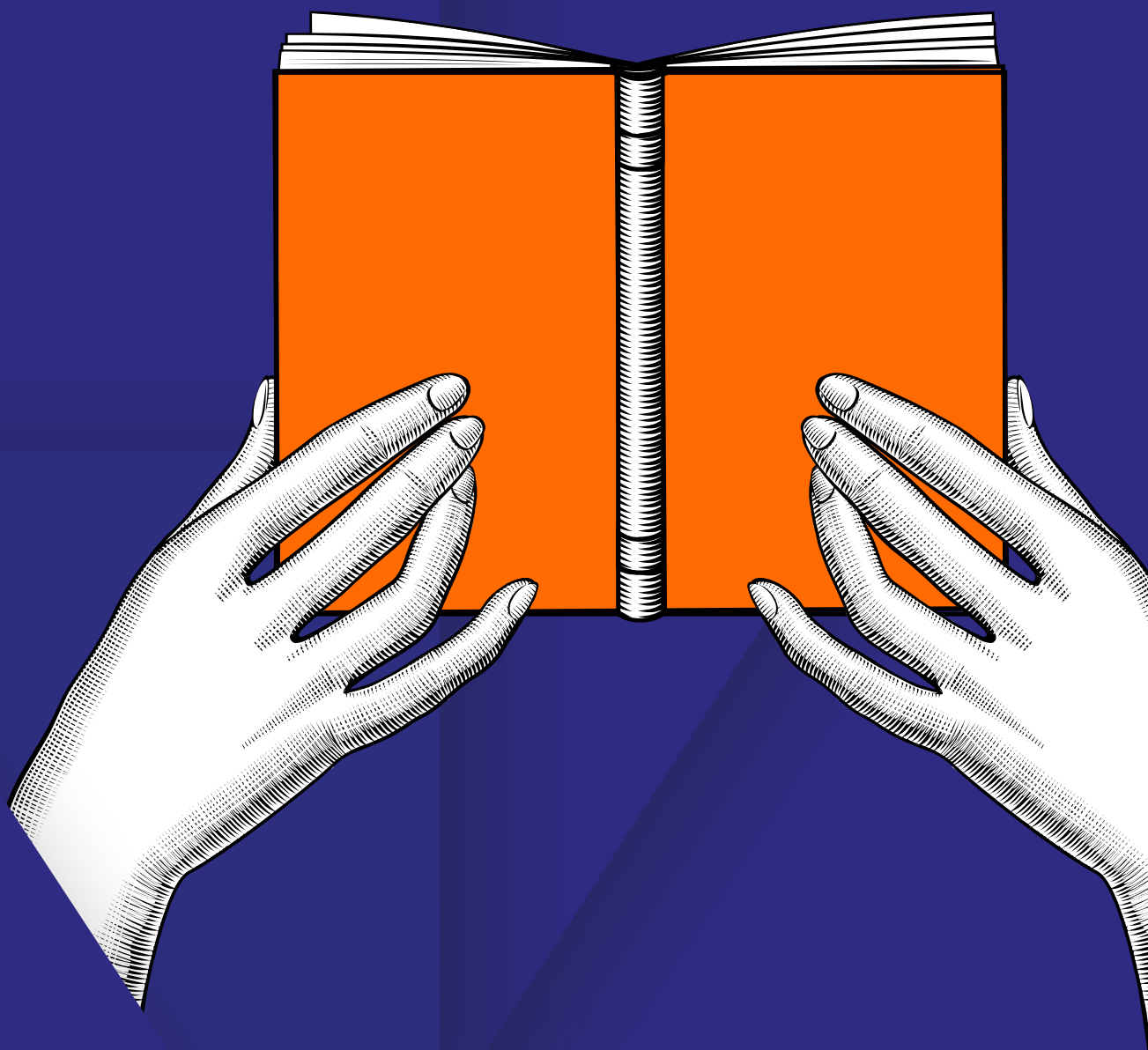


Leesvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

DOMEINBESCHRIJVING TEN BEHOEVE VAN PEILINGSONDERZOEK





Leesvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve
van peilingsonderzoek

September 2022



Verantwoording



2022 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Jantien Dhont en Joanneke Prenger

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN

1.8048.845

Inhoud

1 Inleiding	5
1.1 Werkwijze	6
1.2 Leeswijzer	6
2 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid	8
2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied	8
2.2 Kerndoelen en het speciaal (basis)onderwijs	9
2.3 Referentieniveaus	10
2.4 Toetswijzer voor de eindtoets	14
3 Actualisatie doelen leesvaardigheid	16
3.1 Voorstellen voor het leergebied Nederlands	17
4 Beschikbare materialen leesonderwijs	20
4.1 Bronnen voor een visie op het leesonderwijs	20
4.2 Bronnen om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen	21
4.3 Bronnen voor zicht op effectieve didactiek	24
4.4 Beschikbare methodieken, methodes en toetsen	27
4.4.1 Methodieken	27
4.4.2 Methodes	29
4.4.3 Volgsystemen en toetsen	32
5 Het leesonderwijs in de praktijk	34
5.1 Hoe worden methodes en andere leermiddelen ingezet?	34
5.2 Hoe wordt de leesontwikkeling gevolgd?	36
6 Wat zijn de resultaten op lezen?	38
6.1 Eerdere peiling: wat en wanneer?	38
6.1.1 Wat is er gepeild in 2020-2021?	39
6.2 Ander onderzoek naar leesvaardigheid	41
6.2.1 Rapportage taal en rekenen einde basisonderwijs	41
6.2.2 Terugblik op Centrale Eindtoets	42
6.2.3 PIRLS 2016	43
6.2.4 PISA 2018	45
6.3 Operationalisaties leesvaardigheid	48
7 Advies te peilen vaardigheden in 2026	49
7.1 Inleiding	49
7.2 Voorstel domein leesvaardigheid peiling 2026	50
7.2.1 Toetsing op leesniveau 1F en 2F	50

7.2.2	Eisen aan tekstkeuze	50
7.2.3	Eisen aan leestaken	54
7.2.4	Achtergrondvariabelen	59
7.2.5	Randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	59

8 Bronnen **61**

9 Bijlagen **66**

Bijlage 1	De referentieniveaus 1F en 2F	67
Bijlage 2		73
Bijlage 3	Deelnemers aan veldraadpleging 28 juni 2022	78
Bijlage 4	Voorgelegde vragen veldraadpleging	81
Bijlage 5	Samenvatting uitkomsten veldraadpleging	87

1 Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat er wordt geleerd op school. Met dat doel worden peilingsonderzoeken uitgevoerd. Sinds 2014 vindt dit peilingsonderzoek plaats onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: Inspectie) onder de naam Peil.onderwijs. Peilingen zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de Inspectie. Ze richten zich op het beoogde curriculum zoals dat wettelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd, waardoor vergelijking over de tijd mogelijk wordt. Zowel het onderwijsaanbod als de onderwijsresultaten worden gepeild. De resultaten geven een beeld van de kennis, vaardigheden en houding van Nederlandse leerlingen aan het einde van het primair onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn. Opbrengsten van peilingsonderzoek kunnen voedend zijn voor onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek.

De onderzoeken van Peil.onderwijs worden uitgevoerd op basis van domeinbeschrijvingen. Een domeinbeschrijving beschrijft wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en wat bekend is over de stand van zaken van het te peilen domein. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met Inspectie, leraren en domeinexperts.

Scholen beslissen zelf of ze mee willen doen aan het peilingsonderzoek. De resultaten van een school zijn op geen enkele manier van invloed op de kwaliteitsbeoordeling van de school door de Inspectie. Deelnemende scholen krijgen van het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert de uitkomsten op schoolniveau (en soms op leerlingniveau) teruggekoppeld. De Inspectie rapporteert over de uitkomsten van de peilingen op stelselniveau, dus niet herleidbaar naar scholen en leerlingen.

In het voorjaar van 2021 is het laatste onderzoek uitgevoerd naar leesvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs. Met leesvaardigheid wordt de vaardigheid in begrijpend lezen bedoeld; het gaat in deze domeinbeschrijving niet om technisch lezen.

De resultaten van de vorige peiling worden in deze domeinbeschrijving meegenomen. Het volgende peilingsonderzoek leesvaardigheid Nederlands staat gepland voor het voorjaar van 2026. In dit onderzoek zullen het onderwijsaanbod en de leerresultaten op lezen in kaart worden gebracht van groep 8-leerlingen van het reguliere basisonderwijs (bo), leerlingen uit het laatste leerjaar van het speciaal basisonderwijs (sbo) en van het speciaal

onderwijs (so) die na dit schooljaar uitstromen naar het voortgezet (speciaal) onderwijs (verder: schoolverlaters). De doelgroep voor de peiling so is beperkt tot voormalig cluster-4-leerlingen. Leerlingen uit cluster 1 en 2 en uit voormalig cluster 3 vormen dus niet de doelgroep van de peiling. De nu voorliggende domeinbeschrijving leesvaardigheid vormt de basis voor het nieuw geplande peilingsonderzoek.

1.1 Werkwijze

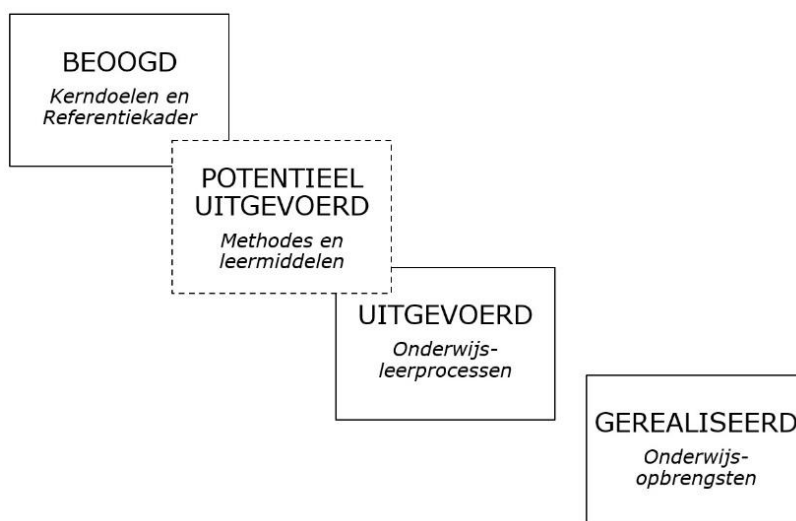
Voor de ontwikkeling van deze domeinbeschrijving waren twee uitgangspunten leidend. Het vertrekpunt werd gevormd door de vorige domeinbeschrijving van leesvaardigheid in het basisonderwijs die door SLO is ontwikkeld (Pulles & Prenger, 2019). Een belangrijk verschil met de vorige domeinbeschrijving is dat het gespecialiseerd onderwijs (so) toen niet meegenomen is. Een tweede startpunt voor deze domeinbeschrijving betrof de voorstellen van curriculum.nu (2019), die de basis vormen voor de verwachte herziening van de kerndoelen. Deze voorstellen zijn in de domeinbeschrijving meegenomen om na te gaan in hoeverre de daarin gespecificeerde inhoud en meegenomen zouden moeten worden in het peilingsonderzoek van 2026.

Op basis van deze uitgangspunten, relevante curriculumdocumenten en onderzoeksgegevens ontwikkelde SLO deze nieuwe domeinbeschrijving. In een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leraren is de vraag voorgelegd welke van de doelen uit dit domein in het peilingsonderzoek ten minste getoetst moeten worden om de leesvaardigheid van leerlingen vast te stellen. De veldraadpleging vond plaats op 28 juni 2022. Ter voorbereiding op deze veldraadpleging kregen de deelnemers de concept domeinbeschrijving toegestuurd. Aan de bijeenkomst hebben 28 experts deelgenomen (zie deelnemerslijst in bijlage 3).

Zij zijn vanuit hun verschillende achtergronden samen in gesprek gegaan rond de discussiepunten. Vooraf is een indeling voor de subgroepen gemaakt, waarbij gezorgd is voor een heterogene samenstelling, zodat in iedere groep een mix bestond tussen praktijk, advisering en onderzoek. Collega's van de Inspectie hebben genotuleerd. Naar aanleiding van deze veldraadpleging zijn adviezen voor het peilingsonderzoek van 2026 vastgesteld.

1.2 Leeswijzer

Deze publicatie volgt de gebruikelijke indeling van het beoogde curriculum, het uitgevoerde curriculum en het gerealiseerde curriculum, aangevuld met het potentieel uitgevoerde curriculum.



Figuur 1: Curriculumniveaus (naar Valverde et al., 2002)

Hoofdstuk 2 beschrijft het beoogde curriculum voor leesvaardigheid: de kerndoelen en de doelen uit het Referentiekader Taal. Deze wettelijke kaders vormden het uitgangspunt bij het vaststellen wat in de peiling van het voorjaar van 2026 meegenomen moet worden, niet alleen vanwege hun wettelijke status, maar ook omdat hier al enige consensus over bestaat. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het voorstel van curriculum.nu (2019) dat de basis vormt voor de verwachte herziening van de kerndoelen. Hoofdstuk 4 gaat over wat momenteel bekend is over beschikbare leer- en toetsmiddelen van het onderwijs in leesvaardigheid, oftewel het potentieel uitgevoerde curriculum. Het uitgevoerde curriculum komt aan bod in hoofdstuk 5 en beschrijft hoe het leesonderwijs er in de praktijk uit ziet. In hoofdstuk 6 beschrijven we het gerealiseerde curriculum op basis van eerdere peilingsonderzoeken en ander onderzoek over de onderwijsopbrengsten in leesvaardigheid. In hoofdstuk 7 staan de adviezen over wat te peilen in het onderzoek van Peil.onderwijs in 2026.

2 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid

In dit hoofdstuk beschrijven we de doelen voor Nederlands volgens het actuele beoogde curriculum. Dit betreft de wettelijke kaders: de kerndoelen voor het primair onderwijs (OCW, 2006), de kerndoelen voor het speciaal onderwijs (OCW, 2010) en de referentieniveaus voor taal (OCW, 2009c).

2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied

De kerndoelen (OCW, 2006) geven aan waar het onderwijsaanbod zich op moet richten. Deze doelen gelden voor het reguliere en speciaal basisonderwijs. Het zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het onderwijs aan de kinderen zich op richt.

In de kerndoelen is lezen opgenomen in het domein schriftelijk onderwijs, samen met schrijfvaardigheid. In de kerndoelen is aandacht voor het leren achterhalen en ordenen van informatie en meningen in verschillende typen schriftelijke bronnen. Daarnaast is er een kerndoel dat het krijgen van plezier in het lezen van zowel fictieve als informatieve teksten benoemt. Bij de kerndoelen voor taalbeschouwing (reflecteren op taal en taalgebruik) wordt gewezen op het belang van een ruime woordenschat en het kunnen inzetten van strategieën om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen.

Voor leesvaardigheid zijn zes kerndoelen vastgesteld, namelijk kerndoel 4, 6, 7, 9, 10 en 12. Voor het speciaal onderwijs gaat het om dezelfde zes kerndoelen, maar met een andere nummering, namelijk kerndoel 11, 13, 14, 16, 17 en 19.

4/11: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

6/13: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.

7/14: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

9/16: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

10/17: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

12/19: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Naast het lezen van teksten met verschillende functies en het verwerken van informatie vanuit verschillende tekstsoorten (kerndoelen 4-6-7), is het plezier krijgen in lezen een afzonderlijk doel (9). Het belang van strategieën (kerndoel 10) wordt expliciet benoemd in de toelichting bij de kerndoelen als onderdeel van taalbeschouwing. Het gaat om het inzicht krijgen in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat kinderen leren deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten.

Ook het verwerven van woordenschat (12) is een belangrijk aspect van leesvaardigheid. Hoewel het kerndoel niet expliciet verwijst naar woordenschat en woordbegripstrategieën bij het lezen, gaan we ervan uit dat daar wel op bedoeld wordt (zie ook kerndoel 10). De leerlingen moeten hun woordenschat en woordbegripstrategieën in kunnen zetten bij het lezen.

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands worden geen uitspraken gedaan over de didactiek: hoe de doelen bereikt worden. Er worden wel globale indicaties gegeven voor een aantal kenmerken van het beoogde onderwijs: "het onderwijs gaat waar mogelijk uit van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden". Hiernaast wordt opgemerkt dat er een beroep gedaan zou moeten worden op de natuurlijke behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen. Ook het afstemmen van inhoud en doelen op elkaar en het in samenhang aanbieden hiervan is belangrijk (OCW, 2006).

2.2 Kerndoelen en het speciaal (basis)onderwijs

Omdat het speciaal basisonderwijs onder de reguliere wetgeving valt, gelden daar dezelfde kerndoelen als voor het regulier basisonderwijs. Het speciaal onderwijs is er voor leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke beperking en voor leerlingen die psychische problemen of gedragsproblemen hebben. Voor het speciaal onderwijs gelden twee sets van kerndoelen, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De eerste set betreft dezelfde kerndoelen als in het primair onderwijs, maar met een andere nummering (zie paragraaf 2.1). De kerndoelen voor het so kennen ook een uitwerking voor Nederlands als gebarentaal. Dit aspect wordt niet meegenomen in deze peiling.

De tweede set kerndoelen is specifiek ontwikkeld voor zeer moeilijk lerende en meervoudig gehandicapte leerlingen (kerndoelen zml/mg). Deze leerlingen doen niet mee aan deze peiling, omdat deze zich zal richten op leerlingen van het laatste leerjaar uit voormalig cluster 4 die na dit leerjaar uitstromen naar voortgezet (speciaal) onderwijs.

Hoewel de kerndoelen voor het speciaal onderwijs (met uitzondering van de zml/mg leerlingen) hetzelfde zijn als voor het basisonderwijs, zijn er wel bepaalde uitdagingen die veel voorkomen op het gebied van schriftelijke taalvaardigheid.

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands voor het speciaal onderwijs staat: "op school neemt de schriftelijke taalvaardigheid een belangrijke plaats in. Naast de techniek van lezen en schrijven is ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve houding onderdeel van 'geletterdheid'. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen. Ook de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen zijn tevens voorwaarden voor een goede schriftelijke taalvaardigheid. Het gaat om bijvoorbeeld uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, het toepassen van luisterstrategieën en voorlezen en vertellen" (OCW, 2010).

2.3 Referentieniveaus

De kerndoelen zijn globaal geformuleerd en betreffen de doelen van het onderwijsaanbod. De expertgroep Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen heeft in opdracht van het ministerie van OCW specifiekere referentieniveaus opgesteld (2008, 2009) die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. De functie van de referentieniveaus is als volgt aangeduid:

"In het PO en SO zijn de referentieniveaus waardevolle hulpmiddelen voor leerlingen, leraren en scholen. Zij geven ten opzichte van de huidige kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde een specifiekere beschrijving van de onderwijshoud. Zij bieden daarmee heldere en concrete doelen die leraren kunnen hanteren en op basis waarvan zij de voortgang van hun leerlingen kunnen evalueren. In de WPO en de WEC wordt daarom opgenomen dat scholen de referentieniveaus als uitgangspunt dienen te nemen bij de verzorging van het onderwijs op basis van de kerndoelen. In de WPO en de WEC wordt daarnaast opgenomen dat scholen van elke leerling in het laatste leerjaar objectieve en valide gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerling, ten opzichte van de referentieniveaus. Deze gegevens worden overgedragen aan het vervolgonderwijs." (Staatsblad 2010 265, p.50-51)

Op 17 juni 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk geworden. De vaststelling van referentieniveaus voor taal dient diverse doelen, waarbij onderwijsopbrengsten het uitgangspunt vormen en verondersteld worden door te werken op het onderwijsleerproces:

"Meer in het bijzonder wordt met de vaststelling van de referentieniveaus het volgende beoogd:

- een goede zichtbaarheid van het niveau van beheersing van de Nederlandse taal en het rekenen voor zowel de leerling als de leraar en de school;*
- meer eenduidigheid in taal- en rekenonderwijs in de gehele onderwijskolom;*
- meer doelgericht taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen;*
- een betere overdracht van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren door de introductie van een eenduidige en gemeenschappelijke taal;*
- het ontstaan van beter doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen;*
- het (opnieuw) doordenken door scholen van de aanpak voor taal en rekenen; het verleggen van accenten binnen het huidige taal- en rekenonderwijs."*

(Staatsblad 2010 265, p.48)

In de nadere beschouwing wordt de relatie tussen referentieniveaus en onderwijsaanbod nog explicieter aangeduid:

"De geformuleerde referentieniveaus hebben het karakter en de betekenis van einddoelen, geformuleerd in beheersingstermen. (...) Het begrip referentieniveaus willen wij nader duiden als niveaubeschrijvingen die als referentie dienen voor de opbrengsten van scholen en de leerresultaten van verschillende groepen leerlingen. Op deze wijze kunnen de referentieniveaus onverkort van toepassing zijn en kunnen zij gaan dienen als 'onderlegger' voor het ontwikkelen van toetsen, programma's en leerlijnen. De referentieniveaus vormen eindpunten op ontwikkelings- en leerlijnen, waarlangs leerlingen zich ontwikkelen en leren. Zo gaan de referentiebeschrijvingen ook als een kader werken voor het aanbod en het onderwijs. Langs de leerlijnen kan de ontwikkeling en de leerwinst in kaart worden gebracht."

(Een nadere beschouwing, 2009, p.8)

Voor het primair onderwijs (bo en sbo) gelden voor Nederlandse taalvaardigheid het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 2F. Dit onderscheid in fundamenteel en streefniveau wordt gemaakt vanwege de vrij grote niveauverschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde type onderwijs. De inschatting was dat 1F haalbaar is voor 75 procent van de leerlingen. De ambitie ligt echter hoger, namelijk dat 85 procent van de leerlingen 1F haalt aan het einde van het primair onderwijs en dat 65 procent 2F behaalt. De referentieniveaus zijn gebaseerd op de kerndoelen en het Europees Referentiekader (ERK). De Werkgroep Taal (2008) heeft in haar rapport aangegeven hoe de referentieniveaus van de subdomeinen zich tot de kerndoelen verhouden: kerndoelen 4,6,7,9,10 en 12 komen terug in de referentieniveaus voor leesvaardigheid.

