

Leren lezen wat er tussen de regels staat

Auteurs: *Menno van der Schoot,*
Stephanie Wassenburg, Lianne Bos
en *Björn de Koning*

“Bart hoorde de kinderen zingen. Hij vroeg zich af wat zijn zusje zou krijgen.” Een goede begrijpende lezer zal hieruit waarschijnlijk concluderen dat Barts zusje jarig is, ook al staat dat er niet. Een tekst is bijna nooit allesomvattend, boeken zouden oneindig dik worden. Het is daarom aan de lezer om verder te denken dan de letterlijke tekst en op basis van tekstuele aanwijzingen en voorkennis een coherente voorstelling van de beschreven situatie te maken. Maar hoe leert een lezer eigenlijk dit soort gevolgtrekkingen, ofwel ‘inferenties’, te maken? Dit artikel bespreekt een grootschalig interventieonderzoek dat tot doel heeft basisschoolleerlingen te leren om ‘tussen de regels’ te lezen.

Filmpje in je hoofd

Het begrijpen van een verhalende tekst is een actief en complex proces waarbij een tekst in het gunstigste geval wordt verwerkt tot een coherente mentale voorstelling. Volgens de gangbare wetenschappelijke theorie (Kintsch, 1998) zijn er drie niveaus waarop een tekst mentaal gerepresenteerd kan worden. De twee laagste niveaus, de oppervlakte- en textbase-representatie, beperken zich tot de (platte) tekst zélf. Dit geldt niet voor het hoogste niveau van tekstrepresentatie, het situatiemodel.

Lezers die een situatiemodel vormen, monteren de tekst tot een ‘filmpje in hun hoofd’. Dit doen zij door tekstinformatie te verbinden met hun voorkennis én hun eigen zintuiglijke, motorische en emotionele ervaringen. Zo’n filmische tekstrepresentatie lijkt uiteindelijk op de representatie zoals die zou zijn gevormd als de beschreven situatie werkelijk was beleefd. Lezers maken dus niet langer een talige voorstelling van wat er stáát, maar een niet-talige, audiovisuele voorstelling van waar het verhaal over gaat. Zij komen zo los van de letterlijke tekst. Het gevolg is dat de tekstinformatie dieper wordt verwerkt en langer wordt onthouden (Zwaan & Radvansky, 1998). Daarnaast maakt het het lezen een stuk leuker. Gezegd kan worden dat ‘situatieve lezers’ een tekst niet zozeer lezen als wel beleven.

Grootschalig toegepast interventieonderzoek

Er zijn drie leesstrategieën essentieel voor zo’n situatiemodel: het maken van een visueel-ruimtelijke mentale voorstelling (mentaal simuleren), het controleren van het begrip (begripsmonitoring), en gevolgtrekkingen maken en verbanden leggen tussen verhaalelementen (inferen-

ties maken) (Bos, De Koning, Wassenburg, & Van der Schoot, 2016a). Ondanks erkenning van het belang van deze situatiemodelstrategieën blijft er een kloof bestaan tussen wetenschappelijke bevindingen en de gangbare begrijpend-leesmethoden (De Koning & Van der Schoot, 2014). Als gevolg neemt de leesmotivatie van veel kinderen in het basisonderwijs af en presteren zij zwak bij begrijpend lezen. Het is alarmerend dat slechts de helft van de leerlingen aan het einde van de basisschool een voldoende scoort op het kunnen interpreteren van geschreven teksten (PPON/Cito, 2014).

Om een brug te slaan tussen onderzoek en onderwijs hebben wij een training ontworpen voor elk van de strategieën en onder 300 basisschoolleerlingen onderzocht of deze het tekstbegrip bevorderden. De bespreking van de leesstrategietrainingen ‘mentaal simuleren’ en ‘begripsmonitoring’ hebben we elders gepubliceerd (De Koning, Bos, Wassenburg, & Van der Schoot, 2017a, 2017b; Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2015, 2017). In dit artikel presenteren we de doelen, inhoud en uitkomsten van de ‘inferenties maken’-training (zie ook Bos et al., 2016b).

