

DE LEESCRISIS IS EEN ONDERWIJSCRISIS

*Over kennis, taal, discipline en verantwoordelijkheid
in een veranderende samenleving*

Inhoud

Voorwoord.....	4
Verantwoording.....	4
Proloog - Van leesprobleem naar onderwijscrisis	6
DEEL I - De crisis achter de cijfers	7
Waarom dit boek	7
Hoofdstuk 1 - Een waarschuwingssignaal	8
Van meting naar diagnose	9
Nederlandse context: Inspectie 2026.....	12
Leesvaardigheid als systeemsignaal	15
Hoofdstuk 2 - Taal, afkomst en onderwijsachterstand	16
Taalonderwijs zonder identiteitsdenken	17
Cultuur in de klas	20
De pedagogische betekenis van taal	21
Hoofdstuk 3 - De klas als optelsom	24
De onzichtbare boekhouding van een lesuur	25
De werkelijke belasting van een klas	29
Hoofdstuk 4 - Kennis, oefening en discipline	30
Beheersing als voorwaarde voor vrijheid	31
Discipline als bescherming van leertijd	35
Hoofdstuk 5 - Aandacht, technologie en de complexe school	36
Aandacht als collectieve onderwijsvoorwaarde	37
De economie van afleiding	42
DEEL II - De grenzen van de school	42
Hoofdstuk 6 - Sturen, beïnvloeden en ondergaan	43
Grenzen maken verantwoordelijkheid zichtbaar	44
Verantwoordelijkheid vóór nieuwe taken.....	48
Hoofdstuk 7 - Het gezin en de verdeling van verantwoordelijkheid	49
Een volwassen contract tussen ouders en school.....	50
Verantwoordelijkheid zonder moraliseren	53
Hoofdstuk 8 - Van leerplicht naar ontwikkelplicht.....	55
Verschillende routes, herkenbare bestemming	56
De valkuil van lagere verwachtingen	59
Hoofdstuk 9 - De leraar als professional	61
Professionele ruimte is geen lege ruimte	62
Hoge eisen, betere voorwaarden	65
Hoofdstuk 10 - De school als pedagogische gemeenschap	67
De school als oefenplaats	68
Gemeenschap zonder conformisme	70
Hoofdstuk 11 - Technologie, praktijk en verantwoordelijkheid	72
Wanneer kennis handen krijgt	73
Praktijk is geen alternatief voor kennis	76
DEEL III - Onderwijs in een veranderende samenleving	78
Hoofdstuk 12 - Pluriformiteit zonder vrijblijvendheid.....	79
Pluralisme vraagt om een dunne maar stevige kern	79
Een gemeenschappelijke kern, geen eenheidsmodel.....	84
Hoofdstuk 13 - Vorming zonder indoctrinatie	86
De vrijheid om van mening te veranderen	87
De toets van intellectuele wederkerigheid	90
Hoofdstuk 14 - Nederlands in een meertalige wereld.....	92
Een gemeenschappelijke taal zonder culturele eenvormigheid.....	93
Taal als publieke infrastructuur	97
Hoofdstuk 15 - Traditie, vernieuwing en de gemeenschappelijke norm	99
Vernieuwen zonder geheugenverlies.....	100
Ook vernieuwing moet zich verantwoorden	104
Hoofdstuk 16 - Lezen als zelfstandigheid	106
De tekst als ruimte buiten het algoritme.....	107
Lezen in het tijdperk van samenvatting.....	110
Hoofdstuk 17 - De overdrachtscrisis	111
Overdracht als uitnodiging tot tegenspraak	112
Een compacte hervormingsrichting	115
Epiloog - De overdracht	117
Wat herstel vraagt	118
De maatstaf van zelfstandigheid.....	118
Een hervormingsagenda in samenhang.....	119

