

Korte theoretische verantwoording bij Nieuwsbegrip

Hieronder verantwoorden we kort hoe Nieuwsbegrip aansluit bij aanbevelingen uit recente Nederlandse en Vlaamse (onderzoeks)rapporten over begrijpend lezen. Deze rapporten zijn gebaseerd op vele (internationale) wetenschappelijke onderzoeken, waarop Nieuwsbegrip ook onder meer gebaseerd is. Een uitgebreide theoretische verantwoording is op verzoek verkrijgbaar.

Begrijpend lezen is belangrijk en complex en vraagt om professionele ondersteuning

Begrijpend lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die kinderen op school leren. Ze hebben het nodig als ze teksten lezen op school bij de verschillende vakken of voor hun plezier en om goed te kunnen functioneren in hun dagelijkse leven (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2009; Slavin e.a., 2009). Nu, maar ook later. Leerlingen moeten informatie in teksten kunnen begrijpen en toe kunnen passen in andere situaties. Ook moeten ze informatie uit meerdere teksten kunnen samenvoegen, analyseren en evalueren. Als leerlingen de teksten in schoolboeken niet goed begrijpen, kan dat leiden tot demotivatie, verminderd zelfvertrouwen en zelfs tot gedragsproblemen (Hall, 2004). Tegelijkertijd wordt begrijpend lezen beschouwd als een van de meest complexe activiteiten die mensen kunnen uitvoeren (Kendeou e.a., 2016).

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid die uit meerdere componenten bestaat en waar veel mentale processen bij betrokken zijn (bv. Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Kendeou e.a., 2014). Het ontwikkelen van deze complexe vaardigheid neemt jaren in beslag en vraagt om professionele ondersteuning (Catts, 2009).

Er komt dan ook veel bij kijken om het goed te onderwijzen. Wat zegt de wetenschap daarover?

Dit zegt de wetenschap

Er zijn in de afgelopen jaren verschillende (onderzoeks)rapporten verschenen in Nederland en Vlaanderen die ingaan op vragen als wat begrijpend lezen inhoudt en hoe het onderwezen zou moeten worden (bijvoorbeeld Goby e.a., 2019; Houtveen e.a., 2019; Houtveen & van Steensel, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Snel, 2023; Van den Broek e.a., 2021). Hieronder staan de aanbevelingen die hieruit voortkomen en vervolgens wordt kort toegelicht hoe die in Nieuwsbegrip zijn uitgewerkt.

Aanbevelingen voor goed begrijpend leesonderwijs:

- Richt het onderwijs in begrijpend lezen op het betekenisvol en doelgericht ontwikkelen van kennis.
- Laat leerlingen lezen met een doel.
- Leer leerlingen actief lezen, dus zich bewust zijn van de inhoud die ze uit een tekst halen.
- Bespreek met de leerlingen wat ze lezen, vooraf, tijdens en achteraf en zorg voor interactie met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.
- Leer leerlingen expliciet leesstrategieën aan en zorg ervoor dat die inge oefend worden.
- Zorg ervoor dat leerlingen over voldoende woordenschat en achtergrondkennis beschikken.

- Breng leerlingen kennis bij over tekststructuren.
- Werk aan hogere-orde-vaardigheden die de leerlingen in staat stellen om diep te lezen.
- Werk met betekenisvolle, authentieke, uitdagende teksten en leesopdrachten.
- Zorg voor een variatie aan contexten over de leergebieden en over de leerjaren heen.
- Zorg voor transfer van de aangeleerde kennis en vaardigheden bij het lezen in alle vakken, integreer begrijpend lezen in het zaakvakonderwijs.
- Combineer lees- en schrijfonderwijs.
- Werk aan leesmotivatie.
- Houd de ontwikkeling van de leerlingen goed bij.
- Werk met brede thema's.

Het gaat om samenhang!