Inferenties maken

De grootste uitdaging voor lezers is om in hun hoofd een coherent geheel te maken van een tekst. Dit komt omdat situaties slechts zelden in hun volledige samenhang en lineariteit worden beschreven. Veel van de informatie is impliciet of vaag. Zo zijn woorden dikwijls ambigu en bevatten teksten vaak sprongen en gaten in voor het verhaal belangrijke dimensies zoals tijd, plaats en causaliteit. Toch komt de narratieve boodschap van een tekst vaker wel dan niet over. Dit komt doordat lezers de onbeschreven verhaalelementen zelf kunnen

invullen. Preciezer gezegd: zij kunnen hun situatiemodel aanvullen met inferenties.

Door conclusies te trekken over wat er ‘tussen de regels’ staat, stelt een lezer zichzelf in staat om, bijvoorbeeld, uit de zin “De crimineel stak het slachtoffer met zijn wapen” af te leiden dat er waarschijnlijk een mes in het spel was. En alleen door boven de tekst uit te stijgen kan uit de zin “Hij keek nog eens goed naar de tafels voordat hij begon met de toets” worden opgemaakt dat ‘tafels’ vermoedelijk niet betrekking heeft op meubilair maar op rekentabellen. Een actieve, strategische lezer leidt dus voortdurend informatie af die niet expliciet in de tekst staat, maar die wel nodig of nuttig is voor een goed begrip daarvan.

Vanzelfsprekend is niet elke leerling een actieve, strategische lezer. Beginnende of zwakke begrijpend lezers schieten tekort in hun kennis van leesstrategieën, of weten (nog) niet hoe ze deze kennis effectief kunnen toepassen (Van der Schoot, Vasbinder, Horsley, & Van Lieshout, 2007). Van hen mogen we aannemen dat ze ook niet, of onvoldoende, in staat zijn om zelfstandig tussen de regels te lezen. Voor basisschoolleerlingen uit de groepen 5 en 6 hebben we daarom een inferenties maken-training ontwikkeld. Doel was om leerlingen te leren waarom het maken van inferenties belangrijk is en hoe ze deze leesstrategie het best kunnen omzetten in concrete leesactiviteiten.

Inhoud van de training

De inhoud van de training is gebaseerd op de wetenschappelijke literatuur op het gebied van begrijpend lezen en situatiemodellen (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch & Rawson, 2005), en centreert zich rond de volgende vier aspecten van inferenties maken: de bron, de noodzaak, de diepte, en het soort zoekstrategie.

“Als de inbreuk op het begrip klein is, en een inferentie niet noodzakelijk, zal de motivatie om een inferentie te maken meer uit de lezers zelf komen.”

(1) De bron van een inferentie

Er zijn twee typen inferenties mogelijk, afhankelijk van de bron van de gevolgtrekking: kennisgebaseerde en tekstgebaseerde inferenties. In het eerste geval leidt de lezer impliciete informatie af op grond van reeds aanwezige kennis van de wereld (voorkennis). Een bijvoorbeeld is de volgende tekstpassage:

“Het kampvuur sloeg wild om zich heen. [...] Fiene vulde een emmer water.”

Om van beide zinnen een coherent geheel te maken zal de lezer de laatste zin moeten relateren aan de eerste, door te bedenken dat Fiene het vuur wilde blussen. En dat is alleen mogelijk als hij vanuit zijn bestaande kennis de *missing link* ‘water dooft vuur’ activeert.

Bij het maken van het tweede type inferentie wordt impliciete informatie afgeleid op grond van aanwijzingen die wél in de tekst staan. De lezer zoekt naar contextuele informatie om een conclusie te trekken over iets wat níet in de tekst staat maar wat hem wél helpt deze beter te begrijpen. Zo kunnen lezers alleen een coherente mentale voorstelling maken van de zin “Isa sloeg Jaap met zijn tennisracket” als zij uit de zin opmaken dat het gebruikte slagwapen van Jaap was. Hiertoe dienen zij twee aanwijzingen te

combineren: de namen van de ruziemarkers (kennelijk een man en een vrouw) en het voornaamwoord ‘zijn’¹.