Slotbeschouwing	120
Bronnen en noten	120
Selectieve literatuurlijst	121

Voorwoord

Dit boek begon met een eenvoudige vraag: wat bedoelen we eigenlijk wanneer we zeggen dat Nederland een leescrisis heeft? Het antwoord bleek al snel groter dan lezen alleen. Wie moeite heeft met een tekst, heeft niet uitsluitend een probleem bij Nederlands. Dezelfde leerling moet een geschiedenisboek begrijpen, een wiskundige opgave ontleden, een instructie volgen, bronnen vergelijken en later een contract, overheidsbrief of politieke redenering kunnen beoordelen. Leesvaardigheid is daarom geen afzonderlijk schoolvakprobleem, maar een toegangspoort tot vrijwel alle verdere zelfstandigheid. De hoofdstukken die volgen verdedigen geen terugkeer naar één geïdealiseerd verleden en evenmin één nieuw onderwijsmodel. Ze onderzoeken welke voorwaarden leren mogelijk maken en waar die voorwaarden onder druk zijn komen te staan: taal, kennis, aandacht, oefening, orde, vakmanschap, verantwoordelijkheid en een omgeving waarin leerlingen steeds meer zelf leren dragen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen wat empirische gegevens laten zien, welke verklaringen aannemelijk zijn en welke keuzes uiteindelijk normatief blijven. Cijfers kunnen een probleem zichtbaar maken; ze kunnen niet beslissen welk mensbeeld een samenleving aan haar onderwijs ten grondslag wil leggen. De centrale gedachte is daarom bewust eenvoudig. Een goede school maakt leerlingen niet permanent afhankelijk van school. Zij vergroot stap voor stap wat een jongere zonder hulp kan lezen, begrijpen, maken, beoordelen en dragen. Vanuit dat criterium worden in dit boek zowel traditionele als vernieuwende ideeën beoordeeld. De vraag is niet of iets oud of nieuw is, streng of vrij, digitaal of analoog. De vraag is of het uiteindelijk meer zelfstandigheid mogelijk maakt.

Verantwoording

Dit boek is ontstaan uit drie samenhangende essays over de Nederlandse leescrisis en de bredere onderwijsproblemen die daarin zichtbaar worden. Voor deze boekversie zijn de oorspronkelijke teksten niet eenvoudig achter elkaar geplaatst, maar herordend, uitgebreid en redactioneel samengebracht tot één doorlopende redenering. De centrale these is dat zwakke leesprestaties niet overtuigend kunnen worden verklaard door één

oorzaak of één beleidsfout. Taalbeheersing, kennisopbouw, effectieve leertijd, concentratie, professionele kwaliteit, gezinsomgeving, schoolorganisatie en de verdeling van verantwoordelijkheid grijpen op elkaar in. Het boek gebruikt de leescrisis daarom als ingang tot een bredere vraag: welke voorwaarden moeten aanwezig zijn voordat onderwijs zijn kerntaak goed kan uitvoeren?

Bij de omgang met cijfers is bewust onderscheid gemaakt tussen meting, verklaring en normatieve keuze. Internationale PISA-resultaten en Nederlandse gegevens van de Inspectie van het Onderwijs laten ontwikkelingen en verschillen zien, maar leveren niet automatisch een sluitende verklaring voor de oorzaken daarvan. Waar het manuscript mogelijke mechanismen bespreekt - bijvoorbeeld thuistaal, sociaaleconomische omstandigheden, lerarentekorten, digitale afleiding of organisatorische complexiteit - worden die daarom niet als monocausale bewijzen gepresenteerd. Hetzelfde geldt voor achtergrondkenmerken van leerlingen: afkomst of migratieachtergrond is geen pedagogische diagnose. Voor de onderwijspraktijk zijn concrete taalvaardigheid, voorkennis, ondersteuning, gedrag en leerbaarheid relevanter dan een statistisch groepsetiket.

Het boek bevat naast empirische beschrijvingen ook normatieve voorstellen. Pleidooien voor meer oefening, duidelijke grenzen, professionele ruimte, ontwikkelplicht, praktische routes, een gemeenschappelijke instructietaal en een sterker onderscheid tussen school- en maatschappelijke verantwoordelijkheid volgen niet rechtstreeks uit één dataset. Het zijn voorstellen die worden beargumenteerd vanuit de centrale maatstaf van dit boek: onderwijs moet de toekomstige zelfstandigheid van leerlingen vergroten. Buitenlandse voorbeelden en specifieke pedagogische discussies worden alleen gebruikt om een dilemma zichtbaar te maken. Dat geldt ook voor de passage over de Russische pedagoog Sergei Komkov: zijn kritiek op sterk gestandaardiseerde beoordeling fungeert als denkvoorbeeld bij de spanning tussen transparante criteria en professioneel oordeel, niet als aanbeveling van een Russisch onderwijsmodel.