Voor het speciaal onderwijs is het Referentiekader ook van kracht, met uitzondering van de zml/mg-leerlingen.

In het Referentiekader bestaan de niveaubeschrijvingen voor het domein leesvaardigheid net als bij de andere vaardigheidsdomeinen uit drie componenten:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- taken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

In het Referentiekader Taal (uitwerking van de kerndoelen in termen van wat leerlingen moeten kunnen) is leesvaardigheid opgenomen als apart domein, uitgesplitst in het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten. Anders dan in de kerndoelen wordt er niet uitgegaan van de functies van lezen, maar staan leestaken centraal, verbonden aan tekstsoorten (lezen van informatieve teksten, instructies en betogende teksten) en worden de kenmerken benoemd van aangeboden teksten. Daarnaast zijn kenmerken van de taakuitvoering opgenomen die functioneren als criteria voor wat de leerlingen op de verschillende niveaus (1F-4F) moeten kennen en kunnen. Voor het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten gaat het om begrijpen, interpreteren en evalueren. Voor het lezen van zakelijke teksten gaat het om techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken.

Algemene omschrijving	Niveau 1F	Niveau 2F
Lezen van zakelijke teksten	<i>Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.</i>	<i>Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.</i>
Lezen van fictie	<i>Kan jeugdliteratuur belevend lezen.</i>	<i>Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.</i>

In bijlage 1 is het domein leesvaardigheid uit het Referentiekader weergegeven voor de niveaus 1F en 2F.

In opdracht van OCW heeft een evaluatie plaatsgevonden van het Referentiekader, waarin is nagegaan in hoeverre het Referentiekader Taal en Rekenen een duidelijk en passend instrument is voor het bijdragen aan goed reken- en taalonderwijs in de praktijk (Van den Broek et al., 2022). Uit dit rapport blijkt onder andere dat minder dan de helft van de leerkrachten (po) en docenten (vo/mbo) goed bekend is met het bestaan en de inhoud van het Referentiekader. Binnen scholen is kennis over het Referentiekader vaak belegd bij een taal- of rekenspecialist. Ongeveer de helft van de leerkrachten (po) en docenten (vo/mbo) vindt het doel van het Referentiekader in sterke mate duidelijk en slechts een derde van de leerkrachten en docenten maakt in sterke mate gebruik van het Referentiekader.

Verder blijkt uit het rapport dat het Referentiekader in het po vooral via de invoering van een nieuw onderwijsresultatenmodel een sterke invloed heeft gehad op de ambities van scholen. Ook via methodes en methodetoetsen is de invloed van het Referentiekader zichtbaar: die zijn duidelijk opgebouwd volgens het Referentiekader Taal en Rekenen. De toets- en examenmakers geven echter aan dat de ruimte voor eigen interpretatie van het Referentiekader wel kan leiden tot discrepanties tussen verschillende methode- en eindtoetsen. Tot slot geven leraren in het po en so aan dat het hen niet duidelijk is wat de eindtoets precies meet, ondanks de letterlijke verwijzing naar het Referentiekader.

Deze conclusies zijn belangrijk om mee te wegen in een peiling rondom leesvaardigheid. Leraren laten zich dus vooral indirect, door de vertaling die gemaakt is door uitgevers en toetsontwikkelaars, leiden door het Referentiekader bij het vormgeven van hun leesonderwijs.

2.4 Toetswijzer voor de eindtoets

Op 1 augustus 2014 is de wet ingegaan die de invoering van de centrale eindtoets en een leerling- en onderwijsvolgsysteem voor het primair onderwijs regelt. Vanaf het schooljaar 2019/2020 geldt deze verplichting ook voor het so en sbo, uitgezonderd zeer moeilijk lerende en meervoudig gehandicapte leerlingen en leerlingen die vier jaar of minder in Nederland zijn en de taal nog onvoldoende beheersen. Met deze wet is onder meer vastgelegd dat leerlingen in het laatste schooljaar van het primair onderwijs een onafhankelijke, objectieve eindtoets maken. Schoolbesturen kunnen kiezen om de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) aangeboden Centrale Eindtoets PO of een van de andere door de minister toegelaten eindtoetsen af te nemen.

Het Toetsbesluit PO (2014) schrijft voor aan welke voorwaarden alle eindtoetsen moeten voldoen. Dit zijn onder andere voorwaarden ten aanzien van inhoud en kwaliteit. In het algemene deel van de toetswijzer worden de inhoudelijke kwaliteitseisen geëxpliciteerd voor de wettelijk verplichte domeinen uit het Referentiekader Taal en Rekenen die voor alle eindtoetsen gelden: het domein Lezen en het subdomein Taalverzorging (uit het domein Begrippenkader en Taalverzorging) en het domein Rekenen. Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen worden opgenomen. Het algemene deel van de toetswijzer biedt daarmee het kader op basis waarvan ontwikkelaars van de Centrale Eindtoets PO en van andere eindtoetsen hun toets ontwikkelen.

De Toetswijzer Centrale Eindtoets PO (CvTE, 2014) beschrijft de keuzes die gemaakt zijn voor de onderdelen taal en rekenen bij het construeren van de Centrale Eindtoets POs.

We geven hier de kwaliteitseisen weer voor het domein leesvaardigheid, dat tot de wettelijk verplichte onderdelen van de eindtoetsen behoort (Toetsbesluit PO, (2014)).

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein leesvaardigheid

A. Subdomein Zakelijke teksten

1. De leerlingen lezen verschillende teksten en maken daarbij opdrachten die betrekking hebben op de verschillende hoofd- en deelaspecten van leesvaardigheid. Hierbij zijn de beschrijvingen op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 12-14) leidend. Leerlingen lezen en maken opdrachten van minimaal twee van de drie van de hieronder genoemde taken:

- a) lezen van informatieve teksten
 - b) lezen van instructies
 - c) lezen van betogende teksten
2. De teksten in de eindtoets voldoen aan de tekstkenmerken zoals beschreven in het Referentiekader. In de eindtoets moeten minimaal de volgende kenmerken van de taakuitvoering worden getoetst (a tot en met e) en eventueel het kenmerk evalueren (f). Leerlingen maken opdrachten bij de aspecten van de taakuitvoering, waarbij een evenwichtige verdeling tussen de verschillende aspecten wordt nagestreefd.
- a) techniek en woordenschat
 - b) begrijpen
 - c) interpreteren
 - d) samenvatten
 - e) opzoeken
 - f) (evalueren)

B. Subdomein Fictionele, narratieve en literaire teksten

1. De leerlingen lezen minimaal één fictionele, narratieve of literaire tekst en maken daarbij opdrachten. Hierbij zijn de beschrijvingen op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 15-16) leidend.
2. De teksten in de eindtoets voldoen aan de tekstkenmerken zoals beschreven in het Referentiekader.
3. In de eindtoets moeten minimaal de volgende kenmerken van de taakuitvoering worden getoetst (a en b) en eventueel het kenmerk evalueren (c). Leerlingen maken opdrachten bij de aspecten van de taakuitvoering, waarbij een evenwichtige verdeling tussen de verschillende aspecten wordt nagestreefd:
 - a) begrijpen
 - b) interpreteren
 - c) (evalueren)

3 Actualisatie doelen leesvaardigheid

Voor de peiling baseren we ons vooral op de huidige wettelijke documenten: de kerndoelen en het Referentiekader Taal, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Maar in 2018 is een traject ingezet om de kerndoelen te actualiseren. Leraren en schoolleiders, ondersteund door experts, hebben daartoe in 2019 voorstellen opgeleverd om richting te geven aan de herziening van de kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs (Curriculum.nu Ontwikkelteam Nederlands, 2019). Deze voorstellen zijn nog geen nieuwe kerndoelen: ze zullen door toekomstige kerndoelenteams gebruikt worden bij het ontwikkelen van nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw vo. Het kerndoelentraject start in de zomer van 2022. In juni 2023 zullen de conceptkerndoelen ontwikkeld zijn en daarna volgt een pilotfase, waarin de conceptkerndoelen zullen worden beproefd in de praktijk. Vervolgens worden de geactualiseerde kerndoelen officieel geïmplementeerd. Wanneer dit het geval zal zijn, is op dit moment nog niet te zeggen.

De voorstellen die zijn opgeleverd bestaan uit drie producten: een *visie* op het leergebied, de *grote opdrachten* en de *bouwstenen*. In de visie is het waartoe van het leergebied Nederlands duidelijk verwoord. Daarnaast zijn er grote opdrachten, waarin de visie is geconcretiseerd door de essenties van het leergebied te formuleren. Ten slotte zijn de essenties van het leergebied uitgewerkt in bouwstenen, waarin de kennis en vaardigheden voor po onderbouw, po bovenbouw en vo onderbouw worden beschreven. Voor de bovenbouw vo zijn aanbevelingen geformuleerd.

De start van het kerndoelentraject in de zomer van 2022 zal wellicht al effect hebben op het leesonderwijs in de klas. Daarom beschrijven we in het licht van de aanstaande peiling in deze paragraaf de voorstellen met het oog op verwachte vernieuwingen met betrekking tot het onderwijs in leesvaardigheid. Wie de inhouden van de grote opdrachten en bouwstenen uit het voorstel van het ontwikkelteam Nederlands bestudeert, ziet dat de kern van het leergebied niet verandert: de basiskennis en vaardigheden om te leren lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken te voeren, blijven essentieel. Maar er worden ook nieuwe elementen voorgesteld en andere accenten gelegd.

Hieronder beschrijven we welke elementen anders zijn bij het onderwijs in leesvaardigheid ten opzichte van de huidige wettelijke kaders. Omdat het wellicht interessant is hierop in de peiling te anticiperen en omdat, voorafgaand aan de daadwerkelijke implementatie van nieuwe kerndoelen, sommige voorstellen al gebaseerd zijn op de huidige onderwijspraktijk.

3.1 Voorstellen voor het leergebied Nederlands

Binnen het ontwikkelproces van curriculum.nu zijn voor het leergebied Nederlands zeven grote opdrachten geformuleerd. Deze grote opdrachten verdelen taalvaardigheid niet in afzonderlijke deelvaardigheden of subdomeinen, maar vormen zeven essenties. Het Ontwikkelteam Nederlands formuleerde voor het leergebied Nederlands de volgende grote opdrachten:

1. interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling
2. taalbewustzijn en taalleervaardigheden
3. meertaligheid en cultuurbewustzijn
4. experimenteren met taal en vormen van taal
5. doelgericht communiceren
6. kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken
7. leesmotivatie en literaire competentie

Hieronder beschrijven we kort de grote opdrachten (essenties) die direct en specifiek betrekking hebben op leesvaardigheid. Deze grote opdrachten dienen samen met visie en bouwstenen als basis voor de herijking van de kerndoelen.

Grote opdracht 1: Interactie en rijk taalaanbod

Het Ontwikkelteam Nederlands bepleit behalve rijke leesteksten ook een rijke interactie in de verwerking van deze teksten. De teksten zijn afkomstig uit het leergebied Nederlands, maar ook uit andere leergebieden. Leerlingen werken actief aan begrip en kennisopbouw.

“Een rijk taalaanbod bestaat uit literaire en zakelijke teksten met een uitdagende inhoud en een goede taalkwaliteit. Leerlingen verdiepen zich in persoonsvormende, wereldoriënterende en mondiale thema's, zowel uit het eigen leergebied als uit andere leergebieden. Ze leren vanuit verschillende perspectieven de onderwerpen te benaderen, hierover in gesprek te gaan en hun eigen meningen en standpunten te bevragen.”

Grote opdracht 5: Doelgericht communiceren

Lees- en schrijfontwikkeling zijn in samenhang beschreven. Kennis over taal en woordenschatontwikkeling zijn ondersteunend aan leesvaardigheid, terwijl de leescontext betekenisvol en realistisch dient te zijn. Deze grote opdracht is relevant voor leesvaardigheid vanwege het belang van het leesdoel, het publiek en de gebruikssituatie (context) als onderdelen van de leesvaardigheid.

“Leerlingen leren steeds complexere literaire en zakelijke teksten te verwerken en zelf teksten van steeds betere tekstkwaliteit te produceren. Het accent komt

daarbij steeds meer te liggen op kennis van formele taal, taalregisters en formele taalgebruikssituaties. Leerlingen leren laag-frequente taal, school- en vaktaal steeds beter te begrijpen en passend te gebruiken.

Om doelgericht te leren communiceren is het noodzakelijk talige activiteiten aan te bieden waarvan het belang en het doel van de communicatie duidelijk is. Zowel het leergebied Nederlands als andere leergebieden zorgen hiervoor, door betekenisvolle taalgebruikssituaties te creëren, met bijvoorbeeld realistische contexten of publiek.”

Grote opdracht 6: Kritisch (digitale) informatie verwerven

De voorstellen bepleiten een kritische leesaanpak, waarbij diep lezen benadrukt wordt. Zowel digitale als niet-digitale teksten komen aan de orde. Ook ontwikkelen leerlingen kennis over taal om teksten te kunnen analyseren. Daarnaast oefenen ze zoekstrategieën om informatie te verzamelen die aansluit bij hun informatievraag.

“Leerlingen ontwikkelen een kritische blik op de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid van verschillende, soms tegenstrijdige bronnen. Ze leren informatie op waarde te schatten en hoofd- van bijzaken te onderscheiden. Hierbij gaat het om informatie uit verschillende digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire teksten¹. Ze leren wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire teksten. Ze gebruiken die kennis om kritisch om te gaan met (digitale) informatie. Ook passen ze hierop hun leesaanpak aan, waarbij ze een diepe manier van lezen bewust leren toepassen.”

Grote opdracht 7: Leesmotivatie en literaire competentie

Leerlingen verkennen andere werelden, door te lezen en door het gesprek met elkaar aan te gaan. Ze ontdekken eigen leesvoorkeuren en ontwikkelen hun literaire competentie met rijke verwerkingstaken. De voorstellen benadrukken leesmotivatie als expliciet doel van het vak.

“Een leerling die graag leest, leest meer en beter en pakt daardoor ook sneller een ander boek of een andere tekst.’ Daarnaast bepleiten de voorstellen aandacht voor fictie en non-fictie, een ruim leesaanbod, en keuzevrijheid voor de leerling:

¹ Lineaire teksten zijn teksten waarvan de volgorde vastligt; je leest die teksten doorgaans van het begin tot het eind. Non-lineaire teksten zijn hypertexten: lezers bepalen zelf de volgorde en welke stukken ze lezen.

“Het leergebied Nederlands werkt aan leesmotivatie en aan de ontwikkeling van literaire competentie. Leerlingen maken kennis met een breed aanbod aan historische en hedendaagse literaire teksten, zowel proza (fictie en non-fictie) als poëzie. Ook leren ze waar ze dit aanbod kunnen vinden en hoe ze hieruit een keuze kunnen maken. Als leerlingen ruimte krijgen in de keuze van teksten, begeleid worden bij hun keuze en boeken en andere teksten kunnen lezen die aansluiten bij hun competenties en interesses, wordt de kans vergroot dat ze een positieve leesattitude ontwikkelen. Door te werken met en samen na te denken over literaire teksten krijgen leerlingen gaandeweg inzicht in hun leesvoorkeuren. Belangrijk daarbij is een positief leesklimaat waarin rust en tijd om vrij te lezen vanzelfsprekend zijn.”

Samengevat zijn de volgende elementen van de grote opdrachten uit curriculum.nu nieuw en aanvullend ten opzichte van de huidige kerndoelen en daarmee relevant voor de peiling in 2026:

- een aanbod van rijke teksten: verzamelingen van teksten met rijke inhoud en vorm (in plaats van aangepast aan het veronderstelde leesniveau);
- interactieve verwerking: werken aan kennisopbouw op basis van verschillende teksten over een onderwerp, waarbij er ook aandacht is voor mondelinge taalvaardigheid: in gesprek met elkaar en de leerkracht over de tekst (in plaats van losse teksten over een willekeurig onderwerp);
- doelgericht lezen: leesvaardigheid in betekenisvolle taalgebruikssituaties met realistische contexten (in plaats van nadruk leggen op het toepassen van leesstrategieën op losse, voor de methode aangepaste teksten);
- kritisch lezen: omgaan met verschillende, soms tegenstrijdige teksten en daarvan de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid kunnen inschatten (in plaats van weinig aandacht voor beoordelen en evalueren van teksten);
- leesmotivatie en literaire competentie: verkennen van andere werelden door leeservaringen, ontwikkeling van leesvoorkeuren en literaire competentie (in plaats van focussen op louter leesplezier).

4 Beschikbare materialen leesonderwijs

Wat er in de klas gebeurt in het leesonderwijs, wordt grotendeel bepaald door de kennis die leraren hebben en de methodes en materialen die ze gebruiken. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe dit potentieel uitgevoerd curriculum eruit ziet:

- Wat is er beschikbaar om scholen te helpen om te komen tot een visie op het leesonderwijs? (4.1)
- Welke bronnen kunnen scholen en leraren gebruiken om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen? (4.2)
- Welke bronnen kunnen scholen en leraren gebruiken om inzicht te krijgen in effectieve didactiek van het leesonderwijs? (4.3)
- Welke onderwijsmaterialen kunnen scholen en leraren benutten bij het vormgeven van hun leesonderwijs? Methodieken, methodes en volgsystemen. (4.4)

4.1 Bronnen voor een visie op het leesonderwijs

Goed leesonderwijs begint met een duidelijke visie op lezen. Wat verstaat het team onder 'lezen', wat vinden de leerkrachten belangrijk in het leesonderwijs en hoe borgen zij die visie in het (taal)beleid op school? Er zijn verschillende recente bronnen beschikbaar die scholen kunnen benutten om te komen tot een visie. We noemen de meest relevante publicaties.

Teamgids Lezen. Wijzer in het curriculum – publicatie SLO (te verschijnen)

Naar aanleiding van de peilingsonderzoeken Leesvaardigheid in 2021 publiceerde SLO een Teamgids Lezen: voor regulier basisonderwijs en s(b)o. De Teamgids helpt schoolteams om in gesprek te gaan over het leesonderwijs op school en een start te geven aan een doordacht curriculum rond effectief leesonderwijs.

[Lezeninhetpo.nl](https://lezeninhetpo.nl)

De website [Lezeninhetpo.nl](https://lezeninhetpo.nl) geeft scholen een overzicht van veel elementen van effectief leesonderwijs. Scholen kunnen op deze website gebruikmaken van de Leesscan waarin deze elementen zijn uitgewerkt, om tot een eerste visie te komen.

Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. – publicatie Taalunie

Hoe kan het niveau van begrijpend lezen van Vlaamse en Nederlandse basisschoolleerlingen worden verhoogd? En hoe krijgen Nederlandse en Vlaamse

leerlingen meer plezier in en betrokkenheid bij het lezen? Dit actieplan van de Taalunie uit 2019 bevat aanbevelingen om het leesbegrip en de leesmotivatie van basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen te vergroten. Uitgangspunt van de aanbevelingen is dat scholen vijf kernthema's in samenhang oppakken om tot een effectieve aanpak voor leesbegrip en leesmotivatie te komen. Ze worden ondersteund door organisaties rond de school die hun acties op elkaar dienen af te stemmen. Deze concrete kernthema's kunnen scholen helpen bij het komen tot een onderbouwde visie op effectief leesonderwijs.

Begrijpend lezen: Wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen – publicatie SLO

In de discussies over een herziening van het taalcurriculum is een belangrijke plaats weggelegd voor de rol van begrijpend leesonderwijs. Maar wat is begrijpend lezen eigenlijk? Dit rapport, geschreven door Amos van Gelderen in opdracht van SLO, gaat in op de belangrijkste componenten die een rol spelen in het begrijpend leesonderwijs en hoe die elkaar beïnvloeden. Deze inhoudelijke kennis kan scholen helpen om tot een gefundeerde visie te komen.

4.2 Bronnen om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen

Wat zijn de doelen en leerlijnen van het leesonderwijs? Hoe werk je daar als team naartoe? De wettelijke kaders (Referentiekader en kerndoelen) zijn op verschillende manieren uitgewerkt in leerlijnen. Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel. Er zijn verschillende manieren waarop je leerlijnen kunt opbouwen, maar ze werken allemaal naar dezelfde doelen toe, namelijk de doelen uit de wettelijke kaders. We noemen hieronder enkele relevante publicaties waarin leerlijnen voor leesvaardigheid zijn uitgewerkt.

Leerplan in beeld

Deze website van SLO geeft voor zowel regulier onderwijs als speciaal onderwijs een overzicht van de wettelijke doelen voor Nederlands, met daarbij voorbeeldmatige uitwerkingen van die wettelijke doelen.

Publicatie Leerstoflijnen Lezen beschreven

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum van de basisschool heeft SLO bij het Referentiekader de serie Leerstoflijnen (...) beschreven ontwikkeld, waarin voor elk van de vier domeinen het Referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In de publicatie Leerstoflijnen Lezen beschreven ((Oosterloo & Paus, 2010) is het domein leesvaardigheid uitgewerkt.

Inhoudslijnen Nederlands

Voor de vier domeinen van Nederlands, waaronder leesvaardigheid, heeft SLO inhoudslijnen ontwikkeld voor het primair onderwijs, weergegeven in drie fasen: jonge kind, middenbouw en bovenbouw. Deze inhoudslijnen met aanbodsdoelen kunnen door schoolteams gebruikt worden om hun onderwijsaanbod vorm te geven.

NTC leerlijnen

Voor Nederlandse scholen in het buitenland heeft Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland (NOB) een leerlijn ontwikkeld voor Nederlands Taal- en Cultuuronderwijs (NTC-onderwijs), van peuters tot en met leerjaar 6 van het voortgezet onderwijs. Deze digitale leerlijn is gericht op deeltijdaanbod, als aanvulling op het lokale of internationale lesprogramma. Het helpt leraren keuzes te maken om een passend aanbod te geven aan leerlingen in specifieke situaties van het internationaal onderwijs. Ook voor Lezen zijn leerlijnen uitgewerkt.

