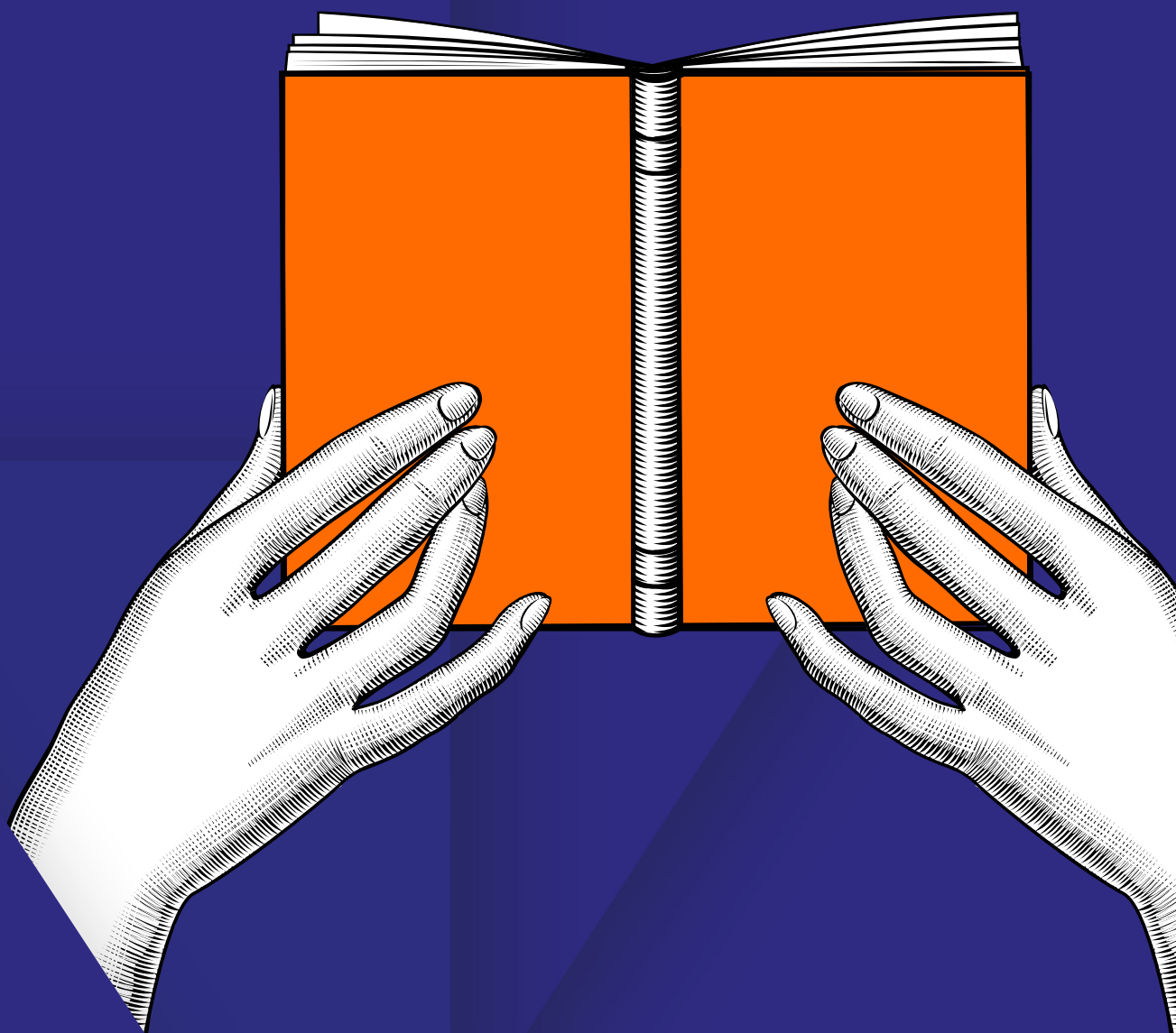


# Leesvaardigheid onderbouw vo

DOMEINBESCHRIJVING TEN BEHOEVE VAN PEILINGSONDERZOEK





# Leesvaardigheid onderbouw vo

Domeinbeschrijving ten be-  
hoeve van peilingsonderzoek

Oktober 2021



een doordacht curriculum  
dat doen we *samen*

## Verantwoording



### 2021 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.

#### **Auteur:**

Tiddo Ekens, Anke Herder en Gerdineke van Silfhout

#### **Informatie:**

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

#### **AN:**

1.8011.804

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>5</b>
1.1 Werkwijze	6
1.2 Leeswijzer	7
<b>2. Kaders leesvaardigheid onderbouw vo</b>	<b>9</b>
2.1 Kerndoelen leesvaardigheid	9
2.2 Referentieniveaus lezen	10
2.3 Curriculum.nu	12
2.4 Tussendoelen	15
2.5 Passende perspectieven	17
2.6 Samenvatting	18
<b>3. Aansluitende kaders leesvaardigheid</b>	<b>20</b>
3.1 Kaders doorlopende leerlijn taal	20
3.2 Examenprogramma's	22
3.3 Peilingen leesvaardigheid	24
3.4 Samenvatting	30
<b>4. Uitvoering leesonderwijs</b>	<b>32</b>
4.1 Visie op leesonderwijs	32
4.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten	34
4.3 Docentrollen	36
4.4 Bronnen en materialen	37
4.5 Groeperingsvormen en leeromgeving	38
4.6 Tijd	39
4.7 Toetsing en evaluatie	40
4.8 Samenvatting	42
<b>5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid</b>	<b>44</b>
5.1 Te peilen leesvaardigheden	44
5.2 Onderzoek van de praktijk van het leesonderwijs	49
<b>Referenties</b>	<b>53</b>
<b>Bijlage 1 Vragen veldraadpleging</b>	<b>58</b>
<b>Bijlage 2 Deelnemerslijst</b>	<b>64</b>
<b>Bijlage 3 Samenvatting uitkomsten veldraadpleging</b>	<b>65</b>

<b>Bijlage 4 Kenmerken onderwijs in de onderbouw VO</b>	<b>68</b>
<b>Bijlage 5 Referentieniveaus lezen 1F, 2F, 3F</b>	<b>71</b>
<b>Bijlage 6 Tussendoelen lezen havo/vwo einde leerjaar 3</b>	<b>75</b>
<b>Bijlage 7 Passende perspectieven vmbo</b>	<b>77</b>
<b>Bijlage 8 Leerroutes lezen praktijkonderwijs</b>	<b>78</b>