De grafieken en hoofdstukbeelden in deze editie zijn redactionele visualisaties die voor het manuscript zijn gemaakt. De PISA-grafieken zijn gebaseerd op officiële OESO-gegevens; de overige hoofdstukbeelden verbeelden concepten uit het betoog en pretenderen geen empirische

data weer te geven. De bronverwijzingen achter in het boek zijn compact gehouden en concentreren zich op de publicaties waarop feitelijke kernclaims rusten. Deze verantwoording maakt daarmee ook een grens zichtbaar: het boek is een beargumenteerd essay over de richting van onderwijs, geen systematische wetenschappelijke review. Waar bewijs onzeker, indirect of onderwerp van debat is, behoort die onzekerheid zichtbaar te blijven.

Proloog

Van leesprobleem naar onderwijscrisis

Een leescrisis lijkt op het eerste gezicht een overzichtelijk probleem. Kinderen lezen minder, dus moeten zij meer lezen. Scholen moeten betere methoden gebruiken, bibliotheken moeten aantrekkelijker worden en ouders moeten vaker een boek op tafel leggen. Maar zodra de cijfers ernstig genoeg worden, voldoet die verklaring niet meer. Dan ontstaat een andere vraag: wat moet er allemaal aanwezig zijn voordat een kind überhaupt goed kan leren lezen, begrijpen, onthouden en zelfstandig denken? Dit boek vertrekt vanuit die bredere vraag. Het behandelt leesvaardigheid niet als een los vakgebied, maar als een meetinstrument voor de staat van het onderwijs. Wie een complexe tekst niet kan volgen, ondervindt dat probleem immers niet alleen bij Nederlands. Het raakt kennisverwerving, beroepsvorming, burgerschap en uiteindelijk de mogelijkheid om zonder voortdurende tussenkomst van anderen informatie te beoordelen. De centrale gedachte is daarom eenvoudig, maar verstrekkend: de leescrisis is een onderwijscrisis. En wanneer die onderwijscrisis verder wordt onderzocht, blijkt zij ook een crisis van verantwoordelijkheid en overdracht. Wat verwachten we van de school, wat van de leraar, wat van ouders en wat van leerlingen? Welke kennis, taal, normen en gewoonten wil een samenleving aan een volgende generatie meegeven? En welke voorwaarden zijn nodig om die overdracht werkelijk te laten plaatsvinden? De hoofdstukken die volgen zoeken geen allesverklarende schuldige. De werkelijkheid is daarvoor te complex. Ze onderzoeken juist hoe taalachterstanden, verschillen tussen gezinnen, personeelstekorten, digitalisering, veranderde omgang met gezag, pedagogische idealen en een steeds bredere maatschappelijke opdracht elkaar kunnen versterken. De inzet is niet een terugkeer naar een geïdealiseerd verleden, maar een scherper onderscheid tussen wat

behouden moet worden, wat moet veranderen en waarvoor een school redelijkerwijs verantwoordelijk kan zijn.

DEEL I - De crisis achter de cijfers

Waarom dit boek

Dit boek vertrekt vanuit lezen, maar blijft daar niet. De dalende leesprestaties zijn interessant omdat zij verschillende ontwikkelingen samenbrengen die in het publieke debat vaak afzonderlijk worden behandeld: taalverschillen, lerarentekorten, digitalisering, gezinsverantwoordelijkheid, de uitbreiding van schooltaken, discussie over discipline en onzekerheid over wat een gemeenschappelijke cultuur nog van onderwijs mag vragen. Geen van die ontwikkelingen verklaart de crisis alleen. Samen veranderen zij wel de omgeving waarin leren moet plaatsvinden. De centrale stelling is daarom institutioneel. Een school kan alleen goed onderwijs geven wanneer haar opdracht, bevoegdheden en dagelijkse routines op elkaar aansluiten. Zodra de opdracht onbeperkt groeit terwijl tijd en professioneel gezag begrensd blijven, ontstaat een systeem dat veel belooft en steeds moeilijker kan leveren. Herstel vraagt niet om nostalgie naar één historisch schoolmodel, maar om herontwerp rond de voorwaarden waaronder kinderen daadwerkelijk kennis en zelfstandigheid verwerven. Daarbij wordt in de volgende hoofdstukken bewust onderscheid gemaakt tussen beschrijving en normatieve keuze. Cijfers kunnen laten zien dat prestaties dalen; zij bepalen niet automatisch welke school wij wenselijk vinden. Onderzoek kan iets zeggen over leren; het kan niet alleen beslissen welke kennis een samenleving waardevol genoeg vindt om door te geven. Onderwijsbeleid bevindt zich altijd op het snijvlak van empirische werkelijkheid en culturele keuze. Een volwassen debat moet beide zichtbaar houden. De lezer zal daarom geen wondermiddel aantreffen. Wel wordt een richting verdedigd: minder versnippering, meer taal en kennis, meer bescherming van aandacht, hogere professionele eisen, duidelijkere verantwoordelijkheid en ruimte voor verschillende onderwijsroutes binnen een gemeenschappelijke ondergrens. Het doel is niet een school die ieder maatschappelijk probleem oplost. Het doel is een school die