Belangrijk aandachtspunt hierbij is dat er aandacht is voor de verschillende factoren in samenhang. Prof. dr. Paul van den Broek, emeritus-hoogleraar pedagogische en onderwijswetenschappen, maakt in een interview de vergelijking met een voetbalteam:

De les die we leren uit internationale onderzoeken is om ons niet te richten op één factor. Hoe beter de keeper, hoe groter de kans dat het team wint. Maar het zou fout zijn als teams alleen nog maar keepers gaan trainen. Het herkennen van tekststructuur heeft aantoonbaar effect, maar ook trainen in het leggen van verbanden en woordenschat. Als je die allemaal in één benadering verpakt, heb je een veel grotere impact. (Volkskrant, 7 juli 2023)

Zo zie je dit terug in Nieuwsbegrip

Het gaat dus om én-én, niet om óf-óf. Nieuwsbegrip werkt als volgt aan de bovengenoemde, wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen:

- **Betekenisvol en doelgericht ontwikkelen van kennis**
Nieuwsbegrip integreert begrijpend lezen met de actualiteit. De leerlingen lezen doelgericht teksten over onderwerpen die betekenisvol zijn en belangrijk zijn in de 'echte wereld'. De actualiteit vergroot de kans dat de leerlingen al enige voorkennis hebben over het onderwerp. Het vergroot bovendien de kans dat ze gemotiveerd zijn om er meer over te weten te komen (Guthrie e.a., 1996, Guthrie & Davis, 2003). Het beschikken over algemene kennis van de wereld en specifieke kennis over het onderwerp van een tekst, inclusief de bijbehorende woordenschat, is een voordeel bij het lezen (Pressley, 2000; Cromley & Azevedo, 2007). Lezers hebben dan meer 'kapstukken' om de nieuwe informatie uit de tekst aan op te hangen en meer context om de benodigde afleidingen te maken. En omgekeerd bouwen leerlingen door het lezen over actuele onderwerpen op een betekenisvolle manier aan hun kennis van de wereld en hun woordenschat. Dit helpt hen weer bij het lezen van andere teksten, onder andere bij de verschillende schoolvakken (Hirsch, 2016; Wexler, 2019).

- **Lezen met een doel**

Voordat leerlingen een Nieuwsbegriptekst gaan lezen, activeren ze hun inhoudelijke voorkennis over het onderwerp van de tekst en voorspellen ze wat er in de tekst staan. Hierbij wordt relevante woordenschat geactiveerd. Ook stellen ze vast wat ze uit de tekst te weten willen komen. Om hen daarbij te ondersteunen, krijgen ze vooraf een prikkelende vraag. Dan formuleren ze (samen met de leraar) een leesdoel. De leerlingen gaan dus gericht aan de slag met het begrijpend lezen van de tekst. Aan het einde van de les wordt er teruggekeken en nagegaan of het leesdoel bereikt is. Er kunnen nieuwe vragen en leesdoelen ontstaan zijn die de leerlingen prikkelen om nog meer te lezen over het onderwerp. Hiervoor worden suggesties gegeven in de vorm van aanvullende en verdiepende (digitale) teksten, boeken en filmpjes.

- **(Inter)actief lezen en modellen**

Om tot een goed begrip van een tekst te komen, moet de lezer een samenhangende mentale representatie maken van de betekenis van de tekst, ofwel een situatiemodel genoemd (Kintsch, 1988). Hiervoor moet de lezer onder andere verbanden kunnen leggen in de tekst en tussen de tekst en de eigen voorkennis. Ook moet de lezer afleidingen of inferenties kunnen maken. Een actieve leeshouding zorgt ervoor dat de lezer de tekstinhoud en de eigen kennis integreert in het zich opbouwende situatiemodel en ook dat die lezer compensatiegedrag toepast wanneer hij/zij iets niet goed begrijpt. Voorbeelden van compensatiegedrag zijn pauzeren, terugkijken in de tekst of een stukje tekst opnieuw lezen (Walczyk e.a., 2004).

Binnen Nieuwsbegrip worden de leerlingen gestimuleerd om een actieve leeshouding aan te nemen en deze te oefenen. Ze worden geïnstrueerd om de tekst hardop denkend te lezen en daarbij: (1) verbanden te leggen tussen stukjes informatie in de tekst en tussen informatie in de tekst en de eigen voorkennis en om inferenties te maken, (2) begripsproblemen te signaleren en proberen op te lossen, (3) vragen te stellen die de tekst bij hen oproept en proberen die te beantwoorden, (4) te benoemen welke informatie in het betreffende stukje tekst belangrijk is. Het uitvoeren van deze acties stimuleert de leerlingen ook om compensatiegedrag toe te passen als dat nodig is. Tijdens het lezen worden sleutelvragen ingezet. De sleutelvragen zetten de leerlingen aan tot het leggen van verbanden en het maken van inferenties en zorgen daardoor voor beter begrip. Er zijn ook hulpvragen die als een soort hints dienen als het de leerlingen niet meteen lukt om verbanden te leggen of inferenties te maken. De instructie die voorafgaat aan de leesactiviteit van de leerlingen bevat een modelfase: de leraar doet hardop denkend voor hoe hij of zij actief leest. Hiervoor zijn scripts beschikbaar in de handleiding. Bij het actief lezen is er veel interactie tussen de leraar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