Het speuren naar aanwijzingen in een tekst of bestaand kennischema helpt dus bij het zelf invullen van wat een schrijver, bewust of onbewust, impliciet of open heeft gelaten in zijn verhaal. Sterker nog, het is een essentiële voorwaarde voor situatiemodelvorming. Vandaar dat de training aan de kinderen werd gepresenteerd als een ‘detectivetraining’ die hen opleidt tot ‘lezende speurneuzen’.

(2) De noodzaak van een inferentie

Inferenties verschillen ook in hun noodzakelijkheid. Zo kunnen lezers in het geval van feitelijke hiaten in de temporele, spatiële, intentionele of causale verhaalstructuur alléén coherentie in hun situatiemodel tot stand brengen als ze een gevolgtrekking maken. Ter illustratie twee voorbeelden, één voor ‘plaats’ en één voor ‘causaliteit’:

“Thijs stapte bijna op het stadhuis. [...] Hij had zich al tijden verheugd op het schoolreisje.”

“De bejaarde man liep op het drukke kruispunt door rood. [...] De ambulance wurmde zich door al het verkeer.”

Zonder de inferenties ‘Thijs is in Madurodam’ en ‘de bejaarde man is aangereden’ is het moeilijk om van deze tekstpassages een coherent geheel te maken.

In meer algemene zin kan worden gezegd dat een lezer een inferentie móet maken als de relaties tussen verschillende verhaalelementen zó onduidelijk of impliciet zijn dat ze leiden tot een coherentiebreuk. In die gevallen moet de lezer de verhaalelementen zelf met elkaar verbinden. Veelal komt dit neer op het bepalen van de juiste referent (datgene waarnaar verwezen wordt) van een refererende expressie. Het is bijvoorbeeld alleen mogelijk een samenhangend situatiemodel te maken van de zinnen “Tess liet de picknicktas achter in de auto. De cola was te warm om te drinken”, als wordt afgeleid dat cola verwijst naar de *proviand* in de picknicktas.

Het maken van een inferentie is dus vereist voor het lijmen van een coherentiebreuk in een verhaal. Maar impliciete informatie hoeft niet noodzakelijkerwijs meteen tot een fatale hapering in het begrip te leiden. Denk aan de eerder genoemde wapen-zin. Ook lezers die niet onmiddellijk aan een mes denken kunnen zonder noemenswaardige begripsproblemen verder lezen, en eventuele latere informatie over het steekwapen - een mes of toch een zwaard of schroevendraaier? - alsnog aan hun situatiemodel toevoegen.

Noodzakelijke en niet-noodzakelijke inferenties verschillen dus in de mate waarin impliciete informatie leidt tot een werkelijke inbreuk op het begrip. Als de inbreuk groot is, zullen lezers zich extern (door de tekst) gemotiveerd voelen om een inferentie te maken. Deze inferentie kan dan de brug vormen tussen de niet-expliciet gekoppelde informatie en daarmee de coherentie in het situatiemodel herstellen (‘er zat blijkbaar

1. Beide voorbeelden zijn ontleend aan Bowyer-Crane & Snowling (2005).

cola in de picknicktas'). Als de inbreuk op het begrip klein is, en een inferentie niet noodzakelijk, zal de motivatie om een inferentie te maken meer uit de lezers zelf komen. Zij bepalen of het wenselijk is om boven de tekst uit te stijgen en hun situatiemodel te verrijken met bestaande kennis of een voorspelling over hoe het verhaal verder gaat. Zo kunnen zij zich na het lezen van de zin "De stewardess schonk wijn toen er plotseling hevige turbulentie ontstond" zonder al te veel risico wagen aan de voorspelling dat de stewardess wijn zal morsen. En hoewel er geen dwingende reden is voor zo'n inferentie, kan de aan het situatiemodel toegevoegde informatie lezers wel helpen bij het begrijpen van latere zinnen ("De passagier kreeg de rode vlek niet meer uit zijn overhemd"). In de training leerden kinderen het hier beschreven verschil tussen noodzakelijke en verrijkende inferenties.

