse leesmethoden aandacht wordt besteed aan (declaratieve, procedurele en conditionele) kennis over leesstrategieën en kennis van tekststructuren. Vervolgens onderzoekt ze aan de hand van lesobservaties hoe leerkrachten die kennis overdragen en interviewt ze leerkrachten over hun ervaringen. Speciale aandacht heeft ze daarbij voor toepassing van het eerdergenoemde GRRIM.

De tweede studie is een ontwerponderzoek, waarin Bogaerds-Hazenberg samen met een andere onderzoeker een team van vier leerkrachten begeleidt bij de ontwikke-

ling van een lessenserie voor leerlingen in groep 6 tot en met 8. Bij die ontwikkeling wordt van leerkrachten gevraagd uit te gaan van vier principes:

1. Bed leesinstructie in in het zaakvakonderwijs. De aanname is: als leerlingen een tekst moeten gebruiken om uit te leren, lezen ze meer doelgericht en dus ook actiever.
2. Focus op de structuur van vier typen zakelijke teksten: teksten waarin oorzaak-gevolgrelaties worden gelegd, teksten waarin probleem-oplossingsrelaties worden gelegd, teksten waarin vergelijkingen worden gemaakt en teksten waarin sequenties of chronologieën worden besproken.
3. Besteed evenredige aandacht aan declaratieve, procedurele en conditionele kennis over leesstrategieën.
4. Vertrek vanuit het GRRIM.

De derde studie is een experimentele test van de lessenserie waarvoor in de tweede studie de basis is gelegd. Gedurende tien lessen krijgen leerlingen uit groep 6 en 7 systematisch onderwijs in vier tekststructuren (zie Principe 2. in de vorige alinea). De opzet van elke les volgt het GRIMM. Eerst geeft de leerkracht expliciete instructie over de tekststructuur die in die les centraal staat. Dan demonstreert de leerkracht op basis van een script hoe leerlingen de betreffende tekststructuur kunnen herkennen en hoe ze er leesstrategieën bij kunnen inzetten. In drie van de lessen krijgen leerlingen bovendien videoclips te zien waarin een sterkere en een zwakkere lezer eenzelfde tekst hardop denkend lezen en meer of minder optimaal gebruikmaken van structuurelementen om de tekst te verwerken. Leerkracht en leerlingen reflecteren op deze hardop-denkeoefeningen van de leerkracht en/of de leerlingen in de videoclips. Daarna oefenen de leerlingen eerst met elkaar en dan zelfstandig de opgedane kennis over

de tekststructuur en de inzet van leesstrategieën. Bij het groepswork worden effectieve methoden voor samenwerkend leren ingezet, bijvoorbeeld een zogenaamde 'jigsaw', waarbij leerlingen eerst in kleine groepjes werken aan een deeltaak, die ze vervolgens samenbrengen. De individuele verwerking gebeurt doorgaans via een schrijfpdracht. Voor haar experiment maakt Bogaerds-Hazenberg gebruik van een zogenaamd 'switching replications design'. Daarin worden klassen willekeurig verdeeld over twee groepen. De eerste groep neemt eerst deel aan de lessenserie, terwijl de tweede groep het normale lesprogramma volgt. Na afronding wisselen de groepen van conditie: de tweede groep volgt nu de lessenserie en de eerste groep het normale programma. Die methode heeft een aantal voordelen: beide groepen krijgen potentieel gunstig aanbod, met zo'n ontwerp kan worden gekeken of eventuele interventie-effecten kunnen worden gerepliceerd en bovendien kan (in elk geval voor de eerste groep) worden bepaald of mogelijk gunstige uitkomsten behouden blijven.

Omdat de interventie-effecten niet eenduidig positief zijn (zie Weerbarstige praktijk), gaat Bogaerds-Hazenberg in de vierde en laatste empirische studie dieper in op de implementatie van de lessenserie. Via een combinatie van kwalitatieve methoden (lesobservaties, logboeken, leerkrachtinterviews en leerlingvragenlijsten) onderzoekt ze de kwaliteit van de uitvoering in drie klassen, en de tevredenheid van leerkrachten en leerlingen met de lessenserie.