- **Beter begrip door strategieën**

De leerlingen leren om teksten actief te lezen. Bij het actief lezen oefenen ze met het toepassen van strategieën die hen helpen om de tekst beter te begrijpen. De strategieën zijn hierbij dus een middel, geen doel op zich. Het gaat om voorspellen, vragen stellen, onduidelijkheden ophelderen, verbanden leggen en afleidingen maken, en samenvatten. Deze zijn onderdeel van de actieve leesaanpak. Ook oefenen de leerlingen met metacognitieve strategieën om hun begrip te monitoren en om hun leesaanpak indien nodig bij te sturen. Om

de leerlingen expliciete instructie in strategieën te geven, biedt Nieuwsbegrip een aantal aparte strategielessen.

- **Woordenschat, kennis van de wereld en tekststructuren**

Leerlingen verbeteren hun leesvaardigheid door allerlei soorten teksten te lezen over actuele onderwerpen die aansluiten bij hun belevingswereld. Daarbij krijgen ze ook uitleg over tekstgenres en tekststructuren. Aan de hand van teksten over allerlei relevante onderwerpen breiden de leerlingen hun kennis van de wereld uit en ze leren daarbij nieuwe woorden. Daarnaast breiden ze hun woordenschat uit met behulp van woordenschatlessen. Het bekijken van een video van het Jeugdjournaal en het lezen van satellietteksten stimuleert dit alles nog eens extra. Het Jeugdjournaal maakt iedere week een filmpje dat inhoudelijk aansluit bij het onderwerp van Nieuwsbegrip. Dit filmpje wordt na het lezen van de tekst ingezet. Als het een lastig onderwerp is waarover de leerlingen heel weinig voorkennis hebben, dan kan het filmpje ook voorafgaand aan het lezen ingezet worden. Satellietteksten zijn teksten die qua inhoud aansluiten bij het weekonderwerp. Ook krijgen de leerlingen boekentips van de Jeugdbieb die aansluiten bij het onderwerp van de Nieuwsbegriptekst.

- **Aandacht voor hogere-orde-vaardigheden**

Bij diep lezen denken de leerlingen na over de tekst en leggen ze verbanden met andere teksten, en met hun eigen gedachten en eigen situatie. Om dit te kunnen, moeten de leerlingen hogere-orde-vaardigheden beheersen, zoals het samenvoegen, analyseren en evalueren van informatie binnen een of meerdere teksten (zie bijvoorbeeld Goldman, 2012; Goldman e.a., 2015; McNamara e.a., 2015). Binnen Nieuwsbegrip oefenen de leerlingen regelmatig met het samenvoegen en analyseren van informatie binnen een tekst of binnen twee teksten. Ook is er regelmatig aandacht voor het evalueren van de betrouwbaarheid van de bronnen van de teksten, met name op de hogere niveaus. Bovendien is er altijd een sleutelvraag na het lezen die de leerlingen naar aanleiding van de tekst na laat denken over het verband tussen de informatie in de tekst en hun eigen situatie, of die de leerling naar hun eigen mening vraagt.

- **Variatie aan contexten**

De teksten die de leerlingen binnen Nieuwsbegrip lezen bieden een variatie aan contexten. Die contexten gaat over de leerjaren heen doordat ze op verschillende niveaus worden aangeboden. Bovendien gaan ze over de leergebieden heen, omdat de ene tekst inhoudelijk meer aansluit bij bijvoorbeeld het vakgebied geschiedenis en de andere weer meer bij aardrijkskunde of biologie. Bij het vaststellen van de onderwerpen van de Nieuwsbegripteksten wordt bewust rekening gehouden met een variatie aan contexten. Ook binnen een onderwerp komen de leerlingen in aanraking met een variatie aan contexten, omdat er concrete suggesties worden gegeven voor (digitale) teksten, informatieve boeken en fictieboeken en filmpjes die inhoudelijk aansluiten bij de Nieuwsbegripteksten.