(3) De diepte van een inferentie

Het volgende onderscheid in inferenties is gebaseerd op de diepte ervan, dat wil zeggen dat een lezer een enkelvoudige inferentie kan maken of verschillende inferenties met elkaar kan combineren. Dit deel van de training begon met het aanleren van enkelvoudige inferenties. Daartoe werd gebruikt gemaakt van woorden die aanwijzingen bevatten over de *story setting*. Uit het woord 'menu' in de zin "Minutenlang zaten Jules en Fleur tegenover elkaar, hun jassen nog aan, met grote ogen starend naar het vuistdikke menu op tafel" kan bijvoorbeeld worden opgemaakt dat het verhaal zich waarschijnlijk in een restaurant afspeelt. Aan leerlingen werd gevraagd om in deze en andere tekstpassages de sleutelwoorden aan te kruisen om vervolgens te reflecteren op de vraag wat deze woorden verklappen over de beschreven situatie.

Maar vaak is er meer nodig dan het maken van een enkelvoudige inferentie. Om een compleet, coherent beeld te vormen van de ware toedracht van een verhaal zullen ook, op woord- of zinsniveau, inferenties gecombineerd moeten. Zo kan de verhaalsetting die is afgeleid uit het ene woord ("golven" → strand) worden gebruikt om een gevolgtrekking te maken uit een ander woord ("kasteel" → zandkasteel). Ook kunnen uit een aantal voorlopige conclusies die worden getrokken uit de ene zin ("Bart vroeg zich af wat zijn zusje zou krijgen" → verjaardag/Sinterklaas/Kerstmis) de meest waarschijnlijke worden geselecteerd op grond van informatie uit een andere zin ("Hij zette de taart met kaarsjes op tafel" → verjaardag). Naarmate de training vorderde, werden leerlingen in toenemende mate uitgedaagd om inferenties te combineren teneinde een coherent situatiemodel te vormen. Leerlingen moesten steeds aangeven op welke combinaties van woorden en/of zinsdelen zij zich daarbij baseerden.

(4) Het soort zoekstrategie: achterwaarts of voorwaarts

In de training werd stilgestaan bij het feit dat er op twee manieren kan worden gezocht naar tekstuele aanwijzingen. Het is mogelijk terug te lezen in de tekst in de hoop daar aanwijzingen te vinden die kunnen helpen bij het trekken van een conclusie over wat er later in de tekst 'tussen de regels' staat. De andere mogelijkheid is om vast vooruit te kijken in de tekst en op zoek te gaan naar latere aanwijzingen die kunnen helpen bij het opvullen van huidige gaten of onduidelijkheden. Vooral na het lezen van zinnen waar op het eerste gezicht geen touw aan vast te knopen is ("Willem keek naar zijn nieuwe gezicht"), doen lezers er goed aan actief de tekst af te speuren naar coherentie-herstellers ("Het brandwonden-

centrum was om de hoek"), ongeacht of die nu eerder of later in de tekst te vinden zijn.

De (deel)vaardigheden die in de training centraal stonden, zijn ontleend aan de hierboven beschreven typologische indeling van inferenties. Vanwege hun evenlogische als onvermijdelijke overlap in inhoud en gebruik werden de verschillende (deel)vaardigheden geïntegreerd aangeleerd en geoefend.

Opbouw van de training

Uit bovenstaande beschrijving van het 'wat' van de training volgt de vraag naar het 'hoe'. Hoe werd kinderen geleerd om te lezen wat er tussen de regels staat?

De inferenties maken-training duurde 4 weken en bestond uit 8 lessen (2 per week) van elk 30-45 minuten. Het programma was gestructureerd in een sequentie van elkaar afwisselende instructielessen (les 1-3-5-7) en computerlessen (les 2-4-6-8). In de instructielessen werd kinderen geleerd waarom tussen de regels lezen belangrijk is en hoe de benodigde deelvaardigheden kunnen worden toegepast. De lessen werden in groepjes van 5-6 leerlingen gegeven. Daarbij was de opbouw altijd hetzelfde: (1) expliciete instructie, (2) modeling, (3) onder begeleiding opdrachten doen, en (4) zelfstandig oefenen. Tijdens de instructies en oefeningen (pen-en-papier) werd gebruik gemaakt van een grote hoeveelheid tekstvoorbeelden (waaronder alle in dit artikel genoemde voorbeelden). Deze werden zodanig geconstrueerd dat zij aansloten bij het niveau en de belevingswereld van de leerlingen.