Passende perspectieven

Passende perspectieven ondersteunt scholen in primair en voortgezet onderwijs bij het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal en rekenen. Voor de verschillende domeinen van taalvaardigheid zijn leerroutes ontwikkeld op drie niveaus, gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau van een leerling (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). De ontwikkelde leerroutes voor de verschillende taalvaardigheden kunnen leraren helpen inhoudelijke keuzes te maken.

Er zijn [drie verschillende niveaus](#) die omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming.

- *Leerroute 1* is voor leerlingen met uitstroomperspectief vmbo-t, havo of vwo. Voor deze leerlingen zijn de referentieniveaus dus integraal overgenomen. Waar nodig kunnen onderdelen gecompenseerd worden door hulpmiddelen in te zetten.
- *Leerroute 2* is bedoeld voor leerlingen die doorstromen naar het vmbo-bb/kb, al dan niet met leerwegondersteuning. Voor deze leerlingen is er meer gerichte aandacht voor de basisonderdelen van taal. Bij deze leerroute is het inslijpen en automatiseren van bepaalde vaardigheden door veel gerichte oefening van belang. In de leerroute is een prioritering van bepaalde doelen aangegeven. Een voorbeeld van prioritering bij het domein Lezen is het inslijpen en automatiseren van leesvaardigheid.

Het lezen van informatieve teksten moet vooral op het lezen van teksten van de zaakvakken gericht worden. Bij het lezen van instructies gaat het voornamelijk om het goed lezen van opdrachten. Lezen van betogende teksten is wat betreft opiniërende artikelen uit dagbladen en dergelijke niet zo relevant, maar het begrijpen van advertenties in huis-aan-huisbladen en reclame wel. Vooral 'begrijpen' wat er staat is belangrijk.

- *Leerroute 3* is voor leerlingen die naar het praktijkonderwijs of vso-arbeid gaan. Binnen niveau 1F zijn keuzes gemaakt voor praktische en functionele taaldoelen, zodat leerlingen zich kunnen redden op school en in de maatschappij. Voor leesvaardigheid betekent dit dat het lezen van informatieve tekstjes op internet of in huis-aan-huisbladen over onderwerpen in de context van wonen en burgerschap relevant is. Ook eenvoudige instructies, bijvoorbeeld gericht op het uitvoeren van concrete opdrachten op school kan de leerling lezen, evenals advertenties en reclame.

[Leerlijntaal.nl](http://www.leerlijнтаal.nl)

Het Expertisecentrum Nederlands heeft de kerndoelen uitgewerkt in tussendoelen voor beginnende en gevorderde geletterdheid en voor mondelinge communicatie (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Biemond, Verhoeven, & Litjens, 2007). Op de website www.leerlijntaal.nl wordt voor de vier taaldomeinen de praktische vertaalslag van de referentieniveaus naar deze al langer omschreven leerlijnen en tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands gemaakt: beginnende geletterdheid (groep 1-3) en gevorderde geletterdheid (groep 4-8). Verder vinden leraren er lessuggesties en inspirerende lesvoorbeelden.

[Leerlijnen taal van de CED-groep](#)

De CED-groep heeft eigen leerlijnen ontwikkeld op basis van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Leerlijnen van de CED-groep zijn de concrete invulling van de globale kerndoelen. Alle leerlijnen die de CED-groep voor het (speciaal) basisonderwijs heeft ontwikkeld, zijn opgedeeld in acht niveaus, met uitzondering van de leerlijnen voor taal en rekenen: deze kennen tien niveaus. De nummers van de niveaus van de leerlijnen lopen niet per definitie parallel met de jaargroepen. De leerkracht bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft. In 2011 heeft de CED-groep met een herziening getracht de leerlijnen te laten aansluiten bij de referentieniveaus.

4.3 Bronnen voor zicht op effectieve didactiek

Naast deze op het curriculum gerichte publicaties zijn er ook veel verschillende publicaties gericht op de didactiek van het onderwijs in leesvaardigheid. We noemen hier een aantal relevante, recente publicaties.

Lezeninhetpo.nl

Nieuwe website waarop betrouwbare informatie over effectief leesonderwijs is gebundeld voor leerkrachten basisonderwijs. Op de site zijn via 8 tegels kenmerken van effectieve didactiek uitgewerkt. En zijn beschrijvingen te vinden van recente inzichten (wat weten we), bronnen om verder te lezen en bruikbare vertalingen naar het klaslokaal ('In de praktijk'):

- geletterdheid in de kleutergroep
- vloeiend lezen
- werken aan tekstbegrip en kennis
- de leesontwikkeling monitoren en evalueren
- rijke thema's, boeken en teksten
- kinderboeken leren kennen
- werken aan leesmotivatie
- samenwerken binnen en buiten school

[Passende perspectieven](#)

Passende perspectieven ondersteunt scholen in primair en voortgezet onderwijs bij het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal en rekenen. Op de website zijn didactische suggesties beschikbaar (profielschetsen en maatwerkaanpassingen) voor verschillende groepen leerlingen: TOS (voorheen ESM), dyslexie, ADHD, ASS, auditief beperkt, visueel beperkt en lagere cognitie:

- In de [profielschetsen](#) wordt voor de verschillende groepen leerlingen beschreven wat ze nodig hebben. Een leerling met ADHD heeft een andere begeleiding nodig dan een leerling met ASS. Wat vinden deze leerlingen moeilijk bij taal? De profielschetsen beginnen steeds met een korte karakteristiek, waarna wordt ingezoomd op mogelijke gevolgen daarvan op taalontwikkeling.

In de [maatwerkaanpassingen](#) vind je suggesties voor inhoudelijke en praktische aanpassingen voor je leerling met specifieke onderwijsbehoeften in de klas en de schoolomgeving. Het gaat bijvoorbeeld om de inzet van hulpmiddelen en aanpassingen bij instructie of inhoud. Het betreffen suggesties op het gebied van taal- en leesonderwijs.

Handboeken

De laatste jaren is er een groot aantal praktische publicaties verschenen, op basis van wetenschappelijk onderzoek naar effectief begrijpend lezen. We noemen een aantal belangrijke, recent verschenen handboeken.

[Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe](#) (Bruggink, et al., IEA, volume 1, juni 2022)

Deze recent verschenen publicatie maakt gebruik van PIRLS-gegevens en materialen om leraren te helpen het onderwijs in begrijpend lezen te verbeteren. Het boek vertaalt wetenschappelijke inzichten en evidence-based didactische principes naar praktische lessuggesties. Het bevat onderwijspraktijken over het onderwijzen van begrijpend lezen aan meertalige studenten.

[De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen](#) (Houtveen en van Steensel 2022, Stichting Lezen)

Begrijpend lezen is een complex proces, waar vele factoren op van invloed zijn. In 'De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen' is de kennis van al deze factoren gebundeld, onder redactie van Thoni Houtveen en Roel van Steensel. Leesexperts uit Nederland en Vlaanderen geven inzicht in theorie over, onderzoek naar en praktische toepassing van essentiële elementen van onderwijs in begrijpend lezen. In het slothoofdstuk wordt duidelijk hoe de factoren kunnen worden geïntegreerd.

[Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten](#) (Mortel en Ballering 2022)

Dit boek gaat over het leren lezen van en luisteren naar complexe teksten. Als leerlingen deze teksten begrijpend kunnen lezen, brengen ze hun leesvaardigheid op een hoger niveau. Dit helpt de referentieniveaus te halen. Hoe begeleiden leraren leerlingen bij het lezen van complexe teksten? Dit boek is bedoeld om hier antwoord op te krijgen. De auteurs leggen uit wat een tekst complex maakt en beschrijven concreet hoe leraren hun instructie zo vorm kunnen geven dat alle leerlingen niet alleen vlot en vloeiend, maar ook verdiepend lezen. Deze theoretisch onderbouwde publicatie bevat veel voorbeelden uit de praktijk. Als leerlingen verdiepend lezen, zijn ze in staat dat wat ze leren van de tekst daadwerkelijk te gebruiken.

[Sturen op begrip. Effectief leesonderwijs in Nederland](#). Rapportage aan de Vaste Tweede Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (Van den Broek et al., 2021)

Uit de Staat van het Onderwijs 2020 blijkt dat de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren al jaren daalt en uit onderzoek van de OECD blijkt dat

bijna een kwart van de 15-jarigen problemen met basaal leesbegrip heeft. De resultaten van andere (inter)nationale toetsen bevestigen dit beeld. Naar aanleiding daarvan heeft de Tweede Kamer op 23 juni 2020 unaniem de motie Rog c.s. (Kamerstuk 31 293, nr. 528) aangenomen, waarin wordt voorgesteld onderzoek te (laten) doen naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid van leerlingen in het funderend onderwijs en advies uit te brengen over de noodzakelijke interventies om de leesvaardigheid weer op peil te brengen. De commissie voor OCW heeft vervolgens besloten om dit onderzoek als thema op de kennisagenda extern te laten uitvoeren. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de uitkomsten van dit onderzoek.

Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs (Ros et al., 2021)

Dit boek is bedoeld als ondersteuning voor leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs bij het verzorgen van goed leesonderwijs. Het bestrijkt de hele periode van ontluikende geletterdheid tot en met tekstbegrip en geeft uitsluitend over het belang van onder meer leesmotivatie, leesstrategieën en thematisch leesonderwijs. Onderwijsjournalist Bea Ros beschrijft de inzichten over wat lezen is, wat je ervoor nodig hebt en hoe je het onderwijst, voorzien van praktische tips. De hoofdstukken zijn geschreven op basis van 23 geselecteerde kernpublicaties uit het leesonderzoek.

Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs (Koeven en Smits, 2021)

Dit handboek gaat over taal- en leesdidactiek voor het basisonderwijs. Het slaat een brug tussen theorie en praktijk en wil laten zien hoe de leerkracht betekenisvol taal- en leesonderwijs geeft, zodat elke leerling zijn taalbasis kan vergroten. De auteurs onderbouwen hun beweringen met wetenschappelijke bronnen. Rijke taal bevat geen traditionele verdeling in taaldomeinen, maar de hoofdstukken zijn afgestemd op het creëren van rijke contexten, het kiezen van rijke teksten en het vormgeven van actief denken over taal en interessante onderwerpen.

Praktijkkartaat bij de interventie: 'technieken voor begrijpend lezen' (SLO, 2021)

Lesgeven in begrijpend lezen kun je op verschillende manieren verbeteren. Deze praktijkkaart sluit aan bij de interventie begrijpend lezen van de NPO-menukaart en gaat in op de vraag: hoe maak je inzetten op technieken voor begrijpend lezen tot een effectieve interventie voor je leesonderwijs? De praktijkkaart beschrijft beknopt drie inzichten die je daarbij helpen.

Sleutels voor effectief begrijpend lezen (Gobyn 2019, Vlor)

Op basis van recente wetenschappelijke inzichten is er in opdracht van de Vlor (Vlaamse onderwijsraad) een begrijpend-leesdidactiek ontwikkeld met vijf didactische sleutels: functionaliteit (uitdagende en betekenisvolle teksten en opdrachten), interactie (tussen leraar en leerlingen én tussen leerlingen onderling), strategie-instructie (expliciet), leesmotivatie en transfer (veel kansen om te lezen, binnen en buiten de school). In de publicatie zijn die sleutels uitgewerkt en wordt getoond hoe je ze kan toepassen op het samenspel van tekst, activiteit, lezer en socio-culturele context, dat in elke les begrijpend lezen vervat zit. De praktijkgids *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* bevat concrete didactische aanpakken die aan de vijf sleutels beantwoorden.

Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen (Mortel en Förrer, 2013)

Dit handboek heeft als doel leerkrachten van groep 1 tot en met 8 in het basisonderwijs meer zicht en grip te laten krijgen op de ontwikkeling van het leesbegrip bij kinderen. De auteurs houden een pleidooi om – naast het afnemen van methodeonafhankelijke en methodegebonden toetsen – aandacht te besteden aan formatief waarderen en evalueren. Dat wil zeggen dat leerkrachten tijdens de les voortdurend checken of leerlingen goed begrijpen wat ze lezen of beluisteren en dat leerkrachten hun instructie daar direct op afstemmen. De publicatie geeft leerkrachten concrete aanwijzingen. Daarnaast bevat de uitgave werkvormen, technieken en instrumenten die leerkrachten in de les kunnen gebruiken. Tot slot beschrijven de auteurs wat er op schoolniveau nodig is om de leesontwikkeling van leerlingen op deze manier te volgen en te stimuleren. In het boek wordt de relatie gelegd met de referentieniveaus taal.

4.4 Beschikbare methodieken, methodes en toetsen

In deze paragraaf beschrijven we wat er voor de onderwijspraktijk beschikbaar is aan methodieken, methodes en toetsen voor het onderwijs in begrijpend lezen.

4.4.1 Methodieken

De vele methodieken zijn ingericht volgens actuele inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Zo zien we de meeste aanpassingen die curriculum.nu voorstelt terug, zoals het actief en interactief verwerken van rijke teksten in betekenisvolle contexten, met oog voor de motivatie van de lezer.

Bliksem

De BLIKSEM-aanpak is een aanpak voor begrijpend lezen voor groep 5 t/m 8 en is ontwikkeld door het HCO in Den Haag en het Expertisecentrum Nederlands. BLIKSEM staat voor *Begrijpend Lees Instructie Kan Strategisch én Motiverend*. De aanpak beperkt zich tot acht à negen kernstrategieën die door de leerkracht

tijdens het voorlezen van een spannend leesboek hardop denkend worden voorgedaan. De leerlingen oefenen deze strategieën zelfstandig bij het stillezen in een zelfgekozen boek. Vervolgens worden de strategieën een of meerdere keren per week toegepast bij het lezen van zaakvakteksten.

Focus op begrip

Focus op begrip is een concrete aanpak voor begrijpend lezen voor groep 5 tot en met 8 waarbij je geen methode gebruikt, maar wel je wereldoriëntatie-thema's en rijke kinderboeken en teksten. Focus wordt stap voor stap geïmplementeerd, waarbij de volgorde van de stappen afhangt van de huidige stand van zaken in de school, bijvoorbeeld ten aanzien van vrij lezen, de kwaliteit van de schoolbibliotheek en de wereldoriëntatiemethode. Het doel van Focus is leesbegrip bevorderen door het verrijken van de taal- en kennisbasis van leerlingen.

Denk!

In DENK! wordt gewerkt aan zowel het opbouwen van achtergrondkennis, als aan het bewust activeren van leesbegrip, door te werken met aan de zaakvakken gerelateerde thema's, die ongeveer acht weken duren. Er zijn twee soorten lessen ontwikkeld die in ieder thema gegeven worden. Lesvariant 1 (de KiloMeters-les) is een stilleesles. Tijdens deze lessen lezen leerlingen tenminste twee boeken over het thema om hun kennis over het thema op te bouwen. Tijdens lesvariant 2 (de Reading to Learn-les (R2L)), wordt de leerlingen geleerd teksten over het thema te begrijpen die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen.

CORI-lezen (Concept-Oriented Reading Instruction)

Guthrie ontwikkelde CORI (Concept Oriented Reading Instruction). Bij deze aanpak leren leerlingen van de bovenbouw binnen een thema teksten, die passen bij het onderwerp, lezen en gebruiken ze leesstrategieën om deze teksten te kunnen begrijpen (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Uit onderzoek blijkt dat gemotiveerde lezers meer betrokken zijn bij de les en beter lezen (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, (2012). Daarom mogen leerlingen bij de CORI-aanpak zelf vragen stellen over het thema waarna ze (samen met leerlingen) op zoek gaan naar antwoorden op hun eigen leervragen.

Close Reading

Close Reading is een manier van lezen waarbij leerlingen een uitdagende tekst meerdere malen lezen, steeds met een ander leesdoel. Het doel van Close Reading is dat kinderen de tekst goed begrijpen en erachter komen wat de schrijver met de tekst wil vertellen. Daarvoor gaan ze actief met de tekst aan de slag. De volledige methodiek is beschreven en uitgewerkt in het handboek *Close Reading. Werken aan dieper tekstbegrip in het basisonderwijs* (Lapp et al., 2018).

4.4.2 Methodes

De meeste leesmethodes zijn gericht op het aanleren van algemene leesstrategieën en op het stellen van begripsvragen over de tekst. Ze besteden relatief weinig aandacht aan tekststructuur, de inhoud van de tekst of het bevorderen van zelfregulerende vaardigheden, zoals plannen en evalueren van het eigen leesproces (Bogaerds-Hazenberg et al., 2017). Ook de aandacht voor interactie is in veel methodes zeer beperkt. De eenzijdige focus op leesstrategieën is een beperkte invulling om goed begrip te leren lezen (reviewstudie Aarnoutse, 2017).

Methodes geven een lijn voor gestructureerd leesaanbod, een vaste volgorde en mooi materiaal. Echter, om goede resultaten te behalen, zal de leraar de methode doelgericht moeten inzetten en zelf ook moeten nadenken over de doelen van het leesonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

Vanaf 2020 zijn veel methodes voor begrip te lezen herzien, waarbij getracht is om rekening te houden met de nieuwe inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Zo geven uitgeverijen aan dat de methoden uitgaan van rijke teksten, de focus ligt op verdiepend lezen met een doel, taaldomeinen worden geïntegreerd en gecombineerd (kunnen worden) met vakvakonderwijs. Of de methodemakers hier ook echt in zijn geslaagd en wat het effect hiervan is, is nog niet onderzocht.

Nieuwsbegrip - CED-groep

Nieuwsbegrip is een aanpak waarbij de leerlingen teksten lezen over een actueel onderwerp. Bij de teksten worden leesbegrip- en woordenschattoefeningen gegeven, met als doel leerlingen actief te laten lezen. Bij het werken met Nieuwsbegrip is een belangrijke rol weggelegd voor leraren. Het is de bedoeling dat de leerkracht in zijn rol als leesexpert door te modellen laat zien hoe een tekst doorgrond kan worden. In het schooljaar 2019-2020 is de didactische aanpak van Nieuwsbegrip aangepast naar de meest recente wetenschappelijke inzichten en ervaringen van gebruikers.

Estafette nieuwe stijl – Zwijsen

In deze methode komen de onderdelen technisch lezen, begrijpend lezen, leesbeleving en leesbevordering bij iedere tekst terug. In groep 4, 5 en 6 ligt de focus op technisch lezen; het wordt wel geïntegreerd met leesbegrip en leesbeleving. In groep 7 en 8 ligt de nadruk op begrijpend en studerend lezen met onderhoud van technisch lezen. In Estafette editie 3 (nieuwe stijl) is begrijpend lezen geïnspireerd op de methodiek Close Reading.

Atlantis – Delubas

De methode stelt 'lezen met begrip' centraal. Een keer per week wordt er extra aandacht besteed aan de strategieën en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om een tekst te begrijpen. Regelmatig kijken en luisteren de kinderen daarbij ook naar een kort video- of audiofragment. Door de informatie uit teksten en andere bronnen te vergelijken en te combineren, is het de bedoeling dat leerlingen komen tot een diep begrip van de tekst en dat ze leren om de informatie in een bredere context te plaatsen.

In de bovenbouw is er naast de lessen met strategie-instructie ook elke week aandacht voor het flexibel inzetten van de geleerde strategieën. Het idee is dat leerlingen op die manier doelgericht leren lezen.

Leeslink – Malmberg

De vernieuwde versie van Leeslink is volgens de uitgever in lijn met recente wetenschappelijke inzichten. Vanaf groep 4 gaan leerlingen aan de slag met rijke teksten, met als doel om te werken aan zowel de woordenschat als de kennis van de wereld. De methode geeft aan dat verdiepend lezen centraal staat. Het actief verwerken van de tekst wordt gestimuleerd door de kinderen gesprekken te laten voeren over de tekst: in tweetallen, in groepjes en met de leerkracht. Ook geeft de methode aan dat er een beroep wordt gedaan op de hogere denkvaardigheden: bij de vragen over de tekst gaat het om het afleiden van informatie die niet letterlijk in de tekst staat.

Begrijpend lezen - Kidsweek in de klas

Iedere les start met een klassikale digibordles, waarbij wekelijks een andere tekstsoort centraal staat, waaronder informatieve, verhalende en betogende teksten. Tijdens en na het lezen gaan de leerlingen aan de slag met een verwerkingsopdracht die past bij het onderwerp van de les. Het idee hierachter is dat praten en schrijven over het onderwerp ervoor zorgt dat de kennis over het onderwerp uitgebreid wordt.

De lesinstructies zijn opgebouwd aan de hand van het GRIMM-model en de lessen worden gegeven volgens het expliciete directe instructiemodel (EDI). Het GRRIM (Gradually Release of Responsibility Instruction Model) van Pearson en Gallagher (1983) wordt bij begrijpend luisteren ingezet. De centrale gedachte van dit instructiemodel is, dat door interactief denken over de inhoud van teksten, de ontwikkeling van luisterbegrip wordt bevorderd.

Nieuw Nederlands Junior Lezen – Noordhoff

Deze methode combineert de onderdelen technisch lezen, vloeiend lezen, vrij lezen en begrijpend lezen. Alle teksten binnen een blok horen bij hetzelfde thema. Ook is er inhoudelijke samenhang met de onderwerpen die op dat moment worden aangeboden bij de zaakvakken. Leerlingen lezen langere tijd binnen een breed onderwerp en vanuit verschillende invalshoeken, met de bedoeling dat leerlingen verdiepend lezen, hun kennis van de wereld vergroten en hun woordenschat uitbreiden.

Blink Lezen - Blink

Ook bij deze recent ontwikkelde methode komen technisch lezen, vloeiend lezen, begrijpend lezen en verdiepend lezen geïntegreerd in het lesmateriaal aan bod. Anders dan bij andere methoden, is bij Blink niet heel specifiek aan te wijzen waar welk onderdeel precies aan bod komt. Het uitgangspunt is dat om een tekst te kunnen begrijpen, je deze ook altijd technisch en vloeiend moeten kunnen lezen. Wanneer leerlingen nog moeite hebben met technisch en vloeiend lezen, is het uitgangspunt dat het motiverend is om ook met de inhoud bezig te zijn. In zogenaamde 'thema-overzichten' wordt wel aangegeven welke onderdelen van de les betrekking hebben op technisch en begrijpend lezen, zodat de leerkracht bepaalde accenten kan leggen in een les. In groep 7/8 ligt het zwaartepunt op begrijpend en verdiepend lezen, waarbij het vlot en vloeiend lezen aan bod blijft komen als 'onderhoud'. De thema's die aan bod komen, gaan over onderwerpen die ook aan bod komen bij wereldoriëntatie.