Weerbarstige praktijk

Wat bij alle vier de empirische studies opvalt, is de moeite die leerkrachten hebben om de interventieprincipes waarvan Bogaerds-Hazenberg veronderstelt dat die effectief zijn, toe te passen in de praktijk. De eerste empirische studie suggereert dat

dit te maken heeft met wat leesmethoden aanbieden en met de mate waarin leerkrachten in staat zijn die methoden naar hun hand te zetten. De acht methoden die Bogaerds-Hazenberg analyseert, hebben vooral aandacht voor de vraag *hoe* leesstrategieën uit te voeren (de eerdergenoemde procedurele kennis), maar weinig voor de vraag *waarom* en *wanneer* het verstandig is om strategieën in te zetten (conditionele kennis). Ook wordt er weinig aandacht besteed aan instructie over tekststructuren, terwijl structurelementen juist wel vaak onderdeel zijn van opdrachten: leerlingen oefenen dan eigenlijk met waar ze nog niet per se kennis over hebben. Ten slotte is het GRIMM maar beperkt terug te zien in de methoden: de nadruk ligt op individuele verwerking, maar voor bijvoorbeeld samenwerking is weinig ruimte. De onderzochte leerkrachten volgen de methoden meestal getrouw. In de praktijk betekent dit dat lessen veelal bestaan uit het (begeleid) beantwoorden van vragen over teksten. Leerlingen worden daardoor niet echt in staat gesteld om strategisch te leren lezen, dat wil zeggen: om flexibel en selectief strategieën in te zetten om hun begrip te ondersteunen. Dat is overigens ook wat leerkrachten zelf belangrijk vinden: het merendeel geeft aan dat het correct kunnen uitvoeren van leesstrategieën het voorname doel van de lessen is.

De onderbelichting van conditionele kennis is ook terug te zien in de tweede empirische studie. Tijdens het ontwerpproces blijkt dat leerkrachten niet goed uit de voeten kunnen met dit type kennis: ze vinden het lastig om activiteiten te ontwikkelen die leerlingen helpen om sturing te geven aan hun eigen leesproces, en de onderzoekers voelen zich genoodzaakt om in te springen. Een ander probleem heeft te maken met het spanningsveld tussen tekststructuur en inhoud. Leerkrachten krijgen in het ontwerpproces de opdracht om authentieke

zaakvakteksten te selecteren die als basis kunnen dienen voor structuurinstructie. Duidelijk gestructureerde teksten blijken echter moeilijk te vinden. Leerkrachten wordt vervolgens gevraagd om de teksten te reviseren, maar ook dat is lastig: ze slagen er niet goed in om de teksten zo aan te passen dat de hoofdstructuur duidelijk wordt en dat is wel nodig om leerlingen te helpen die structuur te herkennen. Bovendien vinden sommige leerkrachten instructie over inhoud belangrijker dan leesinstructie, hoewel de gedachte is dat kennis over tekststructuren en bijpassende leesstrategieën verwerking van de inhoud juist kan ondersteunen. Ook toepassing van het GRRIM blijkt een uitdaging: leerkrachten hebben de neiging om ideaal leesgedrag te demonstreren (en niet te modelleren wat je kunt doen wanneer je als lezer in de problemen komt), ze vinden het lastig om vorm te geven aan samenwerkingsactiviteiten en ze ruimen weinig plaats in voor individuele verwerkingsactiviteiten.

De derde empirische studie, de effectstudie, laat wisselende resultaten zien. Voor beide groepen in het switching replications-design zijn er positieve effecten op schrijfvaardigheid. Op de andere maten—kennis van tekststructuren, tekstbegrip, samenvatten en metacognitieve kennis—zijn er alleen effecten voor de groep die in de tweede ronde aan de lessenserie meedoet; op kennis van tekststructuren en tekstbegrip zijn de effecten er bovendien alleen voor leerlingen in groep 6. Ook hier treden problemen op met de toepassing van interventieprincipes: leerkrachten besteden relatief weinig aandacht aan conditionele kennis, hebben moeite met de vormgeving van samenwerkingsactiviteiten, slaan individuele verwerkingsactiviteiten vaak over en geven geen feedback aan het eind van een les. Zulke uitvoeringsproblemen worden verder uitgewerkt in de vierde en laatste empirische