- **Teksten en leesopdrachten van goede kwaliteit**

Nieuwsbegrip waarborgt dat leerlingen teksten van een goede kwaliteit lezen over levensechte, actuele en herkenbare onderwerpen die aansluiten bij hun belevingswereld. De teksten worden op verschillende niveaus geschreven, met veel aandacht voor goede en rijke formuleringen en samenhang in de tekst én uitdaging qua woordenschat. De teksten breiden zowel de woordenschat van de leerlingen als hun kennis van de wereld uit en stimuleren de taal-, lees- en denkontwikkeling van de leerlingen.

De leesopdrachten stimuleren de leerlingen om met elkaar actief aan de slag te gaan met de informatie uit de tekst en om samen (in groepjes) tot een goed begrip van de tekst te komen. Hierboven is toegelicht dat de sleutelvragen de leerlingen stimuleren om actief verbindingen te leggen tussen de tekst en tussen de tekst en de eigen voorkennis. De leesopdrachten sluiten nauw aan bij de tekst en zijn erop gericht om beter grip te krijgen op de tekstinhoud. Bijvoorbeeld, de leerlingen geven de relaties in de tekst weer - zoals oorzaken en gevolgen en overeenkomsten en verschillen - in een sleutelschema. Of ze schrijven een overtuigende tekst naar aanleiding van de gelezen tekst. Om zo'n sleutelschema of schrijfopdracht te maken, moeten de leerlingen opnieuw een beroep doen op hun mentale representatie van de tekst en verrijken ze deze. Mede door middel van de sleutelschema's en schrijfopdrachten komen de leerlingen tot kennisopbouw en begrip.

- **Transfer naar alle vakken**

Het uiteindelijke doel is dat leerlingen de geleerde kennis en vaardigheden kunnen toepassen op alle teksten die ze op hun pad tegenkomen. Met andere woorden: dat ze de transfer kunnen maken. De leerlingen worden er in de Nieuwsbegriplessen regelmatig op gewezen hóe ze dat kunnen doen. Ook in de handleiding vinden leerkrachten regelmatig tips voor de noodzakelijke transfer van kennis en vaardigheden naar andere vakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie, om aan de kennisopbouw van de leerlingen te werken. Transfer van de begrijpend-leesvaardigheden zorgt ervoor dat de leerlingen vaker oefenen met actief lezen en de vaardigheden die hierbij horen. En dat is nodig om die goed te leren beheersen!

- **Lezen én schrijven**

De verbinding met schrijven wordt gelegd door de Nieuwsbegrip schrijflessen. In deze lessen staat de samenhang binnen een te schrijven tekst centraal. Leerlingen focussen op het doel van de tekst die ze gaan schrijven, én op de structuur. Dit helpt hen ook bij het lezen van teksten. Regelmatig bevat de basisles van Nieuwsbegrip een functionele schrijfopdracht die nauw aansluit bij de inhoud van de leestekst.

- **Leesmotivatie**

De leerlingen mogen zelf actuele onderwerpen aandragen waarover ze willen lezen. Dit werkt motiverend. En omdat de onderwerpen actueel zijn, hebben de leerlingen er vaak al iets over gehoord of gezien. Er is dus een kans dat ze al enige voorkennis hebben over het onderwerp en dat ze er gedurende de week nog meer over gaan zien, horen of lezen. In de les stellen de leerlingen hun leesdoel vast en ze lezen de tekst gezamenlijk in een groepje, wat eveneens bijdraagt aan de motivatie. Ook worden er in iedere les suggesties gegeven voor aanvullende

en verdiepende (digitale) teksten, boeken en filmpjes die aansluiten bij het onderwerp van de Nieuwsbegriptekst.

De leerlingen kunnen zelf een keuze maken uit deze suggesties. Binnen Nieuwsbegrip is ook aandacht voor de leesmotivatie van leerlingen met betrekking tot verhalende teksten en fictieboeken. Nieuwsbegrip biedt lessen aan waarin leerlingen begeleid worden bij het met plezier lezen van fictieboeken. Leerkrachten kunnen bovendien de leesmotivatie twee keer per jaar monitoren door middel van vragenlijsten die door de leerlingen ingevuld worden. Voor de leerlingen zijn dit momenten om te reflecteren op hun leesmotivatie.