Grip op lezen – Malmberg

Grip op lezen is een compacte methode begrijpend en studerend lezen voor leerlingen uit groep vier tot en met acht. Malmberg geeft aan dat kinderen leren begrijpend en studerend lezen aan de hand van zeven evidence based leesstrategieën. Alle strategieën worden steeds afzonderlijk aangeleerd, zodat de kinderen handvatten krijgen om elke tekstsoort te lezen en interpreteren. Grip op lezen bevat gevarieerde teksten en legt moeilijke woorden uit. De methode is concentrisch opgebouwd: de strategieën worden telkens herhaald en uitgebreid.

4.4.3 Volgsystemen en toetsen

Er zijn verschillende volgsystemen en toetsen die scholen gebruiken om leerlingen te volgen. Zowel in methode-onafhankelijke als methode-afhankelijke toetsen ligt de focus op de toetsbare onderdelen van leesvaardigheid: woordenschat en de lagereordevaardigheden van tekstbegrip (opzoeken, begrijpen, interpreteren). De hogereordevaardigheden (beoordelen en evalueren) komen zeer beperkt aan bod, omdat voor het meten van die vaardigheden geen multiple choice-vragen, maar open vragen nodig zijn. Hieronder zullen we wat dieper ingaan op de verschillende toetsen die beschikbaar zijn.

Methode-onafhankelijk

Basisscholen houden de vorderingen en resultaten van hun leerlingen bij met toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Dat kunnen schoolse toetsen (met opgaven) zijn, maar ook observatie-instrumenten. Deze toetsen heten LVS-toetsen: het zijn methode-onafhankelijke en genormeerde toetsen. Leerlingen kunnen de toetsen vanaf groep 1 tot en met groep 8 maken. Scholen mogen zelf bepalen met welk leerlingvolgsysteem zij werken. Ook mogen zij zelf bepalen welke LVS-toetsen zij inzetten en bij welke groepen zij dat doen. Op dit moment zijn LVS-toetsen van vier aanbieders goedgekeurd. Dat zijn:

- [Boom leerlingvolgsysteem](#)
- [IEP LVS-toetsen](#)
- [Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs](#)
- [Cito Kleuter in beeld - Taal en Rekenen](#)
- [Dia-LVS van Diatoetsen](#)

Er is geen wettelijke eis voor het minimum aantal toetsen. Een school mag zelf bepalen welke toetsen worden afgenomen. Met LVS-toetsen of andere toetsen wordt informatie verzameld over tekstbegrip.

Methodetoetsen

Naast LVS-toetsen maken leraren vaak gebruik van de toetsen die geleverd worden bij hun methode voor begrijpend lezen. Taalmethodes bevatten in de regel deelttoetsen voor leesvaardigheid en/of hoofdstuktoetsen waarvan leesvaardigheid deel uitmaakt, naast andere taalvaardigheden.

De methodetoetsen meten meestal een bepaald aspect van leesbegrip dat net is onderwezen, bijvoorbeeld de beheersing van aangeboden vaardigheden en strategieën. Daardoor scoren leerlingen op methodetoetsen vaak anders dan bij methodeonafhankelijke toetsen.

Informele instrumenten

Naast genormeerde toetsen en methodetoetsen, kunnen leraren ook gebruikmaken van informele instrumenten om de leesontwikkeling van leerlingen in beeld te brengen. Dit soort activiteiten zijn vaker onderdeel van het didactisch repertoire dan dat het echt instrumenten zijn voor het volgen van de ontwikkeling van leesvaardigheid. Leraren zijn wel steeds vaker op zoek naar dit soort activiteiten, als alternatief voor de formele toetsen of om hun beeld van de leesontwikkeling te vergroten. Voorbeelden van dit soort informele manieren om zicht te krijgen op het lezen, zijn:

- het leesproces van leerlingen in kaart brengen door het maken van een foutenanalyse of het voeren van leesgesprekjes met de leerlingen;
- de ontwikkeling van de leesmotivatie van leerlingen in kaart brengen door middel van een vragenlijst of gesprek;
- de hogere-ordevaardigheden (gericht op productie: analyseren, evalueren, creëren, zie de Taxonomie van Bloom) van leerlingen peilen door bijvoorbeeld kritische vragen te laten formuleren over een tekst
- het begrip van leerlingen toetsen op basis van meerdere bronnen, door leerlingen bijvoorbeeld een samenhangende tekst te laten schrijven.

Een lijst van evaluatietechnieken is te vinden in het boek *Grip op leesbegrip* van Karin van de Mortel en Mariët Förrer (2013).

5 Het leesonderwijs in de praktijk

In het vorige hoofdstuk hebben we beschreven wat er allemaal beschikbaar is voor leraren en schoolteams om het leesonderwijs vorm te geven. In dit hoofdstuk beschrijven we het uitgevoerde curriculum: wat weten we over wat leraren daadwerkelijk gebruiken in de klas, hoe ze hun lessen vormgeven en welke accenten ze leggen. We hebben daar slechts indirect zicht op, via onderzoek dat door anderen gedaan is. Op basis van die bronnen beschrijven we in 5.1 hoe methodes en andere leermiddelen ingezet worden en in 5.2 hoe er wordt omgegaan met evaluatie en toetsing.

5.1 Hoe worden methodes en andere leermiddelen ingezet?

Eigenlijk weten we maar uit twee bronnen wat er precies in de klas gebeurt. De eerste bron betreft de uitkomsten van het laatste PIRLS-onderzoek. Het Expertisecentrum Nederlands (EN) heeft in 2017 de conclusies uit PIRLS-2016 op een rij gezet (Gubbels et al, 2017). Hierin worden niet alleen de resultaten van het leesonderwijs beschreven, maar worden ook feiten beschreven over het uitgevoerde curriculum. De tweede bron betreft het onderzoek van Bogaerds-Hazenberg uit 2018. Hierin werd onderzocht welke kennis en vaardigheden met betrekking tot begrijpend lezen worden overgedragen in methodes voor groep 6 en 7. We benutten beide bronnen om een aantal inzichten naar voren te halen wat we weten over het gebruik van methodes in de klas.

Methodes zijn de leidraad

Meer dan tachtig procent van de leerkrachten in het basisonderwijs maakt gebruik van een methode voor technisch en begrijpend lezen, om de door de wet bepaalde doelen te behalen (Gubbels et al., 2017). Leraren in het basisonderwijs blijken over het algemeen de methode nauwgezet te volgen en gaan ervan uit dat hiermee alle doelen aan bod komen. Dit wijst erop dat het leesonderwijs sterk wordt beïnvloed door de methode. Leesmethodes spelen dus een belangrijke rol in het vertalen van alle kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus in praktische richtlijnen voor docenten.

De toets beïnvloedt het onderwijs

De manier waarop leesvaardigheid getoetst wordt in leerlingvolgsystemen en eindtoetsen, heeft consequenties voor het aanbod van het onderwijs in lezen. Leerkrachten leggen bijvoorbeeld sterk de nadruk op het zoeken naar de hoofdgedachte van de tekst, informatie opzoeken, het voorspellen wat er verder gaat gebeuren, uitleggen wat ze van een tekst hebben begrepen en conclusies trekken. Dit zijn vaak de lagere-ordevaardigheden, die makkelijk te meten zijn. De hogere-ordevaardigheden, zoals evalueren en beoordelen, zijn niet te vatten

in een multiple choice-vraag en worden daardoor ook minder vaak in toetsen opgenomen en onderwezen.

Focus op leesstrategieën

In methodes gaat relatief veel aandacht uit naar het aanleren van leesstrategieën, waarbij de focus gelegd wordt op het aanleren van de strategie ("in deze les maak je een pijlschema van de tekst") in plaats van op het benutten van de strategie bij het begrijpen van de inhoud van de tekst (het leesdoel). In de meeste lessen staat maar één strategie centraal, waardoor leerlingen niet leren welke strategie bij welke leestaak gekozen moet worden. De aangeboden theorie expliciteert nauwelijks waarom of wanneer een leesstrategie van belang is. Daarnaast is er weinig tot geen aandacht voor het evalueren van strategiegebruik (metacognitieve kennis). Het gevolg van deze lacunes is dat de oefeningen aansluiting missen bij het lesdoel en dat strategieinstructie een doel op zich wordt (Bogaerds-Hazenbergh, 2018).

Weinig aandacht voor tekstkennis

Weinig aandacht is er eveneens voor kennis van teksten en tekststructuren. Leerlingen leren bijvoorbeeld wel wat signaalwoorden zijn, maar niet welke soorten ze in welke teksten kunnen verwachten. Ook is er geen aandacht voor hoe je tekststructuren kunt herkennen en waarom dat handig zou zijn. Ten slotte concluderen de onderzoekers dat er weinig tot geen aandacht is voor transfer (tussen lezen en schrijven), voor modeling door de leerkracht en voor samenwerkend leren.

Wel computergebruik, maar nauwelijks oog voor digitale geletterdheid

De percentages leerkrachten die (bijna) dagelijks leesactiviteiten uit laten voeren op een computer zijn toegenomen over de afgelopen vijftien jaar. Computers worden volgens leerkrachten regelmatig gebruikt voor het opzoeken van informatie en het lezen van digitale teksten. De helft van de leerkrachten geeft echter aan dat ze (bijna) nooit strategieën aanleren voor het lezen van digitale teksten (Gubbels et al., 2017).

Steeds meer thematisch werken met rijke teksten

Hoewel de meeste scholen nog steeds erg methodisch werken en begrijpend lezen als een apart vak aanbieden met een focus op leesstrategieën, zien we de laatste tijd ook een andere ontwikkeling. Deze trend is nog niet in onderzoeksrapporten vastgelegd, maar wel op basis van gesprekken en observaties vast te stellen en zichtbaar in nieuwe methodes en methodieken. Onder invloed van publicaties over effectieve leesdidactiek en uit onvrede met hun huidige leesonderwijs (omdat ze leerlingen zien afhaken) willen steeds meer scholen hun leesonderwijs anders vorm geven. Ze willen bijvoorbeeld langere

tijd met leerlingen rondom een thema lezen, waarbij ze gebruik willen maken van rijke teksten. Waarschijnlijk is deze trend ingezet door de verschillende initiatieven en rapportages die naar aanleiding van de dalende PISA-resultaten in gang zijn gezet. We noemen er enkele: de oproep tot een Leesoffensief van de Leescoalitie, de publicatie Lees! van de Onderwijsraad, publicaties van de Taalraad Begrijpend Lezen, het visiestuk en de meet-ups van de Kennistafel Effectief Leesonderwijs van het NRO en de lancering van de websites Lezeninhetpo.nl, Rijketeksten.org en Rijketaal.org.

In al deze initiatieven klinkt de roep om het leesonderwijs anders vorm te geven en wordt het belang van thematisch lezen met teksten van hoge kwaliteit wat betreft inhoud en vorm onderstreept. Ook het succes van methodieken als Focus op Begrip en Close Reading hebben hier aan bijgedragen. Dat deze trend ook door commerciële uitgevers van nieuwe (edities van) methodes voor leesonderwijs wordt opgepakt, is een bevestiging dat er een beweging zichtbaar is in het leesonderwijs van een tekst met vragen naar rijker en betekenisvol omgaan met teksten.

5.2 Hoe wordt de leesontwikkeling gevolgd?

In het leesonderwijs zijn toetsing en evaluatie belangrijke hulpmiddelen om te bepalen welk leesniveau de leerling heeft, welke vorderingen de leerling heeft gemaakt en welk vervolgaanbod aan teksten en taken het beste aansluit op het niveau van de leerling. Voor een peiling van leesvaardigheid in het po is de vraag relevant welke toets- en evaluatie-instrumenten scholen gebruiken en hoe scholen de uitkomsten daarvan benutten om de leesvaardigheid van alle leerlingen verder te versterken.

Het is onbekend hoe toetsing van leesvaardigheid er op scholen uit ziet: met welke intensiteit of frequentie vindt toetsing plaats en hoe worden de toetsgegevens benut (formatief en/of summatief)? De wijze van toetsing is van belang, maar ook hierover zijn geen gegevens beschikbaar. Vindt toetsing formeel plaats of ook door informele activiteiten in de klas, zoals leesgesprekken en observaties? Het is eveneens niet bekend hoe en door wie de informatie uit toetsing en evaluatie gebruikt wordt om leerlingen verder te helpen. Ook is er weinig bekend over de kwaliteit van de taken en vraagtypen in de toetsing.

Uit PIRLS-2016 blijkt dat leerkrachten veel belang hechten aan doorlopende evaluatie van het werk van de leerlingen. Terwijl bij eerdere metingen nog ongeveer twee derde van de leerkrachten aangaf veel belang te hechten aan klassikale en landelijke toetsen, geeft bij de meting in 2016 minder dan de helft van de leerkrachten aan veel belang te hechten aan beide soorten toetsen.

De meeste scholen gebruiken methodegebonden toetsen met daarnaast LVS-toetsen. Op basis van de gegevens van deze toetsen maken scholen vaak groepsplannen.

Het maken van een groepsplan is niet verplicht. De leerkracht moet echter wel kunnen aantonen dat hij/zij de vorderingen van de leerlingen goed in beeld heeft en hier ook naar handelt. Het in beeld hebben van de leerlingen kan op basis van observaties, werk van leerlingen of toetsen.

Ook gebruiken scholen de toetsgegevens om te komen tot een aantal instructiegroepen in de klas (vaak een plusgroep, basisgroep en een zorggroep). Er zijn geen onderzoeksgegevens bekend in hoeverre methodegebonden toetsen summatief of formatief ingezet worden, maar het summatieve gebruik lijkt in de praktijk te overheersen.

Invloed van eindtoets

De eindtoetsafname is sinds 2015 verplicht voor het bo. In 2020 was de eindtoets basisonderwijs voor de eerste keer verplicht in het speciaal (basis)onderwijs, maar vanwege corona heeft pas in 2021 de eerste verplichte afname plaatsgevonden.

Doordat de eindtoets verplicht is in het basisonderwijs en scholen tot voor kort ook beoordeeld werden op basis van de eindtoetsscores, zien we dat deze toets invloed heeft gekregen op het curriculum: de manier waarop leesprestaties getoetst worden, stuurt deels de inhoud van het onderwijs. Veel bestaande toetsen benadrukken technische leesvaardigheden en basaal begrip. Verdiepend begrip wordt vaak nauwelijks gemeten. Initiatieven om leestoetsen uit te breiden met onderdelen die dieper begrip toetsen en daarmee een rijk en geschakeerd beeld van lezen met begrip geven, verdienen steun. Omgekeerd is het van belang dat het onderwijs en Inspectie zich bewust zijn van de mogelijke beperkingen van bestaande toetsen voor lezen met begrip (Van den Broek et al., 2021).

6 Wat zijn de resultaten op lezen?

In dit hoofdstuk beschrijven we het gerealiseerd curriculum, oftewel de onderwijsopbrengsten met betrekking tot leesvaardigheid. Welke vaardigheidsaspecten zijn er in het verleden in landelijke peilingen binnen het domein leesvaardigheid onderzocht?

6.1 Eerdere peiling: wat en wanneer?

In 1988/1989, 1992/1993 en 1998/1999 vonden peilingsonderzoeken leesvaardigheid plaats als onderdeel van een brede peiling Nederlandse taal. Na 2005 werden de verschillende domeinen van Nederlandse taal afzonderlijk gepeild. Voor leesvaardigheid vond dit plaats in 2005, met afzonderlijke rapportages voor halverwege en einde basisschool en sbo, en in 2011-2012 met één rapportage voor het gehele basisonderwijs, inclusief sbo. Tabel 1 in bijlage 2 geeft een overzicht van de studies waarin onderdelen van het domein leesvaardigheid werden gepeild sinds 1989, met een aanduiding van de gepeilde onderwerpen en de beoordeelde aspecten van leesvaardigheid.

De laatste peiling van het domein leesvaardigheid vond plaats in het schooljaar 2020-2021. In deze peiling zijn ook de schoolverlaters van het sbo meegenomen. Ook is tijdens deze laatste peiling het onderwijsleerproces van beide onderwijstypen in kaart gebracht.

Met behulp van leesvaardigheidstoetsen is onderzocht in welke mate leerlingen voldoen aan de referentieniveaus 1F en 2F. Het rapport waarin de resultaten van deze peiling worden beschreven zal in december 2022 verschijnen en is op het moment van het verschijnen van deze domeinbeschrijving dus nog niet gereed. Wel is in juni 2022 een factsheet verschenen met de belangrijkste resultaten wat betreft de leesvaardigheid. De resultaten staan in tabel 2 hieronder:

	Niveau 1F (ambitie 85%)	Niveau 2F (ambitie 65%)
bo-leerlingen	88%	50%
sbo-leerlingen	39%	7%

Tabel 2: Percentage beheersing referentieniveaus leesvaardigheid (Factsheet)

Samengevat laat de tabel zien dat de prestaties in het sbo voor zowel 1F als 2F nog ver verwijderd liggen van de ambitie van 85% 1F en 65% 2F die de commissie-Meijerink in 2010 formuleerde bij het opstellen van de referentieniveaus. In het bo wordt deze ambitie alleen voor 1F gerealiseerd. De factsheet meldt verder dat de leesvaardigheid van leerlingen in 2021 in het bo en sbo lager is dan in 2011 en 2012, toen de leesvaardigheid van leerlingen voor het laatst werd gepeild. In het sbo is de leesvaardigheid iets sterker gedaald dan in het bo.

Bij het duiden van deze resultaten is het belangrijk om mee te wegen dat er voor leerlingen geen belangrijke consequenties verbonden zijn aan de toets die zij voor dit peilingsonderzoek maakten. Het gaat hier met andere woorden om een zogenoemde low-stakes toets. Een vergelijking met een high-stakes toets (de eindtoets) was wegens beperkingen in het gebruik van de prestaties op de referentieniveaus van de eindtoetsen 2021 niet mogelijk. Bovendien is het peilingsonderzoek afgenomen aan het einde van schooljaar 2020-2021: een jaar waarin scholen te maken hadden met maatregelen als gevolg van het coronavirus. Ook dit zou invloed gehad kunnen hebben op de leesprestaties, maar dat kon tijdens het peilingsonderzoek niet in kaart worden gebracht. Wel is uit recent gepubliceerde factsheets van het Nationaal Cohort Onderzoek (Haerlrmans et al., 2022) bekend dat de leergroei voor begrijpend lezen in de periode waarin het peilingsonderzoek is afgenomen relatief laag was, maar dat deze zich nu weer heeft hersteld.

In het rapport dat nog zal verschijnen zullen de resultaten van de leesvaardigheidstoetsen en vragenlijsten aan elkaar worden gekoppeld, zodat de leesprestaties van leerlingen gekoppeld kunnen worden aan kenmerken van hun onderwijsleerproces en de verbanden tussen beide in beeld kunnen worden gebracht.

6.1.1 Wat is er gepeild in 2020-2021?

Het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid is afgenomen bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs en peilde daarom de kennis en vaardigheden op niveau 1F en 2F.

Voor het meten van de leesvaardigheid is een leestoets ontwikkeld waarin zowel zakelijke en fictionele, narratieve en literaire teksten als de verschillende kenmerken van de taakuitvoering centraal stonden. Voor zakelijke teksten werden informatieve, instructieve en betogende teksten gebruikt. Voor wat betreft de taakuitvoering toetste het instrumentarium voor beide type teksten de volgende drie kenmerken:

- *Begrijpen*. Dat wil zeggen dat een leerling belangrijke informatie in een zakelijke tekst herkent, op referentieniveau 2F de hoofdgedachte ziet en hoofd- en bijzaken onderscheidt. In een fictieve tekst herkent een leerling basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats.
- *Interpreteren*. Dat wil zeggen dat een leerling in een zakelijke tekst informatie en meningen onderscheidt en de bedoeling van de schrijver kan verwoorden. In een fictieve tekst kan een leerling spannende, humoristische of dramatische passages aanwijzen of personages typeren.
- *Evalueren*. Dat wil zeggen dat een leerling een oordeel over een tekst kan verwoorden en bij een fictieve tekst emotieve of realistische argumenten geeft voor dit oordeel.

Daarnaast werd voor de zakelijke teksten ook het kenmerk *Samenvatten* getoetst, waarbij vragen zijn opgenomen voor het schematiseren van informatie en voor het formuleren van een samenvatting. De toets bevatte zowel open als gesloten vragen.

Hoewel *Techniek en woordenschat*, als vijfde kenmerk van de taakuitvoering, niet als kenmerk is getoetst, zijn in het instrumentarium binnen het kenmerk *Begrijpen* enkele gesloten en open vragen over woordbetekenissen opgenomen. Ter indicatie van het technisch leesniveau van leerlingen is het AVI-niveau van de leerlingen opgevraagd. Het zesde en laatste kenmerk, *Opzoeken* is niet in deze peiling meegenomen.

Voor de begrijpend leestoets zijn enerzijds informatieve teksten, instructies en betogende teksten en anderzijds fictionele, narratieve of literaire teksten geselecteerd. Conform de gestelde eisen in de domeinbeschrijving van 2019 zijn meer zakelijke teksten dan fictionele teksten in de toets opgenomen. Bij de selectie moesten deze teksten voldoen aan de volgende vier vereisten:

1. De teksten moesten aansluiten bij de leespraktijken op school en thuis. Het betrof authentieke teksten.
2. De teksten moesten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen einde (speciaal) basisonderwijs en rekening houden met de verschillende achtergronden van leerlingen binnen onze pluriforme samenleving.
3. De teksten moesten verschillen in lengte: er zijn zowel korte als langere teksten geselecteerd.
4. In de teksten moesten verschillende tekststructuren zijn gebruikt, bijvoorbeeld chronologisch en oorzaak-gevolg.