# 1. Inleiding

Onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (verder: inspectie) brengt Peil.onderwijs kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van leerjaar 2 in het praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo in kaart. Binnen het primair onderwijs is leesvaardigheid in groep 8 herhaaldelijk gepeild, maar voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) is dat tot dusver nog niet het geval geweest. Middelen uit het Nationaal Programma Onderwijs (OCW, 2021a, 2021b) maken nu ook een peiling leesvaardigheid mogelijk aan het eind van leerjaar 2 van de onderbouw VO. Ook vindt een peiling plaats voor rekenen/wiskunde aan het einde van leerjaar 2.

Peilingen zijn onderdeel van de evaluatie van het onderwijsstelsel door de inspectie. Het betreft zowel een peiling van factoren uit het onderwijsleerproces (zoals leerstof, tijd, didactisch handelen) als resultaatpeilingen. De peilingen richten zich op de volle breedte van het beoogde onderwijsaanbod zoals dit landelijk is vastgesteld, en vindt periodiek plaats. Hierdoor is vergelijking van prestaties in de tijd mogelijk. Met de uitkomsten van periodieke peilingen weten we wat leerlingen leren op school, hoe deze resultaten zich in de tijd ontwikkelen en hoe deze zich verhouden tot het beoogde onderwijsleerproces. Opbrengsten kunnen voedend zijn voor onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek.

In dit document levert SLO een beschrijving van het domein leesvaardigheid, een van de taaldomeinen binnen het vak Nederlands. Het beschrijft welke definities en opvattingen van leesvaardigheid er bestaan, hoe leesonderwijs in de praktijk vorm krijgt en wat leerlingen aan het einde van leerjaar 2 aan leesvaardigheid (zouden moeten) beheersen. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met inspectie, docenten, schoolleiders en leesexperts. Onder de naam Peil.onderwijs zullen externe partijen in opdracht van de inspectie het instrumentarium voor de peilingen ontwikkelen en de onderzoeken uitvoeren voor een representatieve steekproef van scholen in het voortgezet onderwijs; deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.

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 school- en leerlingniveau teruggekoppeld. De inspectie rapporteert over de uitkomsten van de peilingen op stelselniveau, dus niet herleidbaar naar scholen en leerlingen.