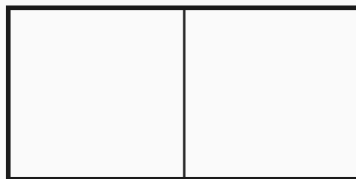
haar eigenlijke taak zo goed uitvoert dat jonge mensen haar uiteindelijk minder nodig hebben.

Hoofdstuk 1

Een waarschuwingssignaal

Een leerling krijgt een tekst voor zich die op het eerste gezicht niet uitzonderlijk moeilijk is. De zinnen zijn langer dan in een appbericht, enkele begrippen zijn onbekend en de schrijver maakt een redenering die pas aan het einde van de alinea duidelijk wordt. Wie gewend is aandacht vast te houden, leest door, keert zo nodig terug en construeert stap voor stap betekenis. Wie die routine niet heeft ontwikkeld, ervaart dezelfde tekst als een reeks obstakels. In dat kleine verschil wordt een veel grotere onderwijsontwikkeling zichtbaar. Dat in Nederland een groot deel van de vijftienjarigen het minimale niveau van leesvaardigheid niet bereikt, is geen klein onderwijsprobleem en evenmin een incident dat met een extra leesproject kan worden opgelost. Volgens PISA 2025 behaalde 61 procent van de Nederlandse vijftienjarigen bij lezen niveau 2 of hoger, tegenover 69 procent gemiddeld in de OESO-landen. Anders gezegd: 39 procent bleef onder dat basisniveau. Nederland presteerde daarmee voor lezen opnieuw onder het OESO-gemiddelde. Nog belangrijker is de ontwikkeling in de tijd.