Het rapport (te verschijnen) geeft ook inzicht in de verdeling van teksten en aantal opgaven per kenmerk van de taakuitvoering. Hieruit is af te leiden dat

leerlingen naar verhouding een iets groter aantal opgaven over zakelijke teksten kregen voorgelegd, en naar verhouding iets minder opgaven over samenvatten dan oorspronkelijk beoogd. Ook is te lezen dat de variatie in tekstsoorten bij de fictionele teksten groter is dan bij de zakelijke teksten.

Er waren in totaal 165 verschillende opgaven, verdeeld over 13 verschillende toetsversies. Iedere leerling maakte 40 van de in totaal 165 opgaven. Het merendeel van deze opgaven waren meerkeuzevragen. Een deel van de opgaven betrof open vragen. De open vragen waren vooral (maar niet alleen) van toepassing bij het meten van *Samenvatten*, waarbij een leerling wordt gevraagd een korte samenvatting te formuleren of een schema van de tekst in te vullen en bij *Evalueren*, waarbij de leerling om een mening gevraagd werd en waarbij onder andere meerdere teksten met elkaar werden vergeleken. Om de ijking met de Referentieniveaus 1F en 2F te kunnen realiseren, bevatte de ontwikkelde begrijpend leestoets geschikte opgaven afkomstig uit de zogenaamde Referentiesets Taal. De referentiesets Taal zijn door Cito samengesteld, met als doel om tezamen het referentieniveau meten. De opgaven in de referentiesets zijn beperkt tot de kenmerken *Begrijpen* en *Interpreteren* en enkele opgaven *Samenvatten*. Deze opgaven dekken dus niet alle kenmerken.

Om het kenmerk van de taakuitvoering *Evalueren* goed te dekken, zijn 30 tot 40 nieuwe open opgaven toegevoegd. Om deze items te ontwikkelen, is een pilot-onderzoek uitgevoerd.

6.2 Ander onderzoek naar leesvaardigheid

Leesvaardigheid is een domein dat niet alleen in de periodieke peilingen gemeten wordt, ook enkele andere (internationale) onderzoeken meten leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. In deze paragraaf beschrijven we de belangrijkste, namelijk: de rapportage over de taal- en rekenvaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs van de Inspectie van het Onderwijs over het schooljaar 2018-2019, de Terugblik over de Centrale Eindtoets 2021 en PIRLS 2016. Ten slotte beschrijven we welke elementen van leesvaardigheid in de PISA-studies onder 15-jarigen worden meegenomen.

6.2.1 Rapportage taal en rekenen einde basisonderwijs

Tot enkele jaren terug werd door de Inspectie jaarlijks een beeld gegeven van de prestaties op stelselniveau in het primair onderwijs, gebaseerd op de referentieniveaus zoals gemeten in de eindtoets. Sinds schooljaar 2014/2015 maken alle leerlingen in groep 8 verplicht een eindtoets. Momenteel zijn de volgende eindtoetsen beschikbaar:

1. Cito Eindtoets (ook wel bekend als de Centrale Eindtoets)
2. IEP Eindtoets
3. Route 8 Eindtoets
4. Dia Eindtoets
5. AMN Eindtoets

Vanaf schooljaar 2015/2016 meten alle eindtoetsen de beheersing van de referentieniveaus voor lezen, taalverzorging en rekenen. De toetsen verschillen in afnamenvorm: *Dia-eindtoets*, *ROUTE 8* en *AMN eindtoets* zijn volledig digitaal af te nemen, *IEP Eindtoets* werkt met toetsboekjes en de *Centrale Eindtoets* van Cito is zowel digitaal als op papier af te nemen. Alle toetsen meten leesvaardigheid door middel van teksten met meerkeuzevragen en zijn gehouden aan de kwaliteitseisen zoals beschreven in de *Toetswijzer* (zie paragraaf 2.3). De *IEP Eindtoets* voegt daar ook enkele (half)open vragen aan toe, in de vorm van invulvragen.

Sinds het moment dat er meerdere toetsaanbieders van de eindtoets zijn, is er sprake van diversiteit in de normering. Het is hierdoor nog niet gelukt om te komen tot vergelijkbaarheid. Dit betekent dat er geen actueel landelijk zicht is op wat leerlingen aan het einde van de basisschool kunnen op het terrein van lezen, taalverzorging en rekenen. Vanaf schooljaar 2017/2018 ontbreekt jaarlijkse informatie over het aandeel basisschoolleerlingen dat de referentieniveaus heeft gehaald.

Veel scholen en opleidingen geven aan dat zij ook weinig zicht hebben op de beheersing van de referentieniveaus op het moment van uitstroom (Inspectie van het Onderwijs, 2022c). De meeste scholen voor primair of speciaal onderwijs hebben alleen zicht op de referentieniveaus voor de domeinen die door de eindtoetsen gemeten worden. Daar hoort leesvaardigheid gelukkig wel bij, ook al is de meting beperkter van insteek dan wellicht wenselijk is.

6.2.2 Terugblik op Centrale Eindtoets

Ieder jaar publiceert het College voor Toetsen en Examens (het CvTE) een Terugblik op de Centrale Eindtoets. In de terugblik wordt met name gerapporteerd over het aantal leerlingen bij wie de Centrale Eindtoets is afgenomen, de gemiddelde standaardscores en de beheersing van de referentieniveaus.

Uit de terugblik van 2021 blijkt dat de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs die de Centrale Eindtoets hebben gemaakt, 1F ruimschoots beheersen. Op het domein lezen haalt meer dan 90% van de leerlingen het niveau 1F. Verder blijkt dat de meerderheid van de leerlingen ook 2F beheerst: 74.4%. De groep

leerlingen die deelneemt aan de Centrale Eindtoets is niet per se landelijk representatief.

In het rapport over de Centrale Eindtoets zijn ook de verschillen in beheersing op de referentieniveaus zichtbaar gemaakt op toetsadviesniveau. Leerlingen met de toetsadviezen pro/vmbo-bb en vmbo-bb/kb blijven achter in de beheersing van de referentieniveaus Taal ten opzichte van de leerlingen met hogere adviezen. Referentieniveau 1F wordt voor lezen door 75,8% van de leerlingen met het toetsadvies vmbo-bb/kb beheerst. Referentieniveau 2F wordt door deze groep door slechts 13% beheerst. 98,8% van de leerlingen met het toetsadvies vmbo-kb/gt beheerst 1F als het gaat om lezen; voor 2F geldt een percentage van 56,6%. Voor vmbo-gt/havo is dat 99,9% respectievelijk 88,3%. Ten slotte: alle leerlingen (100%) met een vwo-advies beheersen zowel het 1F als het 2F-niveau.

6.2.3 PIRLS 2016

Leesvaardigheid wordt niet alleen op nationaal niveau gemeten in de peilingsonderzoeken. Sinds 2001 wordt ook elke vijf jaar de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) uitgevoerd. Dit is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van tienjarigen (in Nederland: groep 6). PIRLS richt zich op prestaties op het gebied van begrijpend lezen en op alle factoren in de onderwijscontext die daarop van invloed zijn. Het onderzoek vindt plaats door middel van leestoetsen bij leerlingen en vragenlijsten bij leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en ouders. We beschrijven hier de vierde meting uit 2016 (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017).

Uitgangspunt in de metingen van PIRLS is de definitie van leesvaardigheid van Mullis & Martin (2015): "De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen uit een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier." (Gubbels et al., 2017). De speciaal voor PIRLS ontwikkelde internationale leestoets bestaat uit teksten met zowel meerkeuzevragen als open vragen, die zich richten op de volgende twee leesdoelen:

- lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen
- lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken

Daarnaast worden er twee begripsprocessen onderscheiden, namelijk:

- informatie opzoeken en conclusies trekken
- informatie integreren en evalueren

De uitkomsten van PIRLS 2016 (in vergelijking met de voorgaande studies) laten zien dat het leesniveau van tienjarigen in Nederland bovengemiddeld is en bovendien stabiel is sinds de metingen van 2006 en 2011, maar daalt ten opzichte van de eerste meting in 2001. Leerlingen scoren even goed op de twee leesdoelen als voorheen. Er is wel een verschil tussen de scores op de twee onderscheiden begripsprocessen: Nederlandse leerlingen zijn beter in het opzoeken van informatie en conclusies trekken dan in het integreren en evalueren van informatie.

Ten slotte is de spreiding tussen zwakke en sterke lezers in Nederland relatief klein, in vergelijking tot andere landen.

In PIRLS worden vier referentieniveaus onderscheiden, die laten zien hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde leesstandaard hebben behaald. De volgende niveaus worden onderscheiden (Gubbels et al., 2017, p. 29):

- Laag niveau. Leerlingen zijn in staat expliciet benoemde informatie uit een tekst te herkennen, vinden en reproduceren. Ook kunnen leerlingen eenvoudige inferenties maken.
- Midden niveau. Leerlingen zijn in staat informatie te verkrijgen, eenvoudige inferenties te maken, taalkenmerken te herkennen en gebruik te maken van functionele lay-out, zoals tussenkopjes en illustraties.
- Hoog niveau. Leerlingen zijn in staat belangrijke acties en informatie te onderscheiden, gevolgtrekkingen en interpretaties te maken, inhoud en tekstkarakteristieken en -elementen te evalueren en een aantal taalfuncties (bijv. metafoor) te herkennen.
- Geavanceerd niveau. Leerlingen beschouwen de gehele tekst bij het beantwoorden van een vraag en de verklaringen en uitleg die ze geven zijn volledig gebaseerd op de informatie uit de tekst.

Vrijwel alle leerlingen halen het laagste referentieniveau (99%); dit is stabiel sinds 2001. Het middenniveau werd door 88% gehaald, het hoge niveau door 48% en het geavanceerd niveau door 8% van de leerlingen. Het percentage leerlingen dat het midden en het hoge niveau behaalt, neemt sinds 2001 geleidelijk af. Sinds 2011 is er een stijging zichtbaar in het percentage leerlingen dat het geavanceerd niveau haalt, maar vergeleken met andere

landen blijft dit percentage relatief laag. Het zijn 'communicerende vaten' dus als meer leerlingen het geavanceerde niveau halen, is er logischerwijs een afname bij de andere niveaus; in dit geval dus een positieve ontwikkeling.

6.2.4 PISA 2018

Leesvaardigheid van vijftienjarigen wordt sinds 2000 elke drie jaar in internationaal perspectief gemeten met het PISA-onderzoek (*Programme for International Student Assessment*). De andere domeinen van PISA zijn wiskunde en natuurwetenschappen. Bij elke meting ligt het accent op een ander hoofddomein. Leesvaardigheid was hoofddomein in 2000, in 2009 en in 2018. We beschrijven hier de operationalisatie van PISA voor leesvaardigheid.

Het raamwerk van PISA-2018 definieert leesvaardigheid als volgt:
"Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij" (OECD, 2019).
Genoemde leesbegripsprocessen staan in dienst van het bereiken van doelen, zodat de leerling in de samenleving kan functioneren.

Leesbegripsprocessen en teksttypen in PISA

In vergelijking tot eerdere PISA-metingen is er in de meting van 2018 sprake van een preciezere omschrijving van de gevraagde leesbegripsprocessen, onderscheiden naar het lezen van een 'losse' tekst en een verzameling van teksten, en de hoeveelheid aandacht voor elk van de verschillende leesbegripsprocessen.

De aandacht voor de taak *Informatie opzoeken* is gelijk gebleven (25%), maar deze vaardigheid is (net als de andere begripsprocessen) in 2018 voor het eerst gemeten met zowel *single text* als *multiple texts*. PISA geeft de volgende definities van beide typen tekst: "Single source text may be defined by having a definite author (or group of authors), time of writing or publication date, and reference title or number. Multiple source texts are defined by having different authors, or by being published at different times, or by bearing different titles or reference numbers." Hierna duiden we *single text* aan als 'losse tekst', en *multiple texts* als een 'verzameling van teksten'. *Opzoeken* betreft het opzoeken en selecteren van informatie in een losse tekst (15%) en in een verzameling van teksten (10%).

In de meting is de aandacht voor de taak *Begrijpen* iets minder geworden ten opzichte van eerdere metingen, van 50% naar 45%. Daarbij is veel aandacht voor het kunnen maken van inferenties, oftewel het proces om als lezer informatie uit de tekst af te leiden die er niet letterlijk staat. Inferenties kunnen

maken geldt zowel bij een losse tekst als bij het verwerken van een verzameling van teksten.

De aandacht voor de taak *Evalueren en reflecteren* is licht toegenomen (eerst 25%, nu 30%). Deze taak is in 2018 gepreciseerd in drie deeltaken:

- beoordelen van de kwaliteit en betrouwbaarheid van teksten
- reflectie op inhoud en vorm van teksten
- omgaan met conflicterende informatie in teksten

In PISA 2018 is daarnaast sprake van een gevarieerde verzameling van teksten in de toets, onderscheiden op vier dimensies:

- *bron*: losse tekst of verzameling van teksten
- *structuur en navigatie*: statisch of dynamisch (complexere, niet-lineaire structuur met meer navigatie-elementen)
- *format*: continu, niet-continu en gemengd (multimodaal)
- *type*: beschrijvend, vertellend, uiteenzettend, argumentatief, instructief, etc.

Zes vaardigheidsniveaus

PISA heeft zes vaardigheidsniveaus gedefinieerd (OECD, 2019), waarbij niveau 1 het laagste niveau is en niveau 6 het hoogste. Het vaardigheidsniveau dat leerlingen volgens het PISA-raamwerk moeten beheersen om goed te kunnen functioneren op school en in de maatschappij, is niveau 2. Leerlingen op niveau 2 behalen een score tussen 407 en 480 en kunnen dan:

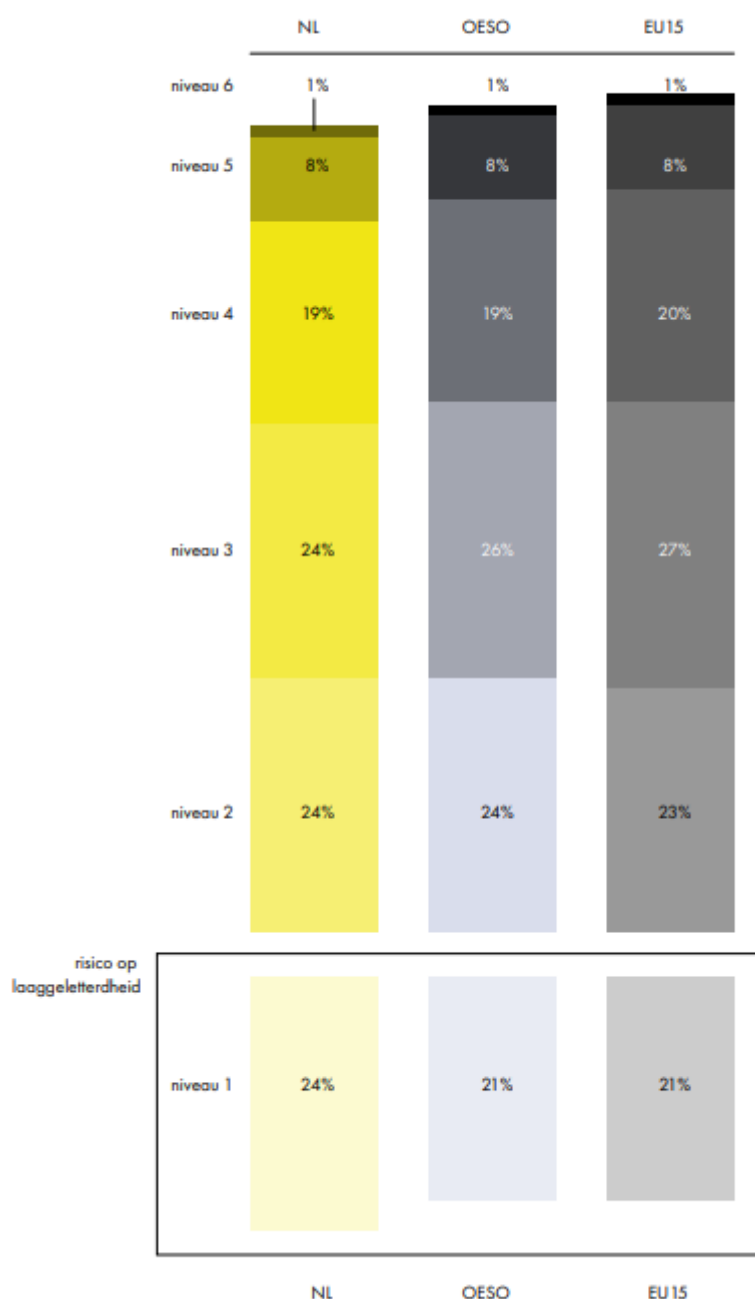
- één of meer stukken informatie vinden;
- de hoofdgedachte in de tekst bepalen en relaties begrijpen;
- betekenis geven aan een deel van de tekst door simpele conclusies te trekken;
- een vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en alledaagse kennis.

Leerlingen die niveau 6 behalen, worden als excellente lezers beschouwd.

De figuur op de volgende pagina geeft een overzicht van het percentage leerlingen per leesvaardigheidsniveau in Nederland, OESO-landen en de EU15-landen. De Nederlandse verdeling over leesvaardigheidsniveaus is vergelijkbaar met de verdeling van OESO- en EU15-landen. In Nederland presteert 24% van de vijftienjarigen onder leesvaardigheidsniveau 2, in OESO-landen en de 15 EU-landen geldt dit voor 21% van de vijftienjarigen. Deze leerlingen kunnen door

hun lage taalvaardigheid waarschijnlijk minder goed functioneren op school en in de maatschappij en lopen een risico op laaggeletterdheid. Van zowel de Nederlandse leerlingen als de leerlingen in OESO- en EU15-landen behaalt slechts 1% vaardigheidsniveau 6.

Percentage leerlingen per vaardigheidsniveau leesvaardigheid PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)



Bron: Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht (Gubbels et al., 2019)

6.3 Operationalisaties leesvaardigheid

In de vorige paragraaf beschreven we hoe leesvaardigheid in de verschillende onderzoeken geoperationaliseerd is. In deze paragraaf beschrijven we hoe deze operationalisaties zich verhouden tot het Referentiekader Taal.

In het Referentiekader Taal wordt ten eerste een onderscheid gemaakt tussen lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele en literaire teksten. Dit onderscheid wordt ook gemaakt in de eindtoetsen door het opnemen van verschillende tekstsoorten. Bij PIRLS wordt dat onderscheid geformuleerd als “lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken” versus “lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen”. Bij PISA wordt dit onderscheid niet gemaakt in leesdoelen, daar gaat het met name om ‘lezen om te leren’. Maar in de beschrijving van tekstsoorten (‘kennisdomein’) wordt wel aangegeven dat verschillende soorten proza worden meegenomen in de type teksten die gebruikt worden in de meetinstrumenten.

In het Referentiekader Taal worden de volgende kenmerken van de taakuitvoering voor lezen onderscheiden: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren/reflecteren, samenvatten en opzoeken. De eindtoetsen basisonderwijs richten zich, op basis van de Kwaliteitseisen, ook op deze vaardigheden. De Centrale Eindtoets van Cito bestaat uit de volgende toetsonderdelen, waarin de vereiste kenmerken van de taakuitvoering terugkomen (allemaal behalve evalueren): woordenschat, begrijpend lezen, samenvatten en opzoeken.

PIRLS maakt een andere hoofdingeling, namelijk in twee begripsprocessen: informatie opzoeken en conclusies trekken en informatie integreren en evalueren (vergelijkbaar met de corresponderende kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader, respectievelijk begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken). Daarnaast onderscheiden ze vier niveaus waarop leerlingen deze begripsprocessen kunnen beheersen. Ook bij PISA is een aantal kenmerken van de taakuitvoering te herkennen in de indeling die daar gemaakt is: begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken. Opvallend bij zowel PIRLS als PISA, vergeleken met het Referentiekader, is dat de lagereordevaardigheden als technische leesvaardigheid, woordenschat en (letterlijk) begrijpen van tekst niet zijn meegenomen in de beschrijving van begripsprocessen (PIRLS) en relevante competenties (PISA). In PISA 2018 komt ‘vloeiend lezen’ wel terug. De vaardigheid ‘samenvatten’ komt zowel in PISA als PIRLS niet terug. Men richt zich in deze peilingen (meer dan in Nederlandse toetsen) op de hogereordevaardigheden: interpreteren en evalueren/reflecteren. Informatie (op)zoeken (en vinden) wordt zowel in PIRLS als in PISA als een apart begripsproces of competentie gezien.

7 Advies te peilen vaardigheden in 2026

7.1 Inleiding

Dit hoofdstuk geeft aan welke aspecten van leesvaardigheid in de nieuwe peiling in het voorjaar 2026 opgenomen zouden kunnen worden. Hierbij moet opgemerkt worden dat het hier hoofdzakelijk gaat over de wenselijkheid, niet over de haalbaarheid. De beschrijving is primair gericht op welke aspecten van leesvaardigheid wenselijk worden geacht om te peilen. Daarbij is rekening gehouden met twee criteria:

- *relevant*: is het een belangrijk onderdeel van het concept leesvaardigheid?
- *realistisch*: vormt het in enige mate een afspiegeling van de aspecten die in de onderwijspraktijk aan de orde komen en is het te verwachten dat leerlingen beschikken over de benodigde vaardigheden?

Hoe de gewenste aspecten van leesvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden, is zoveel mogelijk buiten deze domeinbeschrijving gehouden. Dat is immers een stap die in de volgende fase door de instrumentontwikkelaars gezet moet worden. Een enkele keer worden wel richtinggevende suggesties gegeven voor de instrumentontwikkeling. Waar nodig zijn de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijk richting te geven aan de instrumentontwikkeling.