studie. Bogaerds-Hazenberg concludeert daarin dat wat 'structurele' of kwantitatieve aspecten betreft de implementatie van de lessenserie in het algemeen verloopt zoals gepland: alle fasen van het GRRIM worden doorlopen en er wordt relatief veel tijd besteed aan expliciete instructie, samenwerking en individuele verwerking. Bij de 'procesgeoriënteerde' of kwalitatieve dimensie van de implementatie zijn, ondanks het behoorlijk gescipte karakter van de lessen, echter meer afwijkingen van de beoogde implementatie te zien: leerkrachten besteden weinig tijd aan declaratieve, procedurele en conditionele kennis van leesstrategieën, de uitvoeringskwaliteit van de modellering en begeleide inoefening; het groepswork laat te wensen over, en er is weinig ruimte voor een goede lesafsluiting die leerlingen helpt om wat ze hebben geleerd toe te passen in nieuwe situaties.

Betekenis voor het leesonderwijs

Hoe moeten we de conclusies uit het proefschrift van Bogaerds-Hazenberg interpreteren en welke consequenties hebben ze voor de onderwijspraktijk? Ik wil de bevindingen zoals ik die hierboven heb samengevat, koppelen aan twee recente ontwikkelingen. De eerste is de kritiek op het Nederlandse leesonderwijs van de laatste decennia en de verschuiving naar geïntegreerde, thematische leesinstructie met meer focus op inhoud. De tweede betreft initiatieven om de ervaren kloof tussen wetenschappelijk onderzoek naar lezen en de praktijk van het leesonderwijs te overbruggen.

De oorzaak voor de daling in leesvaardigheid onder Nederlandse leerlingen wordt vaak gezocht in de kwaliteit van het Nederlandse leesonderwijs. De kern van de kritiek is samen te vatten in een aantal punten (zie recent bijvoorbeeld Van den Braak et al., 2023):

1. Leesinstructie staat los van inhoud. In

veel leesmethoden lezen leerlingen teksten die nu eens over het ene, dan weer over het andere onderwerp gaan. Opdoen van kennis is hierbij geen doel: leerlingen moeten vooral leesstrategieën oefenen.

2. Leesstrategie-instructie is niet meer dan het aanleren van trucjes. Bovendien is leesstrategie-instructie bewezen ineffectief.

3. In het (lees)onderwijs krijgen leerlingen nauwelijks nog langere, complexe, rijke teksten aangeboden.

Als reactie op die kritiek wordt gepleit voor onderwijs waarin leesinstructie wordt geïntegreerd met zaakvakonderwijs, waarin de nadruk ligt op kennisontwikkeling en niet op strategieën, en waarin gebruik wordt gemaakt van rijke teksten (Bootsma & Naaijkens, 2023). Het proefschrift van Bogaerds-Hazenberg zou kunnen worden gezien als een uitvloeisel van de 'oude' kijk op leesonderwijs: in de onderwijsaanpak die ze onderzoekt, nemen leesstrategieën immers een centrale plaats in. Maar dat lijkt me geen terechte kwalificatie. In 2022 hebben Thoni Houtveen en ik, samen met verschillende leesexperts uit Nederland en Vlaanderen, op een rijtje gezet wat uit wetenschappelijk onderzoek bekend is over effectief onderwijs in begrijpend lezen (Houtveen & Van Steensel, 2022). We concluderen, aansluitend bij de bovenstaande kritiek, dat de koppeling tussen leesinstructie en kennisontwikkeling essentieel is en pleiten voor geïntegreerd, thematisch onderwijs. Daarnaast maken we duidelijk dat ook aandacht voor leesstrategieën (en voor tekststructuur) onderdeel is van een effectief onderwijsmodel voor begrijpend lezen, mits die aandacht erop is gericht leerlingen te leren strategieën in te zetten om hun tekstbegrip te ondersteunen (en, inderdaad, niet als oppervlakkige trucjes). We zien begrijpend lezen als een combinatie van automatische en bewuste processen, die