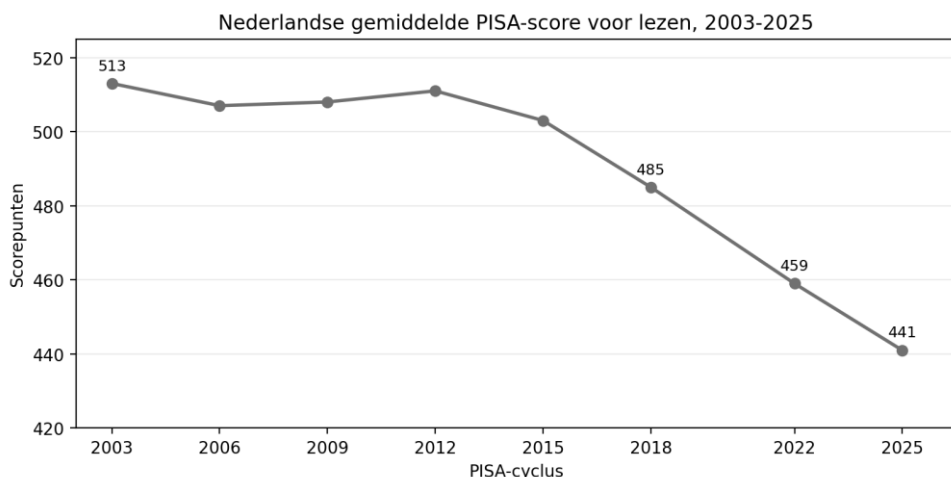
01 Lezen als systeemsignaal



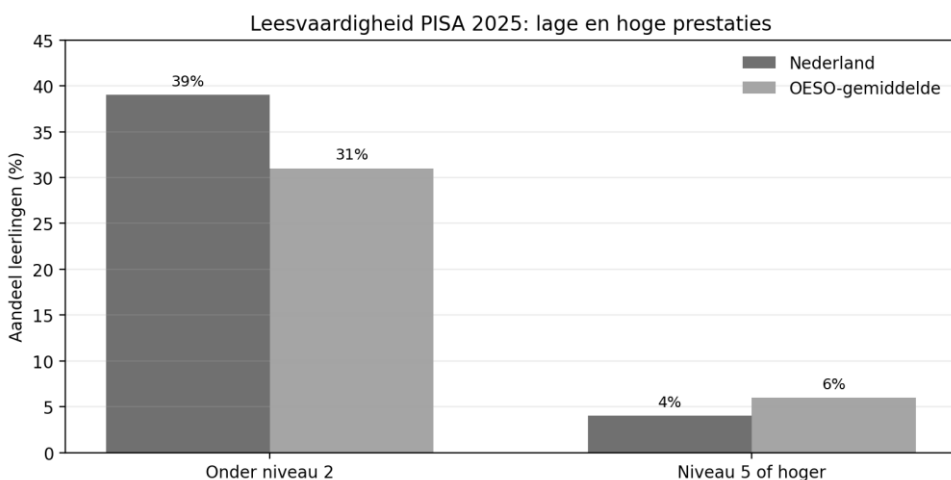
Beeld 1. Lezen als systeemsignaal. Eigen redactionele illustratie.

Van meting naar diagnose

Een cijfer wordt pas pedagogisch betekenisvol wanneer het leidt tot een betere diagnose. De verleiding is groot om een dalende score onmiddellijk te vertalen in méér van hetzelfde: extra leesuren, een nieuwe methode of een tijdelijk programma. Maar wanneer leesproblemen samenhangen met woordenschat, achtergrondkennis, concentratie, instructiekwaliteit en de hoeveelheid daadwerkelijk gelezen tekst, kan een geïsoleerde maatregel weinig veranderen. De relevante vraag is daarom niet welke interventie het meest zichtbaar is, maar welk mechanisme zij raakt. Een school die lezen wil herstellen, moet bijvoorbeeld ook kijken naar de hoeveelheid samenhangende kennis die leerlingen in geschiedenis, aardrijkskunde en natuurwetenschappen opbouwen, naar de moeilijkheidsgraad van de teksten die zij ontmoeten en naar de tijd waarin zij zonder onderbreking kunnen lezen. Daarmee wordt leesbeleid automatisch schoolbeleid: niet omdat ieder vak Nederlands moet worden, maar omdat ieder kennisvak mede afhankelijk is van taal en ieder vak leerlingen nieuwe taal kan leren. Het waarschuwingssignaal uit internationale en nationale metingen krijgt zo een andere functie. Het is geen ranglijst waarvoor een land zich moet schamen of waarop het zich moet beroemen, maar een aanwijzing dat de infrastructuur van leren onderhoud nodig heeft. PISA 2025 bevestigt dat deze ontwikkeling niet bij 2022 is gestopt. De gemiddelde Nederlandse leesscore daalde verder van 459 naar 441 punten. Ten opzichte van 2015 is het aandeel leerlingen onder basisniveau 2 voor lezen met 20 procentpunt toegenomen. De terugval tussen 2018 en 2022 kan mede door de uitzonderlijke coronaperiode zijn beïnvloed, maar de verdere daling in 2025 maakt duidelijk dat daarmee niet de gehele ontwikkeling kan worden verklaard. Wie deze trend serieus neemt, moet daarom verder kijken dan de gebruikelijke verklaring dat jongeren simpelweg minder graag lezen.



Figuur 1. Nederlandse gemiddelde PISA-score voor lezen, 2003-2025.
Bron: OECD, PISA 2025 Results (Volume I), Netherlands Country Note en trendtabellen. Eigen visualisatie.



Figuur 2. Aandeel laag- en hoogpresterende lezers in PISA 2025. Bron: OECD, PISA 2025 Results (Volume I): Netherlands. Eigen visualisatie.