In de volgende paragraaf worden de keuzes en de specificaties aangegeven. De adviezen zijn gebaseerd op de domeinbeschrijving in hoofdstuk 1 tot en met 6 en zijn aangevuld met de uitkomsten van de veldraadpleging met leesexperts op 28 juni 2022. De experts zijn van mening dat het hier beschreven advies voldoende houvast biedt voor het beschrijven wat er getoetst moet worden op het gebied van de leesvaardigheid van leerlingen. Zij geven aan dat het daarnaast interessant is om een aanvullend onderzoek af te nemen waarin wordt ingezoomd op het leesonderwijs in de klas, zodat ook duidelijk wordt welke taalmethoden er gebruikt worden en in hoeverre begrijpend lezen wordt geïntegreerd in de zaakvakken.

Daarnaast dient te worden opgemerkt dat het advies van de te peilen inhoud en vaardigheden lezen voor 2026 niet wezenlijk verschilt van het advies dat in de domeinbeschrijving van 2019 is gegeven. De domeinbeschrijving van 2019 vormt dan ook de basis waarop dit advies verder borduurt. Voor 2026 stellen we voor enkele accenten anders te leggen en meer uit te gaan van hoe lezen in internationale raamwerken wordt geoperationaliseerd. We lichten een paar belangrijke keuzes naar aanleiding van de vorige peiling hieronder toe.

7.2 Voorstel domein leesvaardigheid peiling 2026

In deze paragraaf beschrijven we welke niveaus van leesvaardigheid uit het Referentiekader Taal gepeild dienen te worden, waarbij het advies uit de domeinbeschrijving van 2019 als basis heeft gediend. We beschrijven eveneens criteria voor de keuze van teksten en leestaken.

7.2.1 Toetsing op leesniveau 1F en 2F

De peiling meet het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van het Referentiekader Taal, voor het domein Lezen. In de peiling dient te worden vastgesteld of de leerlingen presteren op niveau 1F of 2F. De toetsen bevatten dus teksten en leestaken met zowel aspecten van 1F als van 2F. Naast het Referentiekader zijn voor verdere operationalisering van de leesvaardigheid van de leerling ook andere kaders bruikbaar ter inspiratie, waaronder de opbrengsten van curriculum.nu, de raamwerken van PISA/PIRLS en Passende perspectieven.

7.2.2 Eisen aan tekstkeuze

De tekstkeuze in een peiling, zowel bo als s(b)o, heeft de volgende kenmerken:

- uitdagende, authentieke teksten (ook wel rijke teksten genoemd)
- variatie in onderwerpen
- variatie in tekstsoorten
- lineair en non-lineair of een mengvorm; digitaal en geprint
- korte en langere teksten
- losse teksten en een verzameling van teksten over hetzelfde onderwerp
- losse teksten en een verzameling(en) van teksten over hetzelfde onderwerp

Uitdagende, authentieke teksten

Om een zo realistisch mogelijk beeld te vormen van de leesvaardigheid van de leerlingen, zijn uitdagende, authentieke teksten - zowel naar inhoud als vorm - belangrijk. Dit geldt voor de formulering, de omvang en de opmaak. Door de keuze van rijke teksten doet de peiling recht aan het betekenisvolle karakter van leesvaardigheid. Belangrijk criterium voor de selectie van rijke teksten is de waarschijnlijkheid dat leerlingen er mee in aanraking komen. Er moeten teksten gekozen worden die leerlingen tegenkomen in hun leespraktijken op school (in het onderwijsaanbod) en thuis. Deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven bovenstaande, maar spreken liever over uitdagende en motiverende teksten en niet over authentieke teksten: niet iedere onbewerkte tekst is even geschikt om leesvaardigheid te meten. Bovendien kan een drukke lay-out voor s(b)o-leerlingen erg afleidend werken.

Variatie in onderwerpen

De teksten moeten gaan over verschillende onderwerpen, waarbij het van belang is dat er ook onderwerpen en thema's gekozen worden die aansluiten bij de pluriforme multiculturele samenleving en bij leerlingen uit zowel steden als van het platteland. Onderwerpen kunnen gerelateerd worden aan inhouden uit de zaakvakken, burgerschap, meertaligheid, mediawijsheid en cultuur. In de peiling is ook opname van schoolboekteksten uit andere vakken belangrijk, omdat leesvaardigheid moet worden ingezet om informatie uit schoolboeken uit andere leergebieden te verwerven.

Variatie in tekstsoorten

Het Referentiekader Taal noemt de volgende tekstsoorten:

- informatieve teksten
- instructieve teksten (directieve teksten)
- betogende teksten
- fictionele, narratieve en literaire teksten

Het Referentiekader Taal beschrijft per niveau (1F, 2F) welke kenmerken deze teksten hebben. Net als in 2019 adviseren we dat in de teksten een variatie aan gebruikte tekststructuren zit (chronologisch, oorzaakgevolg, flashbacks enzovoort).

Deelnemers aan de veldraadpleging vinden het van belang dat de keuze een afspiegeling vormt van het huidige tekstaanbod in de praktijk en geven aan dat daarbinnen sprake moet zijn van een variatie aan teksttypen en tekststructuren die aansluiten bij wat leerlingen nodig hebben om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Selecteer (bijvoorbeeld) authentieke instructieve teksten die vandaag de dag nog worden gelezen, dus niet een tekst over een videorecorder of een telefoongids. Verder stellen deelnemers een balans voor tussen fictionele en zakelijke teksten. Er wordt ook aangegeven dat s(b)o-leerlingen vaak een voorkeur hebben voor zakelijke teksten.

Lineair, non-lineair en gemengd; digitaal en geprint

Teksten zijn te onderscheiden op verschillende dimensies. Het is belangrijk om in de peiling een brede variatie aan teksttypen op te nemen, om zo een realistisch beeld te krijgen: in de werkelijkheid leest een kind ook verschillende teksten met verschillende dimensies. Dat wil zeggen: geprint en digitaal, met een variatie in lineaire, non-lineaire en gemixte teksten. Bij de keuzes moet de authenticiteit steeds leidend zijn, ofwel een weerspiegeling van de werkelijkheid: een e-mail lees je bijvoorbeeld digitaal en niet van papier. Dit wordt onderstreept door de deelnemers aan de veldraadpleging. Wel geven ze

aan dat digitale teksten soms lastig zijn voor s(b)o-leerlingen, omdat ze eerder afgeleid zijn door de mogelijkheden die de digitale context biedt (bijvoorbeeld 'verder klikken'). Het vraagt dus meer van hun concentratie. In de afnamecondities zou hier rekening mee moeten worden gehouden, door bijvoorbeeld meer pauzes in te lassen. Ook wordt door de leesexperts geadviseerd om leerlingen bij een digitale tekst aantekeningen te laten maken, bijvoorbeeld met een digitale markeerstift of een digitaal notitieblokje. Voor leerlingen in het s(b)o wordt ten slotte nog opgemerkt dat veel scrollen hen afleidt en dat zij waarschijnlijk een voorkeur hebben voor een toets op papier.

Korte en langere teksten

Naar aanleiding van de vorige peiling is geadviseerd om zowel korte als langere teksten te gebruiken. Ook voor deze peiling willen we het belang van zowel korte als lange teksten benadrukken. Met name de hogereordevaardigheden kun je niet goed meten met behulp van korte teksten. Om tot dieper tekstbegrip te komen, dient de leerling namelijk meerdere stukken van de tekst met elkaar te kunnen verbinden. In verhalen maken hoofdpersonen bijvoorbeeld een ontwikkeling door en alleen als leerlingen in staat zijn om dit uit de tekst te halen, zijn zij in staat tot vergelijken, analyseren en evalueren: de hogereordevaardigheden. Dergelijke vragen kunnen alleen gesteld worden bij langere teksten (Houtveen & van Steensel, 2022). Uit onderzoek blijkt bovendien dat diep begrip gerealiseerd kan worden als er gewerkt wordt met teksten die een sterke structuur en samenhang hebben; hiervoor zijn langere teksten noodzakelijk.

De redenen om daarnaast toch ook met een aantal korte teksten te werken, zijn de motivatie van de leerling, het verkleinen van de rol van achtergrondkennis (doordat meerdere onderwerpen aan bod komen) en tenslotte de afspiegeling van de werkelijkheid.

Verzameling van teksten

Uit recent onderzoek blijkt daarnaast dat de validiteit toeneemt wanneer er naast losse teksten met leestaken, ook een of meerdere verzamelingen van teksten rond een bepaald thema worden aangeboden. We lichten dit hieronder toe.

In het Referentiekader Taal wordt grotendeels vertrokken vanuit het *single text model* bij het begrijpen en interpreteren van teksten (McNamara & Magliano, 2009). Dit model is uitgewerkt in de constructie-integratie-theorie van Kintsch (1998), waarbij geldt dat je in interactie met een tekst tot begrip komt door informatie uit de tekst te integreren met al aanwezige kennis. Dit model is inmiddels uitgebreid met nieuwe inzichten. Er spelen meer processen een rol bij

het komen tot begrip. Zo ontbreekt in het oude *single tekst model* de focus op het construeren van samenhang tussen verschillende bronnen, terwijl dat ook een belangrijk proces is voor de lezer, binnen een tekst en tussen teksten (*extended constructive-integrative models*: zie Fox & Alexander, 2017; Britt & Rouet, 2012). Deze nieuwe inzichten leiden ertoe dat ook andere kennis, vaardigheden en inzichten bij tekstbegrip in beeld komen: lezers moeten de kwaliteit, bruikbaarheid en betrouwbaarheid van een tekst kunnen beoordelen (afhankelijk van doel en situatie) en informatiebronnen met elkaar integreren (Britt & Rouet, 2012). Binnen de raamwerken van PIRLS en PISA is deze ontwikkeling al zichtbaar. Daarin hebben *multiple document comprehension* en *scenario-based assessment* een plaats gekregen. Die laatste leestoets biedt een verzameling van thematisch samenhangende teksten aan (informatief, instructief, betogend, fictioneel), waarbij de leerling binnen een gegeven context en doel zijn leesaanpak moet afstemmen en inferenties moet maken om specifieke informatie te verwerken. Anders dan in traditionele tekstbegripstoetsing worden er geen afzonderlijke tekstfragmenten aangeboden met op zichzelf staande vragen, maar dient de leerling de verschillende teksten en fragmenten in hun geheel én in samenhang te begrijpen. Scenario based learning gaat uit van scenario's die uitnodigen tot probleemoplossend lezen. Hierdoor ontstaat er een exacter beeld van de leesvaardigheid van leerlingen, omdat op deze manier ook de hogereordevaardigheden worden gemeten. Leerlingen zoeken informatie, evalueren de informatiebron, interpreteren de informatie en kunnen door de verschillende teksten heen verbanden leggen. De verzameling van teksten kan bestaan uit fictie, studiemateriaal, e-mails, blogs, websites, beleidsdocumenten, oorspronkelijke historische bronnen, et cetera.

Een bijkomend voordeel is dat achtergrondkennis hier een minder grote rol speelt, omdat er vooral een beroep wordt gedaan op de vaardigheid van het vergelijken van verschillende bronnen met elkaar. Wij adviseren daarom om deze aanpak ook in de peiling leesvaardigheid van 2026 te gebruiken.

Deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven dit advies, maar adviseren wel om de omvang te beperken, daarnaast nog steeds losse teksten over andere onderwerpen te gebruiken en een balans te zoeken in de complexiteit van het probleem: een relatief simpel, concreet probleem is realistischer om te peilen dan een complex probleem. Bijvoorbeeld: "houd een spreekbeurt over apen. Hier zijn vijf boektitels, welk boek past hier het beste bij?" Zeker voor het s(b)o en dan met name voor autistische leerlingen is een realistische, concrete context van groot belang.

De deelnemers aan de veldraadpleging wijzen erop dat leerlingen deze manier van toetsing nog niet gewend zijn. Bij de interpretatie van de toetsresultaten

voor de trendrapportage moet daarom worden meegenomen dat de resultaten van deze toetsvorm mogelijk afwijken van eerdere bevindingen.

7.2.3 Eisen aan leestaken

De leestaken dienen in een peiling te voldoen aan de wettelijke vereisten zoals ze als 'kenmerken van de taakuitvoering' in het Referentiekader Taal per niveau zijn beschreven.

Kenmerken van de taakuitvoering

In een peiling dienen de kenmerken van de taakuitvoering uit het wettelijke Referentiekader Taal leidend te zijn. Het gaat eind groep 8 om de volgende kenmerken:

- techniek en woordenschat
- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten
- opzoeken

Voor fictionele teksten gelden drie kenmerken van de taakuitvoering, namelijk begrijpen, interpreteren en evalueren. Zowel voor zakelijke als fictionele teksten zijn de kenmerken van de taakuitvoering per leesniveau beschreven.

Techniek en woordenschat

Conform de omschrijving in het Referentiekader kan gepeild worden of leerlingen:

- de betekenis van onbekende woorden uit de context kunnen afleiden (1F);
- de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context kunnen afleiden (2F).

Dit afleiden van woordbetekenissen kan gepeild worden bij het lezen van zakelijke en fictionele teksten.

In de domeinbeschrijving van 2019 is geadviseerd om geen aparte woordenschattoets in de peiling op te nemen. Dit adviseren we opnieuw. We weten immers al dat er een verband is tussen woordenschatkennis en begrijpend lezen: leerlingen met een grotere woordenschat scoren hoogstwaarschijnlijk beter op de toets begrijpend lezen. Het is daarom

belangrijk dat er gebruikgemaakt wordt van een grote variëteit aan tekstonderwerpen in de peiling. Het eventuele voordeel van leerlingen met een grote woordenschat zal dan kleiner zijn, omdat er meer verschillende onderwerpen aan bod komen. Deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven dit advies, maar er is geen consensus.

Ook adviseren we, net als in 2019, om technisch en vlot lezen niet apart te peilen. De relatie tussen technisch en begrijpend lezen is bij oudere leerlingen minder sterk dan bij jongere leerlingen en de peiling betreft oudere leerlingen: leerlingen uit groep 8 en leerlingen einde sbo en so. Als leerlingen slecht technisch kunnen lezen, dan zie je dat terug in de resultaten van de begrijpend leestoets of aan het feit dat ze de opdrachten niet afkrijgen. Door geen aparte toets technisch lezen af te nemen, blijft er meer toetstijd over. Dit advies wordt door leesexperts onderschreven.

Net als in 2019 voegen we hieraan toe dat indien een toetsontwikkelaar toch geïnteresseerd is in de mate waarin leerlingen technisch kunnen lezen, er dan een toets ontwikkeld zou moeten worden die zich focust op het 'vloeiend en met intonatie lezen' en niet alleen de leessnelheid, zoals in de meeste bestaande toetsen wordt gedaan. Leessnelheid is geen doel op zich: het gaat om de vereiste techniek die nodig is om de tekst te kunnen begrijpen. Als een kind niet vloeiend kan lezen, is de kans groot dat dit het leesbegrip in de weg staat. Er is dus een verband tussen vloeiend lezen en leesbegrip.

Begrijpen, interpreteren en evalueren

Specifieke adviezen bij het peilen van begrijpen, interpreteren en evalueren:

- Neem in de peiling meerdere teksten over hetzelfde onderwerp op, zodat leerlingen informatie moeten verwerken uit verschillende bronnen (met bijvoorbeeld een verschillend perspectief) (zie *Scenario based assessment*). Leerlingen moeten in de peiling informatie uit deze teksten vergelijken en/of met elkaar verbinden. Met name deelaspecten van interpreteren en evalueren kunnen op deze manier gemeten worden, maar ook het samenvatten van informatie uit verschillende bronnen.
- In de toets moet een goede balans gevonden worden tussen opgaven die vragen naar de verschillende kenmerken van de taakuitvoering (begrijpen, interpreteren, evalueren). De gebruikte teksten zouden leidend moeten zijn om de toetsmatrijs te vullen met betrekking tot kenmerken van de taakuitvoering, maar ook met betrekking tot het type vragen (open, gesloten).
- Kijk ook naar alternatieve manieren van het toetsen van leesbegrip. Bijvoorbeeld naar toetsing via toepassing (door leerlingen een

routebeschrijving of vouwinstructie te laten lezen), of gebruik een observatie-instrument (waarbij ze daadwerkelijk een vouwblaadje moeten vouwen of een beschreven route uittekenen op een kaart). Leesbegrip is eigenlijk laten zien dat je iets met de tekst kunt. Zoek naar objectieve manieren om die vaardigheid het beste te toetsen.

- In de peiling hoeft de kennis van leesstrategieën niet te worden gepeild. Leerlingen passen als het goed is naar behoefte deze leesstrategieën toe als hulpmiddel om de tekst goed te begrijpen. Het is daarom niet zinvol leerlingen te bevragen naar hun kennis van leesstrategieën. De leesexperts uit de veldraadpleging vinden het wel interessant om zicht te krijgen op de toepassing van leesstrategieën, maar dan in een verdiepend onderzoek na het peilingsonderzoek. Voorgesteld wordt om dit verdiepend onderzoek mondeling af te nemen in een interview. Zo krijg je meer inzicht: leerlingen kunnen soms niet goed formuleren op papier, terwijl ze het toch begrijpen. Mondeling komen die leerlingen beter uit de verf.
- Het kenmerk van de taakuitvoering 'evalueren' is lastig via meerkeuzevragen te toetsen. Alleen voor het aspect 'kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen' is dit wellicht mogelijk, maar voor de andere aspecten geldt dat het gaat om het verwoorden van een persoonlijke waardering of een kritische evaluatie van de gelezen tekst. Net als in de laatste peiling moet dit via open vragen gepeild worden, omdat de toelichting die een leerling geeft bij zijn evaluatie beoordeeld moet worden. Aandachtspunt bij het ontwikkelen van open vragen is dat schrijfvaardigheid (formuleervaardigheid) geen belemmering mag zijn voor de leerlingen om de vragen te kunnen beantwoorden. Daarnaast adviseren de deelnemers aan de veldraadpleging om bij deze vragen steeds te expliciteren dat het gaat om het evalueren van de tekst en niet om wat de leerling ergens van vindt (er moet altijd een relatie zijn met wat er in de tekst staat): leerlingen moeten bijvoorbeeld een stuk tekst bekritisieren of een persoonlijke reactie toelichten met voorbeelden uit de tekst. Een advies voor het consortium is om het PIRLS-framework te raadplegen. Leesexperts stellen voor om geen onderscheid te maken tussen bo en s(b)o, maar open vragen zijn soms wel extra moeilijk voor specifieke groepen binnen het so en 'evalueren van zakelijke teksten' komt niet of nauwelijks aan bod in taalmethodes voor het s(b)o.

Samenvatten

Specifieke adviezen bij het peilen van samenvatten:

- Hoewel een van de deelaspecten 'het formuleren van een samenvatting' is, moeten er zo min mogelijk opgaven gebruikt worden waarbij leerlingen zelf een hele tekst moeten samenvatten. Zelf samenvatten doet namelijk een groot beroep op de schrijfvaardigheid van leerlingen en die vaardigheid hoeft niet gepeild te worden. Zoek naar manieren om deelaspecten van samenvatten op andere manieren te toetsen, waarbij meer gebruik gemaakt wordt van meerkeuzevragen. Te denken valt aan: kiezen uit verschillende formuleringen van een hoofdgedachte, gebruik maken van voorbeeldsamenvattingen (de beste kiezen), invullen of aanvullen van een schema, kiezen van een zin die bij een samenvatting hoort, kiezen van een schema bij een tekst. Leesexperts beamen dit en geven concrete invulling aan de schematische weergave: een tijdbalk, een sorteertaak of een venndiagram behoort tot de mogelijkheden.
- Om de inhoud van het kenmerk van de taakuitvoering samenvatten goed te kunnen peilen, is een mix nodig van open en gesloten vragen.

Opzoeken

In de peiling moet vastgesteld worden in hoeverre leerlingen in staat zijn om (systematisch) informatie op te zoeken in verschillende soorten bronnen.

Specifieke adviezen bij het peilen van opzoeken:

- Opzoeken is een vaardigheid die in toenemende mate digitaal plaatsvindt. Dat heeft consequenties voor de vorm waarin de vaardigheid opzoeken gepeild moet worden. Idealiter wordt deze vaardigheid daarom (deels) digitaal gepeild, waarbij leerlingen informatie zoeken met een elektronisch apparaat, zoals een laptop of tablet. Als dit praktisch niet haalbaar is, kunnen leerlingen ook op papier bevraagd worden naar hun vaardigheid in het opzoeken van digitale informatie, bijvoorbeeld door hen te vragen naar de beste zoektermen, het kiezen uit een resultatenlijst van een zoekmachine, het aanwijzen van elementen op een schermafbeelding enzovoort.
Er moet goed afgestemd worden met de peiling van het domein digitale geletterdheid, om overlap tussen beide te voorkomen of juist zichtbaar te maken. Het onderdeel 'informatievaardigheden' van het domein digitale geletterdheid betreft namelijk deels aspecten van het domein leesvaardigheid, omdat de kenmerken van de taakuitvoering begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken ook daar een rol spelen. Dit wordt onderschreven door de deelnemers aan de veldraadpleging. Zij geven aan dat niet gepeild hoeft te worden of leerlingen goed kunnen klikken,

maar wel of ze in staat zijn om de juiste bron te selecteren uit een lijst met zoekresultaten die past bij hun informatievraag. Leerlingen maken bijvoorbeeld gebruik van kennis over tekstkenmerken en hun vaardigheid in begrijpend lezen bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen en het opzoeken van informatie. Ook aandacht voor multimediaal lezen valt hieronder. Denk aan het begrijpen, interpreteren en evalueren van digitale teksten waarbij beeld en/of geluid zijn geïntegreerd). Het lezen van hypertext is hierbij een aandachtspunt. Bij de keuze van naslagwerken die opgenomen worden in de peiling, moet rekening gehouden worden met de huidige praktijk van zoeken. Het internet en een digitaal woordenboek zijn de belangrijkste bronnen.

Variatie in soorten vragen

Net als in 2019 pleiten we voor een balans in open en gesloten vraagtypen bij teksten, zonder daarbij de exacte percentages te willen vaststellen. We adviseren hierbij goed gebruik te maken van de ervaringen die opgedaan zijn in de afgelopen peiling.