- **De ontwikkeling monitoren**

Het is belangrijk om verschillende toetsen en observatie- en vragenlijsten in te zetten. Begrijpend lezen is namelijk een complexe vaardigheid, die je niet met één toets evalueert (zie bijvoorbeeld Keenan & Meenan, 2014). Nieuwsbegrip biedt verschillende manieren om de leesontwikkeling en de leesmotivatie van de leerlingen te volgen. Zo zijn er vragenlijsten om de leesmotivatie te monitoren, observatielijsten om de leesaanpak van kinderen in beeld te brengen en te volgen, inferentietoetsen om in kaart te brengen hoe goed de kinderen verschillende verbanden kunnen leggen en afleidingen kunnen maken, en begripstoetsen om vast te stellen hoe goed ze informatie in teksten begrijpen. Daarnaast is het belangrijk om de resultaten te duiden en er actie op te ondernemen. Hiervoor krijgen de leerkrachten handvatten in de handleidingen van de verschillende meetinstrumenten. Hiernaast kan de ontwikkeling van de leerlingen uiteraard gevolgd worden met de toetsen van het leerlingvolgsysteem van de school.

- **Brede thema's**

Zoals gezegd mogen de leerlingen bij Nieuwsbegrip actuele onderwerpen aandragen waarover ze meer willen weten. Bij het vaststellen van een onderwerp is een van de criteria dat er veel over het onderwerp te vertellen valt (dat het kennisrijk is en binnen een breder thema past) en dat het relevant is voor de kennisopbouw van de leerlingen. Andere criteria zijn dat het onderwerp het denken van de leerlingen stimuleert, dat erover gediscussieerd kan worden en dat er vanuit verschillende perspectieven naar gekeken kan worden. Ook wordt bekeken hoe het onderwerp aansluit bij de thema's in de zaakvakmethodes en welke aanvullende (digitale) teksten, boeken en filmpjes interessant zijn. Hierdoor bieden de geselecteerde onderwerpen genoeg interessante stof voor minimaal een week, maar kan er desgewenst ook langer doorgewerkt worden aan het thema. In de weekhandleiding wordt beschreven hoe het onderwerp aansluit bij de inhoudslijnen van de SLO en welke onderwerpen uit het archief van Nieuwsbegrip verwant zijn.

Bronnen: Aanbevelingen voor goed onderwijs in begrijpend lezen

- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor Effectief Begrijpend Lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad.
<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Houtveen, A. M., Steensel, R. van & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.
<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>
- Houtveen, A.A.M. & van Steensel, R.C.M. (red) (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Uitgeverij Eburon.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil.Leesvaardigheid Einde (speciaal) onderwijs 2020-2021*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/themaraapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021/Rapport+Peil+Leesvaardigheid+einde+speciaal+basisonderwijs+2020-2021.pdf>
- Snel, M. (2023). *Kwaliteitswaaier: Effectief Onderwijs in Begrijpend Lezen. Samen aan effectief leesonderwijs werken*. Utrecht: Kennistafel Effectief Leesonderwijs.
<https://www.platformsameneronderzoeken.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen-2.pdf>
- Van den Broek, P., e.a. (2021). *Sturen op begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>

Literatuur

- Catts, H. W. (2009). *The Narrow View of Reading Promotes a Broad View of Comprehension* [Review-article]. ASHA Wire; American Speech-Language-Hearing Association.
<https://pubs.asha.org/doi/epdf/10.1044/0161-1461%282008/08-0035%29>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 99(2), 311-325.
- Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*, 22(2), 89-116. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0011>
- Goldman, S. R., McCarthy, K. S., & Burkett, C. (2015). Interpretative inferences in literature. In E. J. O'Brien, A.E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 386-410). Cambridge University Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59-85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>
- Hall, L. A. (2004). Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction*, 44(2), 75-95. <https://doi.org/10.1080/19388070409558427>
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Keenan, J. M., & Meenan, C. E. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 125-135. <https://doi.org/10.1177/0022219412439326>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 62–69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, 1988. The Role Of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2). 163-182.
- McNamara, D. S., Jacovina, M. E., & Allen, L. K. (2015). Higher order thinking in comprehension. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, Text and Context* (pp. 164–176). New York, NY: Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publishing. Verkregen via <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframeworkkeycompetencesinreadingmathematicsandscience.htm>
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 545–561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654309341374>
- Walczyk, J., Marsiglia, C., Johns, A., & Bryan, K. (2004). Children's Compensations for Poorly Automated Reading Skills. *Discourse Processes*, 37, 47-66. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3701_3
- Wexler, N. (2019). *The Knowledge Gap: The hidden cause of America's broken education system--and how to fix it*. Avery.