De twee figuren laten verschillende aspecten van hetzelfde probleem zien. De eerste maakt duidelijk dat de terugval niet uitsluitend een verschil tussen twee meetmomenten is, maar onderdeel vormt van een langere neerwaartse ontwikkeling. De Nederlandse gemiddelde leesscore daalde van 459 punten in 2022 naar 441 punten in 2025. De OESO kwalificeert die

daling in lezen als statistisch significant; voor wiskunde en natuurwetenschappen waren de veranderingen sinds 2022 in Nederland niet significant. De tweede figuur laat zien dat in 2025 slechts 61 procent van de Nederlandse vijftienjarigen minimaal niveau 2 voor lezen behaalde, tegenover 69 procent gemiddeld in de OESO. Daarmee bleef 39 procent onder het basisniveau. Slechts 4 procent bereikte niveau 5 of hoger, tegenover 6 procent gemiddeld in de OESO. In 2022 waren die Nederlandse aandelen respectievelijk 35 en 7 procent. De nieuwe meting bevestigt dus niet alleen dat de leesproblemen hardnekkig zijn, maar dat de situatie sinds 2022 verder is verslechterd.

De PISA 2025-meting is bovendien breder relevant voor het betoog van dit boek. Nederland behaalde gemiddeld 483 punten voor wiskunde en 485 voor natuurwetenschappen; beide veranderingen ten opzichte van 2022 waren volgens de OESO niet statistisch significant. Juist lezen week negatief af. De OESO meldt verder dat het aandeel Nederlandse leerlingen onder niveau 2 voor lezen sinds 2015 met 20 procentpunt is toegenomen. Ook internationaal zette de terugval door: de gemiddelde leesscore in OESO-landen daalde tussen 2022 en 2025 opnieuw sterk. Dat maakt voorzichtigheid met monocausale verklaringen noodzakelijk, maar versterkt wel de conclusie dat leesvaardigheid niet als een tijdelijk incident kan worden behandeld. Nederlandse context: Inspectie 2026

Sector	Beeld in De Staat van het Onderwijs 2026
Primair onderwijs	Resultaten voor taal en rekenen zijn volgens de Inspectie redelijk stabiel en liggen weer rond het niveau van vóór de coronapandemie; basisvaardigheden blijven prioriteit vragen.
Voortgezet onderwijs	In de onderbouw zijn leesvaardigheid en woordenschat nog duidelijk lager dan vóór corona; de Inspectie meldt dat de dalende ontwikkeling vooral in het vmbo doorzet.

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, De Staat van het Onderwijs 2026 en sectorbeeld voortgezet onderwijs 2026.*

Een percentage krijgt pas betekenis wanneer zichtbaar wordt wat erachter schuilgaat. Wie hoort dat een groot deel van de vijftienjarigen moeite heeft met het minimale leesniveau, kan gemakkelijk denken aan leerlingen die simpelweg te weinig romans lezen. Maar lezen op school is veel breder dan literaire belangstelling. Het gaat om het vermogen een instructie te volgen, een redenering over meerdere alinea's vast te houden, hoofd- en bijzaken te onderscheiden en nieuwe informatie te verbinden met wat al

bekend is. Juist daarom is leesvaardigheid zo'n bruikbare graadmeter. Zij maakt zichtbaar of de cognitieve basis waarop vrijwel alle andere schoolvakken rust nog stevig genoeg is. De verleiding is groot om voor een meetbaar probleem ook een meetbare interventie te zoeken: meer leesuren, een nieuwe methode, een landelijke campagne. Zulke maatregelen kunnen nuttig zijn, maar zij raken niet noodzakelijk de omstandigheden waaronder lezen wordt geleerd. Een leerling die weinig woorden kent, moeite heeft zijn aandacht vast te houden, geregeld lessen mist of voortdurend wordt afgeleid, profiteert minder van een extra leesuur dan een leerling voor wie die voorwaarden al aanwezig zijn. De kernvraag verschuift daarmee van hoeveel er gelezen wordt naar de kwaliteit van de leeromgeving waarin lezen moet ontstaan.