er, als alles goed gaat, toe leiden dat lezers een rijke mentale representatie van een tekst ontwikkelen. Of lezers die bewuste processen inzetten, hangt af van de vraag of hun actuele begrip van de tekst voldoet aan wat ze uit de tekst willen halen (zie ook Van den Broek & Helder, 2017). Behalve het feit dat ook Bogaerds-Hazenberg een voorstander is van geïntegreerd onderwijs (haar lessenreeks maakt immers gebruik van zaakvakteksten), is dit volgens mij wat ze bepleit: kennis over tekststructuren in combinatie met kennis over leesstrategieën maakt dat leerlingen hun begripsproces, waar dat nodig is, effectiever kunnen aansturen.

De afgelopen jaren zijn er veel initiatieven genomen om wetenschappelijke kennis over leesonderwijs toegankelijk te maken voor de onderwijspraktijk. NRO doet dat bijvoorbeeld via onderwijskennis.nl, Stichting Lezen, SLO en de Taalunie ontwikkelden de websites lezeninhetpo.nl en lezeninhetvmbo.nl, en daarnaast is er een initiatief als de Kennistafel Effectief Leesonderwijs, waarin onderzoekers en praktijkprofessionals uitwisseling tussen wetenschap en onderwijspraktijk op gang brengen. Bogaerds-Hazenberg laat zien dat toepassing van wetenschappelijke kennis in de praktijk niet van de ene op de andere dag is gerealiseerd. Ze stelt zichzelf daarnaast hardop de vraag of een situatie waarin leerkrachten die kennis toepassen door middel van het (co)creëren van onderwijs wel werkbaar is. Die laatste vraag is een terechte. In methodieken zoals DENK! (Houtveen, 2018) en FOCUS op begrip (Smits et al., 2022) wordt het initiatief voor de inhoud van het leesonderwijs veel meer dan in reguliere methoden bij de leerkracht gelegd. Hoewel er in de internationale literatuur aanwijzingen zijn dat zo'n aanpak werkt (Guthrie et al., 2007), vereist het leren werken volgens zulke methodieken een lange adem en een constant proces van kwaliteitszorg (Houtveen & Van

Steensel, 2022), en dat is waarschijnlijk niet voor alle scholen haalbaar. Het is verstandig om te zoeken naar alternatieven. Bogaerds-Hazenberg doet een suggestie. Ze stelt voor om te investeren in zogenaamde 'educative curricular materials': onderwijsleermaterialen waarin voor leerkrachten ook ontwerpprincipes en onderwijskundige keuzes worden uitgelegd. Zulke materialen maken het voor leerkrachten mogelijk om bewustere leesinstructie te geven. Zo'n alternatief is het wat mij betreft waard om verder onderzoek naar te doen.

LITERATUUR

- Bootsma, M., & Naaijkens, E. (2023). *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs*. Pica.
- Braak, S. van den, Salomons, M., & Veen, M. (2023). *Onderwijsmarkt gijzelt leesonderwijs*. Investico & De Groene Amsterdammer.
- Broek, P. van den, & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Houtveen, A. A. M. (2018). *DENK! Werk aan groei in begrip: Onderbouwing en evaluatie van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK*. Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M., & Steensel, R. van (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (Stichting Lezen Reeks 35). Eburon.
- 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.

- Smits, A., & Van Koeven, M. (2020). *Focus op begrip: Een handleiding in ontwikkeling*. Geraadpleegd van <https://geletterdhedenschoolsucces.blogspot.com/2020/01/focus-op-begrip-een-handleiding-in.html>
- 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.

ROEL VAN STEENSEL is mede namens Stichting Lezen hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit en universitair hoofd-docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit. Hij doet onderzoek naar de ontwikkeling van leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen in verschillende leeftijdsfasen, en naar de rol van het gezin en het onderwijs daarbij. Van Steensel leidt het LeesbevorderingsLab aan de VU en is lid van de Taalraad, de kennistafel Effectief Leesonderwijs en de Erkenningscommissie Jeugdinterventies.

E-mail: <vansteensel@essb.eur.nl>