In april-juni 2022 en in april-juni 2023 zal telkens één inhoudsgebied gepeild worden: leesvaardigheid dan wel rekenen/wiskunde. De volgorde is nog niet bekend.

## 1.1 Werkwijze

De wettelijke kaders (kerndoelen Nederlands en referentiekader taal) bevatten de doelen die gepeild moeten worden voor het domein leesvaardigheid. In een veldraadpleging met leesexperts (onderwijsonderzoekers - en adviseurs), taalcoördinatoren, lerarenopleiders en docenten 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 9 september 2021.

Voorafgaand aan de veldraadpleging ontvingen de deelnemers twee inhoudelijke documenten: de conceptversie van de domeinbeschrijving leesvaardigheid, en een document met een voorstel voor de leesvaardigheidsspeiling, waarin ook discussiepunten zijn opgenomen. Bij dit voorstel zijn vragen en overlegpunten geformuleerd, waarmee de experts zich op de bijeenkomst konden voorbereiden (zie bijlage 1).

Aan de bijeenkomst op 9 september 2021 hebben 21 experts deelgenomen (zie bijlage 2). Zij zijn vanuit hun verschillende achtergronden samen in gesprek gegaan over de vragen en overlegpunten. Eerst is plenair gesproken over het domein leesvaardigheid. Daarna is een ronde met subgroepen georganiseerd over de inhoud van de peiling leesvaardigheid (wat moet er gepeild worden?) en vervolgens een ronde over aanvullende vragen. Vooraf is een indeling van de subgroepen gemaakt, zodat er een heterogene samenstelling was, met in iedere groep een mix van deskundigen op het gebied van praktijk, advisering en onderzoek. Medewerkers van de inspectie en SLO hebben de gesprekken voorgezeten en genotuleerd. De opbrengsten van de discussies zijn per vraag kort samengevat in bijlage 3 en verwerkt in hoofdstuk 5 van deze domeinbeschrijving. De veldraadpleging draagt zorg voor een nauwe aansluiting bij recente inzichten uit de wetenschap en de onderwijspraktijk.

## 1.2 Leeswijzer

Het domein leesvaardigheid beschrijven we aan de hand van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker & Thijs, 2009). Dit spinnenweb vormt daarmee ook de structuur van dit document.



In hoofdstuk 2 bespreken we de leerdoelen en leerinhouden voor leesvaardigheid, de wettelijke kaders die aan het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs ten grondslag liggen. Deze wettelijke kaders vormen het uitgangspunt voor de te peilen leesdoelen. Ook enkele niet-wettelijke kaders nemen we in dit hoofdstuk mee, omdat ze mede richting geven aan de huidige invulling van het leesonderwijs. Daartoe rekenen wij opbrengsten uit Curriculum.nu, adviezen voor tussentijdse metingen in het voortgezet onderwijs (tussendoelen), en leerroutes die specifiek voor praktijkonderwijs en vmbo-basis/kader zijn voorgesteld. Deze niet-wettelijke kaders bieden inzicht in een bestaande consensus over wenselijke doelen en inhouden van leesvaardigheidsonderwijs.

In hoofdstuk 3 geven we een overzicht van kaders die indirect van invloed zijn op leesvaardigheid in de onderbouw VO. Dan gaat het bijvoorbeeld om het voorafgaande leesonderwijs in het primair onderwijs, het vervolgonderwijs in de bovenbouw vmbo en havo/vwo, en de wijze waarop internationale onderzoeken zoals PIRLS en PISA leesvaardigheid definiëren en meten. Deze kaders achten we van belang omdat leesvaardigheidsonderwijs deel uitmaakt van een doorlopende leerlijn van het basisonderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, en omdat vooral uitkomsten van PISA-onderzoek een belangrijke rol spelen in onze kennis over het leesniveau van leerlingen.

In hoofdstuk 4 geven we weer wat er momenteel bekend is over de praktijk van het onderwijs in leesvaardigheid. Dat doen we aan de hand van de draden uit het curriculaire spinnenweb. We beschrijven of - en zo ja, welke - informatie be-



schikbaar is over de visie op leesvaardigheidsonderwijs, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing.

Hoofdstuk 5 beschrijft tot slot de minimale eisen waaraan de leesvaardigheidspeiling zou moeten voldoen.