Dat perspectief verandert ook de politieke betekenis van de cijfers. Een leescrisis is niet alleen een probleem voor scholen of bibliotheken. Zij raakt de verdeling van kansen in een samenleving. Wie geschreven informatie zelfstandig kan doorgronden, kan zich gemakkelijker nieuwe kennis eigen maken, opleidingen volgen, regels begrijpen en zich verhouden tot publieke argumenten. Wie dat niet kan, wordt sneller afhankelijk van uitleg door anderen. Geletterdheid is daarmee niet slechts een onderwijsuitkomst, maar een vorm van maatschappelijke zelfstandigheid. De fundamentele vraag is hoe de omgeving waarin kinderen moeten leren in enkele decennia is veranderd en of het Nederlandse onderwijs nog voldoende in staat is de elementaire voorwaarden voor leren te organiseren: taalbeheersing, concentratie, orde, herhaling, deskundige instructie, ouderlijke ondersteuning en voldoende tijd van een bevoegde leraar. Een ongemakkelijk onderdeel van die analyse betreft de veranderde leerlingenpopulatie. Daarover moet zonder omtrekkende bewegingen kunnen worden gesproken, maar ook nauwkeurig. Een migratieachtergrond betekent op zichzelf geen onderwijsachterstand en afkomst is geen verklaring voor individuele prestaties. De relevante factoren zijn onder meer beheersing van de Nederlandse taal, opleidingsniveau en sociaaleconomische positie van het gezin, de mate waarin thuis wordt gelezen en geleerd en de concentratie van achterstanden binnen scholen. PISA laat ook zien dat achtergrondkenmerken en onderwijsprestaties samenhangen, maar zulke categorieën mogen niet als eenvoudige oorzaken worden gelezen. Voor het onderwijs is vooral relevant welke taalvaardigheid, voorkennis en ondersteuning een leerling daadwerkelijk meebrengt. De internationale

categorie 'migratieachtergrond' is bovendien een statistische afbakening en geen pedagogische diagnose. Daarom worden deze gegevens hier niet verder als afzonderlijke verklaring uitgewerkt; hoofdstuk 2 verschuift bewust van demografische labels naar concrete onderwijsvoorwaarden.

De kern is dat samenstelling, thuistaal, sociaaleconomische omstandigheden en schoolorganisatie elkaar kunnen beïnvloeden zonder dat één factor de gehele ontwikkeling verklaart. Dat vraagt om nauwkeurigheid: verschillen tussen groepen kunnen een aanleiding zijn om verder te onderzoeken, maar in de klas moet de interventie altijd aansluiten bij een vastgestelde behoefte van de individuele leerling. De waarde van een internationale vergelijking ligt niet in het ranglijstje op zichzelf. Interessanter is de vraag welk mechanisme een daling aannemelijk maakt. Leesvaardigheid groeit namelijk cumulatief. Een leerling die vroeg minder woorden kent, begrijpt latere teksten moeilijker; wie teksten moeilijker begrijpt, leest minder zelfstandig; wie minder zelfstandig leest, ontmoet opnieuw minder woorden en kennis. Een relatief klein verschil kan daardoor over jaren uitgroeien tot een brede kloof. De school kan die cirkel doorbreken, maar alleen wanneer zij lezen niet behandelt als een geïsoleerde techniek. Daarom verdient de verhouding tussen kennis en leesvaardigheid meer aandacht. Begrijpend lezen wordt vaak voorgesteld als een verzameling strategieën die op iedere tekst toepasbaar zijn: voorspellen, samenvatten, hoofdgedachte zoeken. Zulke strategieën hebben nut, maar een lezer begrijpt een tekst ook doordat hij al iets weet over het onderwerp en de woorden herkent waarmee dat onderwerp wordt beschreven. Wie achtergrondkennis mist, moet tijdens het lezen tegelijk de inhoud, de begrippen en de redenering construeren. Dat belast het werkgeheugen en maakt een tekst sneller ondoorzichtig. Een leesoffensief dat alleen meer teksten aanbiedt maar de kennisbasis niet systematisch vergroot, blijft daarom kwetsbaar. Andersom is kennisrijk onderwijs zonder veel lezen evenmin voldoende. De twee versterken elkaar: kennis maakt teksten toegankelijker en teksten vergroten kennis. In die wisselwerking ligt een belangrijk deel van het antwoord op de leescrisis.

Een voor de hand liggend tegenargument is dat internationale toetsen nooit de volle rijkdom van onderwijs meten. Dat is juist. Geen enkele toets kan nieuwsgierigheid, karakter, creativiteit, technisch talent of moreel oordeel volledig vangen. Maar daaruit volgt niet dat zwakke leesprestaties onbelangrijk zijn. Juist omdat lezen toegang geeft tot vrijwel alle andere