In de computerlessen maakten leerlingen individueel computergestuurde oefeningen die speciaal waren ontwikkeld om de inferentievervaardigheden uit te lokken

die in de voorafgaande instructies(en) waren aangeleerd. Een voorbeeld betreft de Cloze-test, waarin lezers ontbrekende woorden in een tekst zelf moesten toevoegen (“Lieve gaat bij oma logeren. Ze legt haar kleding op stapeltjes en pakt haar ... van onder het bed.”). Om de gaten te kunnen invullen was het van belang dat zij woorden/zinsneden/zinnen begrepen in relatie tot de tekst waarin deze voorkwamen. De moeilijkheid van de teksten waar de oefeningen zich op richtten nam toe in de loop van de training, van simpele teksten voor beginners (2 zinnen per tekst; lessen 2 en 4) tot moeilijkere teksten voor gevorderden (5 à 11 zinnen per tekst; lessen 6 en 8). In elke computerles werden drie fasen doorlopen: (1) een korte recapitulatie van de vorige instructies, (2) de fase van begeleide in-oefening en (3) de fase van zelfstandige verwerking.

Zowel de instructielessen als de computerlessen werden afgesloten met een discussie waarin de leerlingen, samen met de trainer/leerkracht, reflecteerden op het ‘wat’, ‘waarom’ en ‘hoe’ van de zojuist geleerde strategische leesactiviteiten.

Leren tussen de regels te lezen

Om de effectiviteit van de training te evalueren maakten we gebruik van het voormeting-nameting controlegroep-design (met random toewijzing van klassen aan condities). De leerlingen in de controlegroep volgden de door de school gebruikte begrijpend leesmethode maar deden wel mee met de voor- en nameting. De verschillen tussen het experimentele en gewone onderwijs bleven beperkt tot de onderwijsinhoud. Ten aanzien van de onderwijsvorm (duur, didactiek, etc.) weken zij niet of enkel op ondergeschikte punten van elkaar af. Evenmin verschilden

“De leerlingen die de experimentele inferenties maken-training deden, boekten meer vooruitgang op de Cito-toets begrijpend lezen dan kinderen uit de controlegroep.”

de groepen op voor de interventie relevante kindvariabelen (leeftijd, intelligentie, technische leesvaardigheid, woordenschat, sociaaleconomische status, etc.) en klasvariabelen (klassengrootte, verhouding jongens/meisjes, etc.).

De taak die we in de voor- en nameting gebruikten was de probe-verifi

In deze (variant op een) klassieke taak uit het wetenschappelijk begrijpend leesonderzoek moet de lezer aangeven of een bepaald statement (probe) wel of niet als titel kan dienen voor een zojuist gelezen korte tekst. Soms volstaat daartoe een oppervlakte- of textbase-representatie van de tekst, soms is een met inferenties aangevuld situatiemodel vereist. Een voorbeeld van de laatste conditie is het statement ‘lekke band’ na een verhaal over een kwajongen die spijkers strooit op een fiets (maar waarin expliciet noch impliciet wordt gesproken over lekrijden).

In lijn met onze verwachtingen kon op basis van de data-analyse de conclusie worden getrokken dat onze experimentele training leidde tot significant meer en beter gebruik van de geoefende inferentiestrategieën. Leerlingen in de controlegroep lieten geen verbeterd strategiegebruik zien.

Verhoogd leesbegrip en toegenomen leesmotivatie

Behalve het effect op leesstrategiegebruik onderzochten we ook of de training een positief effect had op algemeen leesbegrip en leesmotivatie.

Leesbegrip. De leerlingen die de experimentele inferenties maken-training deden, boekten meer vooruitgang op de Cito-toets begrijpend lezen (waarmee we algemeen leesbegrip maten) dan kinderen uit de controlegroep. Ze gingen gemiddeld zo’n zes punten vooruit ($\pm 16\%$); de controlegroep niet meer dan twee punten. De significante stijging van de Cito-toetsscores suggereert sterk dat er in de hoofden van de kinderen uit de experimentele groep een transfer heeft plaatsgevonden van de getrainde inferentivaardigheden naar meer algemene leesbegripsvaardigheden.