## 2. Kaders leesvaardigheid onderbouw vo

*Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs vormen de kerndoelen en de referentieniveaus taal de belangrijkste wettelijke kaders. In paragraaf 2.1 beschrijven we de kerndoelen voor onderbouw vo die betrekking hebben op leesvaardigheid. Een typering van de referentieniveaus voor leesvaardigheid staat omschreven in paragraaf 2.2.*

*Daarnaast zijn er kaders die weliswaar niet officieel van toepassing zijn voor het leesonderwijs in onderbouw vo, maar daaraan wel inhoud en richting geven. In paragraaf 2.3 vatten we relevante opbrengsten van Curriculum.nu samen, terwijl we in paragraaf 2.4 de beschikbare tussendoelen beschrijven voor leesvaardigheid aan het einde van leerjaar 2. Tot slot beschrijven we in paragraaf 2.5 een aanpak voor leesonderwijs aan taalzwakke leerlingen, specifiek voor vmbo-basis/kader en praktijkonderwijs. Het hoofdstuk besluiten we met de aspecten die relevant zijn voor de leesvaardigheidsspeiling.*

### 2.1 Kerndoelen leesvaardigheid

In het Besluit Kerndoelen staan de officiële kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs die sinds 2006 van toepassing zijn (OCW, 2006). Behalve de kerndoelen voor leesvaardigheid binnen het vak Nederlands vermeldt dit besluit ook zes kenmerken van het onderwijs in de onderbouw vo en een karakteristiek van het vak Nederlands.

#### **Karakteristiek van het vak Nederlands in de onderbouw vo**

De zes kenmerken van het onderwijs in de onderbouw vo (bijlage 4) beschrijven een aantal principes, zoals de wijze van leren (actief, zelfstandig, samen met anderen), de focus (oriëntatie op school, arbeid en samenleving), de leeromgeving, en het leren in een doorlopende leerlijn (een goede aansluiting met voorafgaand en toekomstig onderwijs).

De karakteristiek van het vak Nederlands opent met een beschrijving van het grotere doel van het vak:

*'Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden. In het funderend onderwijs is onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis.'*

In de karakteristiek is de functie van het vak breed, en speelt de Nederlandse taal zowel een belangrijke rol in het maatschappelijk leven als 'bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden' waarbij een goede beheersing

van het Nederlands als onontbeerlijk wordt gezien. Specifiek voor leesvaardigheid benadrukt de karakteristiek de relatie met andere vakken en domeinen als volgt:

‘De relatie met andere vakken en domeinen is tweezijdig: gebruik van teksten en contexten uit andere domeinen in het onderwijs in de Nederlandse taal en bewust werken aan taalonderwijs in het onderwijs in andere domeinen. De toepassing van taalvaardigheden in andere domeinen is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid voor de hele school. Daarnaast is er een inhoudelijke samenhang met het onderwijs in andere talen en in het domein Kunst en cultuur.’

### **Kerdoelen Nederlands in de onderbouw vo**

De volgende zes van de tien kerndoelen Nederlands hebben direct (4, 5 en 8) of indirect (3, 9, 10) betrekking op het aanbod van leesonderwijs:

3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Zowel het leren gebruiken van strategieën (kerndoel 3 en 4) als een planmatige, reflectieve aanpak (kerndoel 9 en 10) vormen een belangrijk onderdeel van de kerndoelen voor leesvaardigheid.

### **2.2 Referentieniveaus lezen**

Behalve de tien globale, aanbodsgesichte kerndoelen Nederlands zijn er ook beheersingsgerichte referentieniveaus voor Nederlands beschreven (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a; 2008b).

Deze referentieniveaus beschrijven waaraan de taalvaardigheid van leerlingen moet voldoen. Dat gebeurt op vier niveaus:

- minimaal 1F: eind basisonderwijs, drempel van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs;
- minimaal 2F: eind vmbo, drempel van vo fase 1 naar fase 2 en van vmbo naar mbo;
- minimaal 3F: eind mbo-4 en havo, drempel van vo naar mbo en hoger onderwijs;

- 4F: eind vwo, drempel van vo naar wetenschappelijk onderwijs.

Referentieniveaus helpen scholen om hun onderwijs in taal en rekenen te verbeteren. Voordelen van de referentieniveaus zijn volgens OCW:

- Referentieniveaus omschrijven duidelijk welke vaardigheden leerlingen op bepaalde momenten moeten hebben. Scholen kunnen zo beter hun doelen stellen en hun onderwijs hierop afstemmen.
- Scholen kunnen de leerprestaties van hun leerlingen beter meten en bijsturen.
- Het onderwijs van de verschillende schooltypen sluit beter op elkaar aan.
- Als een leerling naar een andere school overstapt, is duidelijk welk niveau hij heeft. De nieuwe school kan bijvoorbeeld zien of de leerling extra hulp nodig heeft.