Ook internationale leesonderzoeken zoals PIRLS en PISA maken, behalve van gesloten vragen, gebruik van open vragen en andersoortige verwerkingsopdrachten. Het advies is om in een peiling leesvaardigheid een soortgelijke variatie in open en gesloten vraagtypen te hanteren als in PISA. Leerlingen hebben in het leesonderwijs relatief veel ervaring met opzoekvragen waarbij het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is. Dergelijke vragen corresponderen eerder met het kenmerk van de taakuitvoering 'opzoeken' dan met het kenmerk 'begrijpen' uit het Referentiekader, terwijl we juist zicht willen krijgen op de vaardigheid 'begrijpend lezen'. Daarom zijn in deze peiling juist open vragen van belang die een beroep doen op hogereordevaardigheden, zoals:

- conclusies trekken op basis van een tekst
- interpreteren en integreren van ideeën en informatie
- omgaan met conflicterende teksten

In de veldraadpleging is de nuancering aangebracht dat het gaat om toetsing van leesvaardigheid en niet van schrijfvaardigheid en dat daarom, zeker bij s(b)o-leerlingen, ook gebruik moet worden gemaakt van semi-open vragen, zoals invulvragen of vragen waarbij leerlingen zinnen moeten afmaken. Als het echte open vragen zijn, moeten deze beantwoord worden in steekwoorden of in maximaal drie zinnen. Ook werd tijdens de veldraadpleging het idee geopperd om voor deze doelgroep gebruik te maken van tweetrapsvragen: eerst een meerkeuzevraag en dan een open vraag als verdieping.

7.2.4 Achtergrondvariabelen

Achtergrondkennis, succeservaring en leesmotivatie zijn belangrijke aspecten van leesvaardigheid en relevant voor een peiling. Voor het leesvaardigheidsniveau maakt het veel uit hoeveel de leerling weet van een onderwerp (achtergrondkennis) en of de leerling het onderwerp interessant vindt (voorkeur, leesmotivatie). Daarnaast speelt de verwachting van de leerling van zijn kans op succes een rol in het uitvoeren van een leestaak (het gevoel van competentie in relatie tot leesmotivatie). Toch adviseren deelnemers aan de veldraadpleging om alleen leesmotivatie mee te nemen en niet achtergrondkennis en succeservaring.

De deelnemers zijn van mening dat toetsing van achtergrondkennis vooraf leidt tot demotivatie voor de daarop volgende taken en kan beïnvloeden hoe de toets wordt gemaakt. Geadviseerd wordt om de invloed van achtergrondkennis te minimaliseren door een variatie aan onderwerpen in de aangeboden teksten, aangevuld met verschillende teksten over een onderwerp, inclusief een tekst met achtergrondinformatie. Hierbij dient er geen onderscheid te worden gemaakt tussen bo en s(b)o. Wel vinden leesexperts het interessant om de verschillen in resultaten tussen de schooltypen te rapporteren.

Ook 'succeservaring' wordt minder interessant gevonden voor de peiling, omdat het 'ervaren van succes' zo verbonden is met het lezen van specifieke teksten die wel of niet interessant worden gevonden. Succeservaring zou wel per taak kunnen worden bevraagd, maar het heeft geen meerwaarde.

Geadviseerd wordt om leesmotivatie wel te bevragen, omdat op die manier gekeken kan worden of er onder invloed van het leesoffensief iets is veranderd sinds de vorige peiling. Geadviseerd wordt om leesmotivatie breed en op andere manieren te peilen, bijvoorbeeld aan de hand van vragen als "welke boeken lees je graag? Welke genres?" Of door leerlingen op een virtuele boekenplank aan te laten wijzen welke boeken ze zouden kiezen.

7.2.5 Randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Op basis van de [maatwerkaanpassingen van SLO](#) geven we de volgende adviezen mee voor de toetsing van deze groep leerlingen:

- Besteed extra aandacht aan afspraken, regels, routines en geef heldere korte instructies op papier aan leerlingen.

- Maak bij voorkeur gebruik van teksten met een rustige lay-out, duidelijke structuur (kopjes), illustraties die een een-op-een relatie hebben met de tekst en korte tekstblokken.
- Bied korte, afwisselende opdrachten aan.
- Zorg ervoor dat leerlingen een koptelefoon/demper kunnen gebruiken, als ze daarmee geconcentreerder werken.

De randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden door de deelnemers aan de veldraadpleging onderschreven. Tegelijkertijd wordt opgemerkt dat de uitgangspunten (kies teksten met een duidelijke structuur, korte tekstblokken) soms kunnen bijten met de vereiste van rijke, uitdagende teksten. Geadviseerd wordt om de inhoud van de teksten en de vragen zelf niet aan te passen, zodat de validiteit gewaarborgd blijft. De toetsinhoud blijft dan hetzelfde, alleen de randvoorwaarden worden dan aangepast.

Er zijn voornamelijk aanpassingen nodig in de tijdsduur (meer pauzes inbouwen) en zeker voor het s(b)o is de aanwezigheid van of afname door een vaste leerkracht of bekende persoon van belang.

8 Bronnen

Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 6 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Aarnoutse, C. A.J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 56 (11-12), 268-289.

Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks nummer 36. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2018). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. In *Tijdschrift Taal*, 12, p. 21-30.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2016). *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.

Broek, A. van den, Bron, J., Gubbels, J. (e.a.) (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Nijmegen/Amersfoort: ResearchNed/Expertisecentrum Nederlands/SLO.

Broek, P. van den, Helder, A., Espin, C. en Liende, M. van der (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland. Rapportage aan de Vaste Tweede Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Leiden: Universiteit Leiden.

CvTE (2014). *Algemeen deel toetswijzer voor eindtoets PO: Inhoudelijke kwaliteitseisen aan eindtoetsen PO. Versie 27 augustus 2014*. Utrecht: College voor Toetsen en Examen.

CvTE (2017). *Terugblik 2017. Resultaten Centrale Eindtoets 2017*. College voor Toetsen en Examen.

Dekker, B., Krooneman, P.J., Brekelmans, J., & Groenwoud, M. (2012) *Onderwijsinspanningen taal en rekenen in PO, VO en MBO*. Amsterdam: Regioplan.

Ekens, T. (2009) *Een reisgids door 15.000 bladzijden lesmateriaal*. Enschede: SLO.

Ekens, T. & Jager, R. (2009). *Referentieniveaus in taal- en rekenmethodes. Spoorboekje. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo volgens de referentieniveaus van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015. *Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. De Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Gubbels, J., van Langen A.M.L, Maassen, N.A.M. & Meelissen, M.R.M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks nummer 34. Arnhem: Cito.

Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. PPON-reeks nummer 33. Arnhem: Cito.

Hoeven, M. van der, Schmidt, V., Sijbers, J., Silfhout, G. van, Woldhuis, E., & Leeuwen, B. van (2017). *Leerplankundige analyse PISA 2015*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.

Hoogeveen, M., & Prenger, J. (2017). *Taaldomeinen in samenhang*. Presentatie verzorgd op de veldraadpleging Taaldomeinen in samenhang, Utrecht, 27-6-2017.

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2017). *Werk aan groei in begrip. Handleiding bij het begrijpend leesproject DENK!*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013-2014*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil.onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2015-2016*. Geraadpleegd van:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/rapporten/2017/04/12/taal-rekenen>

Inspectie van het Onderwijs (2020). *Peil.onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2018-2019*. Geraadpleegd van:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/04/22/peil.taal-en-rekenen-2018-2019>

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2018/2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Den Haag.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van, & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. PPON-reeks nummer 54. Arnhem: Cito.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal. Overzichten en leerroutes*. Enschede: SLO.

Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Micklinghoff, T. (2013) Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. In *Praxisbulletin* 31(2), 33-36.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2020). *De overstap van po naar vo: Handreiking schooladvisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling 2005*. PPON-reeks nummer 35. Arnhem: Cito.

Oostdam, R., Branden, K. van den, & Spaans, G. (2011). *Programmeringsstudie Taalonderzoek in het primair onderwijs. Taalonderzoek in het primair onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Sijtsma, J. (red.) (1992) *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool: Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. PPON-reeks nummer 3. Arnhem: Cito.

Sijtstra, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2: Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. PPON-reeks nummer 10a. Arnhem: Cito.

Sijtstra, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool (3): Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Cito.

Smale-Jacobse, A.E. (2013). *Trainen van docenten in strategie-instructie gericht op tekstanalyse en vraaganalyse bij begrijpend lezen*. Groningen: GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Teunissen, C., Elsäcker, W. van den, & Druenen, M. van (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven voor groep 4 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Branden, K. van den (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (red.) (1999) *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Weerden, J. van, & Hiddink, L. (red.) (2013) *Balans in het basisonderwijs*. PPON: 25 jaar kwaliteit in beeld. Arnhem: Stichting Cito.

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool: Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Stichting Cito.

9 Bijlagen

Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F

Niveaubeschrijvingen lezen zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.

Teksten

Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.
----------------	--	---

Taken

Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaard-formulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.
Lezen van instructies	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.
Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan <i>betogende</i> , vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.

Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
--------------------------	--	--

Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
Evalueren/ Reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictionele teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.

Teksten

Tekstkenmerken	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.
----------------	---	---

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Herkent genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan

	Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	het onderwerp van de tekst benoemen.
Evalueren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.

Bijlage 2

Tabel 1 geeft een overzicht van de studies waarin onderdelen van het domein leesvaardigheid werden gepeild tussen 1989 en 2011-2012, met een aanduiding van de gepeilde onderwerpen en de beoordeelde aspecten van leesvaardigheid. De peiling van 2020-2021 is uitgebreid beschreven in hoofdstuk 6.

<i>Onderzoek</i>	<i>Gepeilde onderwerpen</i>	<i>Beoordeelde aspecten</i>
PPON Taal 1 Medio basisonderwijs Peilingsjaar 1989 (Sijtsstra et al., 1992)	technisch lezen	decoderen van gedrukte en geschreven teksten (1-minuuttest)
PPON Taal 1 Einde basisonderwijs Peilingsjaar 1988 (Zwarts et al., 1990)	begrijpend lezen van rapporterende, beschouwende, argumentatieve en directieve teksten studerend lezen: verwerven van informatie door lezen ondersteunende taalactiviteiten: - betekenis en betekenisrelaties - alfabet (alfabetiseren) deelvaardigheden: - woordbegrip	vakinhoudelijk: betekenis, relaties en communicatieve aspecten / gedrag om tot antwoord te komen: identificatie en productie lezen van grafieken en tabellen categoriseren, generaliseren en tegenstellingen toepassing kennis alfabet inhoudswoorden
PPON Taal 2 Einde basisonderwijs Peilingsjaar 1993 (Sijtsstra et al., 1997)	technisch lezen begrijpend lezen van rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten lezen van fictie hanteren van naslagwerken studerend lezen: - tabellen en grafieken - lezen van kaarten	decoderen van gedrukte en geschreven teksten (1-minuuttest) vakinhoudelijke dimensie: woorden zinsbetekenis, opbouw en betekenis van grotere tekstdelen, functie van de tekst inhoud van de tekst: woord- en zinsbetekenis, tekstuele vaardigheden woordenboeken, telefoonboeken, encyclopedieën, postcodeboeken / voorwaardelijke vaardigheden:

		alfabetiseren, hanteren registers, informatiebron kiezen afleiden informatie uit tabel/grafiek; combineren van informatie; conclusies trekken n.a.v. tabel of grafiek informatie uit kaarten met elkaar in verband brengen: afleiden, vergelijken, combineren, visualiseren
PPON Taal 3 Einde basisschool Peilingsjaar 1998 (Sijtstra et al., 2002)	begrijpend lezen: rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten, fictie studerend lezen: hanteren van naslagwerken (telefoongids, woordenboek, encyclopedie, boeken) ondersteunende vaardigheden: technisch lezen (decoderen) en woordbegrip	woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden); opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden); functie van de tekst (functionele vaardigheden) alfabetiseren; hanteren van specifieke informatiemiddelen; kiezen van de adequate ingang om informatie te verkrijgen verklanken van woorden (1-minuuttest); passieve woordkennis
PPON Taal 3 Halverwege basisschool Peilingsjaar 1999 (Van Berkel et al., 2002)	begrijpend lezen: zakelijke teksten (rapporterend, beschouwend, argumentatief) en fictie technisch lezen	woord- en zinsbetekenis; opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten; functie van de tekst. verklanken van woorden (1-minuuttest);
PPON Taal 2 SBO Peilingsjaar 1999 (Van Weerden et al., 2002)	begrijpend lezen: informatieve teksten, argumentatieve teksten en fictie ondersteunende vaardigheden: technisch lezen en woordbegrip	woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden); opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden); functie van de tekst (functionele vaardigheden)

		snel en correct verklanken van woorden (1-minuuttest)
PPON 4 Halverwege Peilingsjaar 2005 (Van Berkel et al., 2007)	begrijpen van geschreven teksten; interpreteren van geschreven teksten; reflecteren op geschreven teksten; technisch lezen; alfabet; woordenschat	verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen; kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst; denken over de tekst; vlot en nauwkeurig lezen; kennis van conventies over volgorde van lettertekens; breedte en diepte van woordkennis
PPON 4 Einde Peilingsjaar 2005 (Heesters et al., 2007a)	begrijpen van geschreven teksten; interpreteren van geschreven teksten; reflecteren op geschreven teksten; studerend lezen; opzoeken van informatie; technisch lezen; woordenschat; leesattitude en leesgedrag	tekstgebaseerde verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen; kennisgestuurde verwerking van de impliciete informatie in de tekst, maken van inferenties; vormen van een oordeel of mening over teksten of tekstgedeelten; samenvatten en schematiseren; inzetten alfabet, gebruik steekwoorden vlot en nauwkeurig lezen; betekenissen van en relaties tussen woorden;
PPON 3 SBO Peilingsjaar 2005 (Heesters et al., 2007b)	begrijpen van geschreven teksten; interpreteren van geschreven teksten; reflecteren op geschreven teksten; technisch lezen; alfabetiseren en opzoeken informatie; woordenschat; studerend lezen;	verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen; kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst; denken over de tekst; correct en vlot lezen; kennis van conventies over volgorde van lettertekens; rangschikken van letters of woorden en efficiënt en

		systematisch kunnen opsporen van specifieke informatie; woordbetekenis (kennis van synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen). betekenisrelaties (categoriseren, generaliseren, tegenstellingen aangeven); samenvatten, schematiseren
PPON 4 Leesstrategieën (1e peiling) Peilingsjaar 2005 (Moelands et al., 2007)	leesstrategieën	actieve kennis leesstrategieën; passieve kennis leesstrategieën; voorspellend lezen; toepassen leesstrategieën
PPON Leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 Peilingsjaar 2011/2012 (Kuhlemeier et al., 2014)	begrijpen van geschreven teksten; interpreteren van geschreven teksten; reflecteren op deze teksten; studerend lezen; technisch lezen; alfabetiseren en opzoeken van informatie; woordenschat; leesattituden en leesactiviteiten	verwerken van expliciete informatie in een tekst; inzetten eigen kennis bij verwerken van tekst; geven van een beargumenteerde mening of oordeel. samenvatten, schematiseren; correct en vlot lezen; rangschikken van letters of woorden en efficiënt en systematisch kunnen opsporen van specifieke informatie; woordbetekenis (kennis van synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen). betekenisrelaties (categoriseren, generaliseren, tegenstellingen aangeven) plezier in lezen, tijdsbesteding en keuze boeken/teksten

Tabel 1: Overzicht peilingsonderzoek en ondersteunende vaardigheden

In de eerste drie peilingsonderzoeken werd het domein leesvaardigheid aanvankelijk onderverdeeld in verschillende teksttypen: het lezen van rapporterende, beschouwende, directieve, argumentatieve en fictieteksten. Voor deze teksttypen werd de vaardigheid begrijpend lezen gepeild. Daarnaast werden studerend lezen en technisch lezen gepeild en werd de ondersteunende vaardigheid woordbegrip meegenomen in de peiling. In de laatste twee peilingen (2005 en 2011/2012), die zich specifiek richtten op leesvaardigheid, werd naar analogie van het toen net beschikbare Referentiekader Taal, gekozen voor een vaardigheidsbenadering, waarbij begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en reflecteren op geschreven teksten centraal stonden (Van Weerden & Hiddink, 2013). In de laatste peiling is gebruik gemaakt van verschillende tekstgenres: informatief, instructief, betogend, verhalend en poëzie, waarbij in het regulier onderwijs het overgrote deel van de teksten informatief van aard was en er in het sbo sprake was van een gelijkmatige verdeling tussen informatief en verhalend. Er was overlap tussen teksten voor groep 5 en groep 8 enerzijds en groep 5 en sbo anderzijds.

In die peilingen werden ook ondersteunende activiteiten voor leesvaardigheid meegenomen, zoals technisch lezen, alfabet en opzoekvaardigheden, woordenschat en leesattitude en leesgedrag. Het onderdeel technisch lezen was aanvankelijk een van de hoofdonderdelen in de peiling leesvaardigheid en werd later beschouwd als ondersteunende activiteit. Aanvullend op de hoofdrapportage werd op basis van de peiling 2005 een apart rapport opgesteld met betrekking tot leesstrategieën, in zowel primair onderwijs als speciaal basisonderwijs. Wat betreft de invulling van het onderdeel studerend lezen heeft er een verschuiving plaatsgevonden. In de eerste peilingen werd hierbij gekeken naar het kunnen hanteren van naslagwerken en het lezen van tabellen en grafieken, terwijl vanaf de peiling van 2005 onder studerend lezen werd verstaan: 'iets doen met de begrepen en geïnterpreteerde tekst', oftewel het op een of andere manier opslaan van de tekst om die op een ander moment te kunnen gebruiken (Heesters et al., 2007).

Dit werd geoperationaliseerd in de vaardigheden samenvatten en schematiseren van informatie uit geschreven tekst. Het hanteren van naslagwerken werd in de laatste peiling meegenomen in de ondersteunende vaardigheid 'alfabet en opzoeken van informatie'.

Bijlage 3 Deelnemers aan veldraadpleging 28 juni 2022

Organisatie	Deelnemer	Functie
SO De Koperakker	Zoe Aerts	Leerkracht basisonderwijs
Universiteit Utrecht	Suzanne Bogaerds	Aio begrijpend lezen
Xperto	Tjalling Brouwer	Leesspecialist
Hogeschool de Kempel	Anne van Buul	Opleidingsdocent Nederlands/taalexpert
Taal Plus Klas	Femke Cools	Coördinator
Malmberg	Hans van Elderen	Portfolio-manager
Universiteit Utrecht	Jacqueline Evers	Wetenschapper
Expertisecentrum Nederlands	Joyce Gubbels	Wetenschapper
Uitgeverij Delubas	Anouk Gulikcx	Didactisch adviseur
Zwijzen	Michael van Haaren	Uitgever
Universiteit Leiden	Anne Helder	Wetenschapper
OBS De Trekvogel, IJsselstein	Esther van Huisstede	Leerkracht basisonderwijs
Bureau ICE	Judith van der Linden	Projectleider IEP
Expertis	Dortie Mijs	Senior Adviseur Taal/Lezen
SO De Muldersteeg	Karin Noordam	Leerkracht basisonderwijs
NHL Stenden	Maaïke Pulles	Onderzoeker lectoraat meertaligheid en geletterdheid
Uitgeverij Delubas	Henriette Raudszus	Onderwijskundig projectleider
BS De Dromenvanger	Els van Riel	Leerkracht basisonderwijs
CITO	Pauline Roumans	Senior toetsdeskundige talen
Boom Uitgevers	Johan Schokker	Methodoloog
Basisschool de Regenboog	Mariëlle Smulders	Leerkracht basisonderwijs
SO De Muldersteeg	Rob Stolk	Leerkracht basisonderwijs
Expertisecentrum Nederlands	Nicole Swarts	Wetenschapper
Marnix Academie	Cindy Teunissen	Opleidingsdocent Nederlands/taalexpert
OJBS de Swoaistee	Marit Tuik	Leerkracht basisonderwijs
Rezulto	Marianne Verhallen	Taalwetenschapper, expert woordenschat en NT2
Hanzehogeschool	Mathilde Wassenaar	Opleidingsdocent Nederlands/taalexpert
Blink Uitgevers	Magda van der Wulp	Uitgever
Onderwijsinspectie	Isabel ten Bokkel (not)	Inspecteur
Onderwijsinspectie	Aster Dijkgraaf (not)	Inspecteur
Onderwijsinspectie	Mariët Förer (not)	Inspecteur
Onderwijsinspectie	Janneke van Hardeveld (not)	Inspecteur
Onderwijsinspectie	Marleen van der Lubbe (not)	Inspecteur
SLO	Jantien Dhont (vz)	Curriculumontwikkelaar Nederlands PO
SLO	Stephanie Kastelein	Curriculumontwikkelaar SO

SLO	Joanneke Prenger (vz)	Curriculumontwikkelaar Nederlands PO
SLO	Anne-Christien Tammes (vz)	Curriculumontwikkelaar Nederlands PO

(vz) = voorzitter deelsessie; (not) = notulist deelsessie

CONCEPT

Bijlage 4 Voorgelegde vragen veldraadpleging

Onderstaande vragen met toelichting dienen als voorbereiding voor de deelnemers en vormen een leidraad in het gesprek.

NB. We hebben ruimte bij de vragen opgenomen voor het maken van eigen aantekeningen die in de discussie naar voren kunnen worden gebracht (het terug sturen van ingevulde vragenformulieren is dus niet nodig).

Bij paragraaf 7.2.2: Eisen aan tekstkeuze

De volgende vragen gaan over de vereisten aan tekstkeuze die in de domeinbeschrijving worden geformuleerd:

- uitdagende, authentieke (onbewerkte) teksten (ook wel aangeduid als rijke teksten)
- variatie in onderwerpen
- variatie in tekstsoorten
- lineair en non-lineair of een mengvorm; digitaal en geprint
- losse teksten en een verzameling(en) van teksten over hetzelfde onderwerp

Vraag 1a Zijn bovenstaande eisen allemaal even belangrijk, of dienen bepaalde eisen prioriteit te krijgen? Mis je bepaalde eisen aan de tekstkeuze? Zo ja, welke?