Deze transfer is niet moeilijk te begrijpen. Inferenties vormen de ruggengraat van situatiemodellen die, op hun beurt, aan de basis liggen van werkelijk, diepgaand tekstbegrip. Het is deze keten van beïnvloeding die door de (vooral situationele vragen uit de) Cito-toets begrijpend lezen werd blootgelegd. De reden waarom de leereffecten generaliseerden naar ander-soortige teksten dan die speciaal voor onze onderzoeksdoeleinden waren ontwikkeld, heeft vermoedelijk ook te maken

met de grote tekstvariatie. In zowel de instructie- als computerlessen varieerden de gebruikte tekstpassages sterk in lengte, moeilijkheidsgraad en typen inferenties die zij ontlokten.

Leesmotivatie. Behalve op leesbegrip had de inferenties maken-training ook een positief effect op leesmotivatie (gemeten op een 4-punts Likert-schaal). De leerlingen in de experimentele groep waren ná de training gemotiveerder om te lezen dan vóór de training. Ze gaven aan begrijpend lezen aanzienlijk leuker te vinden na het doorlopen van alle ‘detectivelessen’. Of, zoals een van de leerlingen opmerkte: “Het was grappig om te leren hoe je iets kunt lezen wat er eigenlijk niet staat.” In de controlegroep werd geen significant verhoging van leesmotivatie gevonden.

Kennisbenutting

Concluderend kan worden gesteld dat het zinvol is om een ‘detectivetraining’ te ontwikkelen die van leerlingen ‘lezende speurneuzen’ maakt. Na de training waren leerlingen in staat om op effectieve wijze de gaten in het plot van hun mentale film op te vullen op grond van informatie uit de tekst of hun voorkennis. De leerlingen hebben, met andere woorden, geleerd om te lezen wat er tussen de regels staat. Een leesaanpak die hen geen windeieren heeft gelegd, getuige de impact hiervan op hun tekstbegrip en leesmotivatie. En dat brengt ons bij de belangrijkste tip voor het onderwijs: spoor leerlingen aan om tijdens het lezen actief op zoek te gaan naar informatie uit de tekst, of naar voorkennis die verraadt wat in een tekst wordt bedoeld maar er niet letterlijk staat.

Menno van der Schoot: Universitair hoofddocent — Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen, Afdeling Pedagogische- en Onderwijswetenschappen, Sectie Onderwijswetenschappen

Stephanie Wassenburg: postdoc — Erasmus University Rotterdam, Erasmus School of Social and Behavioral Sciences, Department of Psychology, Education, and Child Studies

Lisanne Bos: Stichting Lezen & Schrijven

Bjorn de Koning: Universitair docent — Erasmus University Rotterdam, Erasmus School of Social and Behavioral Sciences, Department of Psychology, Education, and Child Studies

Literatuur

Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2016a). Stel je eens voor.... *Didactief, oktober 2016*, 50-51.

Bos, L. T., Wassenburg, S. I., De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2016b). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*, (7)116, 1-13.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189-201.

De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2014). Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.

De Koning, B. B., Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2017a). The effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. *Educational Psychology Review*. In druk.

De Koning, B. B., Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2017b). Popcorn proeven terwijl je leest. *Didactief, mei 2017*, 21.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). “Comprehension”, in *The Science of Reading: A Handbook*, eds M. J. Snowling and C. Hulme (Malden, MA: Blackwell Publishing), 211-226.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Van Berkel, S., & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. PPON-reeks 54. Cito: Arnhem.

Van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. C. D. M. (2007). *Leesstrategiegebruik bij goede en zwakke begrijpende lezers: Onderzoek met oogfi*. In A. Vyt, M.A.G. van Aken, J. Bijstra, P.P.M. Leseman, & B. Maes (Eds.), *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie* (pp. 61-80). Bohn Stafli van Loghum.

Wassenburg, S. I., Bos, L. T., De Koning, B. B. & Van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, 52, 463-488.

Wassenburg, S. I., Bos, L. T., De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2017). Leesbegrip: wat klopt er niet? *JSW-Jeugd in School en Wereld*, 6, 6-9.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.