Variatie in tekstsoorten

Net als in 2019 wordt geadviseerd dat er een variatie aan tekstsoorten wordt gebruikt met verschillende tekststructuren (chronologisch, oorzaakgevolg, flashbacks enzovoort).

Vraag 1b In hoeverre is specificeren van teksttypes (bv. nieuwsbericht, advertentie) per leestaak wenselijk? Of is het benoemen van de tekstsoorten (bv. informatieve teksten) voldoende? M.a.w.: mag het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert zelf teksttypes kiezen of is het wenselijk deze (deels) mee te geven?

- Hoeft niet gespecificeerd te worden.
- Specificatie nodig:

Bij informatieve teksten in ieder geval:.....

Bij instructieve teksten in ieder geval:.....

Bij betogende teksten in ieder geval:.....

Bij fictionele teksten in ieder geval:.....

Vraag 1c Is het van belang dat beide tekstgenres (zakelijke en niet-zakelijke tekstgenres, zie hierboven) evenredig aan bod komen, of is één van beide genres belangrijker om te peilen? Is er daarnaast nog een prioritering wenselijk binnen het zakelijke tekstgenre (informatieve, instructieve en betogende teksten)?

Lineair, non-lineair en gemengd; digitaal en geprint

Vraag 1d Dienen deze teksten evenredig aan bod te komen? Licht toe!

1. Lineair, single (source) tekst
2. Lineair, multiple (source) tekst
3. Non-lineair, single (source) tekst
4. Non-lineair, multiple (source) tekst

Vraag 1e Is het wenselijk dat er onderscheid wordt gemaakt tussen bo en s(b)o als het gaat om tekstgenres, tekstsoorten en teksttypen? Is een bepaald genre of een bepaalde tekstsoort bijvoorbeeld minder geschikt? Waarom wel of niet?

Bij paragraaf 7.2.3: Eisen aan leestaken

2 Scenario based testing

In de domeinbeschrijving wordt gepleit om gebruik te maken van *multiple document comprehension* en *scenario-based testing*. Leerlingen lezen hierbij vanuit een specifiek doel een aantal teksten, waarbij ze zowel vragen beantwoorden over de afzonderlijke teksten als op basis van het vergelijken van informatie uit de verschillende teksten.

Vraag 2a Kunt u zich vinden in de aanpak om via *scenario based testing* de leesvaardigheid te peilen? Waarom wel/ niet?

Vraag 2b Moet er hierbij onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o?

3 Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat

Vraag 3a In de vorige domeinbeschrijving geadviseerd om techniek en woordenschat niet apart te peilen. Onderschrijft u dit advies? Zo nee, waarom niet?

Begrijpen, interpreteren en evalueren

Vraag 3b In de peiling hoeft de kennis van leesstrategieën niet te worden gepeild. Leerlingen passen als het goed is naar behoefte deze leesstrategieën (als hulpmiddel) toe om tot goed begrip van de tekst te komen. Het is daarom niet zinvol leerlingen te bevragen naar hun kennis van leesstrategieën. Onderschrijft u dit advies? Zo nee, waarom niet?

Vraag 3c Wellicht is het interessant om leerlingen te bevragen naar hun aanpak om tot begrip van een tekst te komen. Er wordt dan niet gevraagd naar hun kennis over een bepaalde leesstrategie, maar naar de toepassing daarvan om zicht te krijgen op hun metalinguïstische vaardigheden. De leerlingen wordt gevraagd hoe ze het lezen van de tekst afstemmen op hun leesdoel (zie Referentiekader bij het kenmerk van de taakuitvoering 'begrijpen' op niveau 1F), zoals 'hoe heb je de hoofdgedachte van de tekst bepaald?' en 'hoe wist je waar je de juiste informatie kon vinden in de tekst?'. Dit kan schriftelijk bevraagd worden door middel van vragen in de toets, maar zou ook steekproefsgewijs mondeling gevraagd kunnen worden aan enkele leerlingen. Wat vindt u van dit idee?

Evaluëren

Vraag 3d In de vorige peiling is het aantal open vragen uitgebreid, om het kenmerk van de taakuitvoering 'evalueren' goed te kunnen peilen. Wat vindt u belangrijk bij het peilen van hogere ordevaardigheden? Moet daarbij een onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o?

Opzoeken

Vraag 3e In de peiling moet vastgesteld worden in hoeverre leerlingen in staat zijn om (systematisch) informatie op te zoeken in verschillende soorten bronnen. Er is een overlap met het domein digitale geletterdheid. Kunt u hieronder aangeven welke inhoud zeker bij leesvaardigheid aan bod dient te komen en welke inhoud (alleen) bij digitale geletterdheid?

Generiek Kenmerken van de taakuitvoering

Vraag 3f Aan welke van de overige genoemde kenmerken van de taakuitvoering zou de peiling volgens u extra aandacht moeten besteden? Of bent u van mening dat alle overige kenmerken in gelijke mate terug dienen te komen?

Vraag 3g Moet er ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering nog onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o?

4. Achtergrondvariabelen

Vraag 4a In de domeinbeschrijving wordt geadviseerd om achtergrondkennis, succeservaring en leesmotivatie ook mee te nemen in de peiling. Wat vindt u hiervan? Welke aspecten zouden dan gepeild moeten worden?

Vraag 4b In de peiling zou via een vragenlijst voorafgaand aan het lezen van een tekst de achtergrondkennis van een leerling over het onderwerp van de tekst gepeild kunnen worden om deze invloed te onderzoeken. Wat vindt u van dit idee?

Vraag 4c Moet er bij deze achtergrondvariabelen (4a en 4b) onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o?

Bij paragraaf 7.2.4: Randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Vraag 5 In hoofdstuk 7 zijn aan het einde de randvoorwaarden toetsing beschreven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Heb je aanvullingen, ben je het eens met de gesuggereerde aanpassingen en gelden de aanpassingen voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, of is dit niet voor iedereen relevant?

Generiek ten aanzien van de peiling leesvaardigheid

Vraag 6a Biedt hoofdstuk 7 in zijn totaliteit voldoende houvast om de leesvaardigheid van leerlingen in het laatste leerjaar van het bo, s(b)o en so in kaart te brengen, of ontbreken er nog aspecten?

Vraag 6b Manier van toetsen: op papier of digitaal?

Het komende PIRLS-onderzoek (in groep 6) zal volledig digitaal worden afgenomen. In lijn met deze trend is het logisch en wenselijk (in het kader van de vergelijkbaarheid) om ook de peiling eind groep 8 digitaal af te nemen. Bent u het hiermee eens, of zijn er argumenten om dit onderzoek toch gedeeltelijk of volledig op papier af te nemen?

--

Hartelijk dank voor uw reactie!

Bijlage 5 Samenvatting uitkomsten veldraadpleging

Algemene bevindingen

Er wordt als tip gegeven om duidelijk te maken dat het om begrijpend lezen gaat en niet om technische leesvaardigheid.

De deelnemers geven aan dat ze tevreden zijn met de voorgenomen peiling van de leesvaardigheid en de wijze waarop leesvaardigheid in de domeinbeschrijving wordt gekarakteriseerd. Het ambitieniveau is hoog, met name als het gaat om het selecteren van een verzameling teksten met hetzelfde thema en de bijbehorende principes van *scenario based assessment*.

Verder geven de deelnemers aan dat ze veel waarde hechten aan de uitkomsten van de peiling en dat ze benieuwd zijn naar de verschillen in resultaten tussen bo en s(b)o. Ook vinden ze het van groot belang wat er met de resultaten gedaan wordt: hoe worden de resultaten vertaald naar de praktijk van het leesonderwijs?

Te peilen aspecten leesvaardigheid

Eisen aan tekstkeuze

1a De meerderheid van de deelnemers aan de veldraadpleging vindt alle genoemde eisen even belangrijk. Enkele deelnemers zijn van mening dat de eis 'rijke, uitdagende teksten' de belangrijkste eis is en dat de andere eisen daar min of meer vanzelf uit voortvloeien als er sprake is van teksten die leerzaam en motiverend zijn. Een betekenisvolle context is hierbij belangrijk, met een variatie in thema's en onderwerpen die aansluiten bij de verschillende achtergronden van leerlingen.

1b Deelnemers aan de veldraadpleging geven aan dat alle tekstsoorten aan bod moeten komen (goede afspiegeling van huidige tekstaanbod) en dat er daarbinnen sprake moet zijn van een variatie aan teksttypen en tekststructuren die aansluiten bij wat leerlingen nodig hebben om te functioneren in de maatschappij. Hierbij is belangrijk dat er recht wordt gedaan aan de praktijk: selecteer (bijvoorbeeld) authentieke instructieve teksten die vandaag de dag nog worden gelezen.

1c Deelnemers stellen een balans voor tussen fictionele en zakelijke teksten: een afspiegeling van de onderwijspraktijk. Fictionele teksten (verschillende genres) in de toets is belangrijk omdat het motiverend werkt, omdat kinderen veel fictionele teksten (op school) lezen en omdat het een belangrijk onderdeel in het Referentiekader vormt; er is bovendien veel aandacht voor fictie in het leesoffensief. Zakelijke teksten zijn belangrijk omdat schoolboekteksten veelal zakelijk zijn, er steeds meer rondom thema's wordt gelezen. In dat kader zou een combinatievorm (zakelijk en niet-zakelijk teksten over 1 thema) erg mooi zijn. S(b)o-leerlingen geven meestal de voorkeur aan zakelijke teksten.

Aangezien er meer variatie is aan tekstsoorten in het zakelijke tekstgenre, wordt door sommige deelnemers voorgesteld om meer zakelijke dan fictionele teksten te gebruiken. Binnen het zakelijke tekstgenre is geen consensus over een eventuele prioritering: een deel vindt informatieve teksten het belangrijkste, een ander deel instructieve teksten.

1d Over de verdeling lineair, non-lineair en gemengd; digitaal en geprint, is consensus. Primair wordt het van belang gevonden om aan te sluiten bij de natuurlijke verschijningsvorm van de tekst. Er moet daarbij aandacht zijn voor nieuwe tekstsoorten die digitaal verschijnen, zoals een e-mail. De deelnemers stellen verder een mengvorm voor van lineaire en non-lineaire teksten, een mix van digitaal en op papier (beide heeft voor- en nadelen) en een mix van korte en langere teksten. Single en multiple kan gecombineerd worden, want de vraag bepaalt of het single of multiple source is. Een groep deelnemers geeft daarnaast nog aan dat type 4 (non-lineair, multiple) teksten niet opgenomen dienen te worden, aangezien die vorm te moeilijk is, zeker voor s(b)o-leerlingen. Daarnaast wordt voorgesteld om te kiezen voor een verzameling van langere teksten rondom een thema. Hier wordt op verschillende scholen ook naartoe gewerkt. Een knelpunt dat wordt genoemd is dat dit moeilijk te rijmen is met variatie in onderwerpen, terwijl dat laatste ook een belangrijke wens is.

1e Als het gaat om aanpassingen voor s(b)o wat betreft tekstgenres, tekstsoorten en teksttypen, dan zijn deelnemers het erover eens dat je hetzelfde moet aanbieden om te weten hoe s(b)o-leerlingen ervoor staan. De deelnemers zijn het erover eens dat zowel fictionele teksten als digitale teksten een aandachtspunt vormen voor s(b)o-leerlingen. Je kunt wel aanpassingen doen in de afnamecondities zoals meer pauzes inlassen, zodat onnodige frustraties vermeden worden.

Bij paragraaf 7.2.3: Eisen aan leestaken

Scenario based testing

2a De deelnemers zijn het erover eens dat het een meerwaarde is om *scenario based testing* op te nemen in de peiling, met functionele scenario's, zoals het voorbereiden op een spreekbeurt, het maken van een werkstuk of een mening vormen over een onderwerp, zodat leerlingen een leesdoel hebben. Het moeten realistische en herkenbare contexten zijn. Recente inzichten geven aan dat met *sbt* het verdiepend lezen en de hogere ordevaardigheden een impuls kunnen krijgen. Wanneer het dus gewenst is dat leerlingen dit kunnen, dan is het ook belangrijk dat het getoetst wordt. Wel wordt geadviseerd om de omvang te beperken, daarnaast nog steeds losse teksten over andere onderwerpen te gebruiken en een balans te zoeken in de complexiteit van het probleem; een simpel probleem is realistischer om te peilen dan een complex probleem (bijv. geef vijf boektitels en vraag welke geschikt zijn wanneer je een spreekbeurt wil houden over apen).

Ten slotte wordt opgemerkt dat het op dit moment inhoudelijk en toetstechnisch nog niet haalbaar is om echt een probleem op te lossen op basis van het lezen en vergelijken van meerdere teksten; voor veel kinderen is het bovendien nieuw.

2b De deelnemers geven aan dat er wat betreft *sbt* geen onderscheid dient te worden gemaakt tussen *bo* en *s(b)o*. Wel dient in acht te worden genomen dat de hogereordevaardigheid 'evalueren' extra lastig is voor leerlingen die uitstromen naar basis/kader. Daarnaast is het voor met name autistische leerlingen nog belangrijker dat de scenario's/problemen simpel, concreet en realistisch worden gehouden.

Kenmerken van de taakuitvoering

3a Er is geen consensus in de groep als het gaat om het apart peilen van woordenschat (als kennis van de wereld). Een ruime meerderheid is van mening dat techniek en woordenschat niet apart getoetst dienen te worden. Met het oog op de beperkt beschikbare tijd, vindt deze groep het interessanter om andere aspecten te meten, zoals het verschil in resultaten tussen een digitale en een papieren afname. Verder vinden alle deelnemers dat apart informatie opgevraagd zou moeten worden over het technisch leesniveau, zodat dit meegenomen kan worden bij de duiding van de resultaten. Het technisch leesniveau hoeft dus niet opnieuw (apart) gepeild te worden.

3b In de peiling hoeft de kennis van leesstrategieën niet te worden gepeild. Los daarvan achten de deelnemers het wel interessant om zicht te krijgen op het gebruik van leesstrategieën, maar dan als vervolgonderzoek.

3c Het is zeker interessant om zicht te krijgen op de toepassing van leesstrategieën van leerlingen, maar niet per definitie als onderdeel van het peilingsonderzoek (zie 3b). Het is interessant in het kader van verdiepend onderzoek achteraf. Leerlingen zijn soms namelijk niet in staat om het antwoord goed te formuleren, terwijl ze het wel begrijpen. Mondeling komen deze leerlingen beter uit de verf. Idealiter zou er in de rapportage gedifferentieerd moeten worden naar de mate van mondelinge taalvaardigheid van leerlingen.

3d In staat zijn om te evalueren wordt door de deelnemers gezien als een belangrijk onderdeel van functionele geletterdheid, dus het veld adviseert om deze hogereordevaardigheid zeker te toetsen. Een bijkomend voordeel is dat wanneer 'evalueren' mee wordt genomen in de peiling, hier mogelijk een effect vanuit zal gaan op de onderwijspraktijk. Belangrijk daarbij is om in acht te nemen dat het gaat om evalueren van de tekst en niet om wat de leerling ergens van vindt. In de peiling dient daarom de koppeling met de tekst steeds expliciet te worden gemaakt in een opmerking, bijvoorbeeld met de toevoeging 'op basis van de tekst' of 'de argumenten moeten in de tekst staan'. De term 'bekritisieren' is hierbij belangrijk en 'tussen de regels door lezen', zoals dat in denkgesprekken over teksten aan de orde komt. Het gaat niet om 'goed-fout', maar om relevantie. Een tip voor het consortium is om het PIRLS-framework te raadplegen.

Ten slotte geven de deelnemers nog de suggestie over het 'hoe': een combinatie van vooral open en een paar gesloten vragen. De vragen zouden ook semi-open kunnen zijn en voor een deel gekoppeld kunnen worden aan een verzameling teksten met een

onderwerp dat geschikt is voor alle leerlingen. Bij de open vragen mogen geen lappen tekst worden gevraagd, maar steekwoorden of maximaal drie zinnen; het gaat immers niet om het peilen van schrijfvaardigheid.

Voor taalzwakke leerlingen zouden er aanvulzinnen gegeven kunnen worden, bijvoorbeeld "dit is wel een/geen goed idee, want..." Zo stuur je wel de formulering, maar niet de inhoud.

De deelnemers geven aan dat er wat het peilen van evalueren betreft, in principe geen onderscheid gemaakt dient te worden tussen bo en s(b)o. Wel zijn er een aantal zaken van belang, namelijk het feit dat open vragen voor specifieke groepen binnen het so lastig zijn en dat het evalueren van een zakelijke tekst in taalmethodes voor het so nauwelijks voorkomt.

3e De deelnemers zijn het erover eens dat het opzoeken, zoals het in het Referentiekader staat, niet meer passend is in deze tijd (opzoeken in papieren bronnen zoals een woordenboek) en het daarom dus niet meegenomen moet worden in deze peiling. Het digitale opzoeken is uiteraard wel een relevante vaardigheid. Met het consortium digitale geletterdheid is afgesproken dat bij het domein 'leesvaardigheid' de digitale vaardigheden worden getoetst die aansluiten bij bouwsteen 6 van curriculum.nu. Het gaat concreet om bijvoorbeeld zoekstrategieën die je moet gebruiken om informatie te verzamelen die aansluit bij een bepaalde informatievraag.

3f De deelnemers zijn van mening dat alle kenmerken van de taakuitvoering in gelijke mate in de peiling terug dienen te komen. Daarnaast wordt geadviseerd om ook 'samenvatten' te peilen, waarbij gebruik wordt gemaakt van opgaven waarbij leerlingen niet (veel) moeten schrijven: via een meerkeuzevariant (wat is de hoofdgedachte?), of het weergeven van/ vragen naar een schematische weergave, zoals een sorteertaak, een venndiagram of een tijdbalk. De nadruk moet liggen op het begrip van de tekst.

3g Er wordt geadviseerd om geen onderscheid te maken tussen bo en s(b)o ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering die worden getoetst. Waar mogelijk stellen deelnemers voor om gebruik te maken van tweetrapsvragen: eerst een meerkeuzevraag en dan een open vraag als verdieping.

Ronde 2

Achtergrondvariabelen

4a Met name de leesmotivatie wordt door een aantal deelnemers interessant bevonden om te bevragen, omdat er dan gekeken kan worden of er onder invloed van het leesoffensief iets is veranderd sinds de vorige peiling. Geadviseerd wordt om dit breder te trekken, aan de hand van vragen als: "welke boeken lees je graag? Welke genres?" Of met behulp van een virtuele boekenplank: "welke boeken zou je kiezen?" Succeservaring wordt minder interessant bevonden om mee te nemen in de peiling.

4b De groep denkt dat toetsing van achtergrondkennis vooraf leidt tot demotivatie voor de daarop volgende taken en ook de wijze waarop de toets wordt gemaakt kan beïnvloeden. Deelnemers zijn van mening dat het minimaliseren van de invloed van achtergrondkennis beter op een andere manier kan worden bereikt, namelijk door middel van een variatie aan onderwerpen in de teksten die je aanbiedt, aangevuld met het aanreiken van verschillende teksten over een onderwerp, inclusief een tekst met achtergrondinformatie.

4c Deelnemers geven aan dat er geen onderscheid gemaakt dient te worden tussen bo en s(b)o, wel is het interessant om de verschillen in resultaten tussen de schooltypen te rapporteren (ook binnen het s(b)o).

Bij paragraaf 7.2.4: Randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

5 De randvoorwaarden voor toetsing voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden onderschreven. Tegelijkertijd wordt opgemerkt dat de uitgangspunten soms kunnen bijten met de vereiste van rijke, uitdagende teksten en dat daar niet aan voorbij moet worden gegaan, want dan kun je niet meer vergelijken. De inhoud van de teksten en de vragen zelf dienen dus niet aangepast te worden. Deelnemers verwijzen naar de SLO-richtlijnen voor afname bij leerlingen met bijzondere behoeften. Er zijn voornamelijk aanpassingen nodig in de tijdsduur (meer pauzes inbouwen) en zeker voor het s(b)o is de aanwezigheid van/afname door een vaste leerkracht/bekende persoon van belang. Ten slotte wordt aangegeven dat alle doelgroepen in de begeleidingscommissie vertegenwoordigd moeten zijn, dus ook een leerkracht s(b)o.

Generiek ten aanzien van de peiling leesvaardigheid

6a De deelnemers zijn van mening dat hoofdstuk 7 in zijn totaliteit voldoende houvast biedt. Ze vinden het interessant om in de leerkrachtvragenlijst op te nemen welke taalmethoden ze gebruiken en in hoeverre begrijpend lezen wordt geïntegreerd in de zaakvakken.

6b Over de manier van toetsen bestaat een grote mate van consensus. Voorgesteld wordt om de toets gedeeltelijk digitaal en gedeeltelijk op papier af te nemen. Daarbij is het van belang om aan te sluiten bij de natuurlijke verschijningsvorm van een tekst (de werkelijkheid): een e-mail dient dus digitaal te worden aangeboden in het peilingsonderzoek. Bij een grote populatie leerlingen kan het interessant zijn om eenzelfde tekst zowel digitaal als op papier te bevragen.

Bij een digitale toets dient er rekening te worden gehouden met extra pauzes: voor iedere leerling (ongeacht welk schooltype) geldt dat hij maximaal 20 minuten aaneengesloten achter het scherm zou mogen zitten. Ten slotte wordt geopperd om leerlingen ook bij een digitale toets aantekeningen te laten maken, bijvoorbeeld met een digitale markeerstift of een aantekenblokje op het scherm.

Voor leerlingen in het s(b)o geldt verder dat veel scrollen afleidt en dat ze waarschijnlijk een voorkeur hebben voor een toets op papier. De keuze zou wellicht ook door deze leerlingen zelf gemaakt kunnen worden, door hen vooraf te vragen naar hun voorkeur.



Als landelijk expertisecentrum voor het curriculum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 15
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://company.slo.nl)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)