De referentieniveaus taal hebben vier hoofdonderwerpen (domeinen):

- mondelinge taalvaardigheid (gesprek voeren, luisteren en spreken);
- leesvaardigheid (zakelijke en literaire teksten lezen);
- schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld een opstel of sollicitatiebrief schrijven);
- begrippenlijst (bijvoorbeeld kennis van begrippen als klinker, zelfstandig naamwoord of spreekwoord) en taalverzorging (taal correct toepassen).

Het lezen van zakelijke teksten is in het referentiekader omschreven op vier niveaus op de volgende aspecten:

- een algemene omschrijving;
- teksten: tekstkenmerken;
- taken: 1) lezen van informatieve teksten, 2) lezen van instructies, 3) lezen van betogende teksten;
- kenmerken van de taakuitvoering: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten, opzoeken.

Aan het einde van leerjaar 2 zijn leerlingen onderweg van taalniveau 1F naar 2F, of van 2F naar 3F. Alle drie niveaus zijn dus relevant voor een peiling aan het einde van de onderbouw. Ter illustratie nemen we hier de taakomschrijvingen voor lezen van zakelijke teksten op niveau 2F op (de drempel van vmbo naar mbo, en de drempel tussen onderbouw en bovenbouw havo/vwo).

<b>Taken</b>	<b>Niveau 2F</b>
1 Lezen van informatieve teksten	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek- en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.
2 Lezen van instructies	Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.

3 Lezen van betogende teksten	Kan betogende, vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties en folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften
-------------------------------	---

De beschrijving van het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten kent een andere indeling:

- een algemene omschrijving
- teksten: tekstkenmerken
- kenmerken van de taakuitvoering: begrijpen, interpreteren, evalueren

Net als bij het lezen van zakelijke teksten nemen we hier ter illustratie de beschrijving op van het lezen van fictionele teksten op niveau 2F.

Begrijpen	Herkent het 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 bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.
Evalueren	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.

In bijlage 5 zijn de referentieniveaus lezen voor 1F, 2F en 3F opgenomen.

Voor einde leerjaar 2 is geen specifiek referentieniveau beschreven. Uitgaande van de wettelijke doelstelling van het referentiekader taal beheersen leerlingen aan het einde van de onderbouw vo de leesvaardigheid veelal geheel op 1F, zijn de meeste leerlingen op weg naar niveau 2F, en beheersen sommige leerlingen al aspecten van 3F. Dat kan zowel voor praktijkonderwijs-, vmbo- als havo/vwo-leerlingen gelden.

### 2.3 Curriculum.nu

Docenten en schoolleiders, ondersteund door experts, hebben in 2019 voorstellen opgeleverd voor de herziening van de kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs (Curriculum.nu Ontwikkelteam Nederlands, 2019). Kerndoelenteams zullen gebruikmaken van deze voorstellen van Curriculum.nu bij de herziening van de huidige kerndoelen voor de onderbouw VO. De nieuwe kerndoelen zijn waarschijnlijk ten tijde van de peiling leesvaardigheid in 2022 of 2023 nog niet ontwikkeld en geïmplementeerd. Voor de peiling gelden dus in elk geval de huidige kerndoelen voor de leesvaardigheid. Elementen uit de grote

opdrachten van Curriculum.nu en de bouwstenen onderbouw vormen de input voor nieuwe kerndoelen en worden daarom hierna beschreven.

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 én aan 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 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 teksten. 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:

'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 relevant voor een peiling:

- een aanbod van rijke teksten: verzamelingen van teksten met rijke inhoud en vorm;
- interactieve verwerking: werken aan kennisopbouw op basis van verschillende teksten over een onderwerp;
- doelgericht lezen: leesvaardigheid in betekenisvolle taalgebruikssituaties met realistische contexten;
- kritisch lezen: omgaan met verschillende, soms tegenstrijdige teksten en daarvan de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid kunnen inschatten;
- leesmotivatie en literaire competentie: verkennen van andere werelden door leeservaringen, ontwikkeling van leesvoorkeuren en literaire competentie.

## **2.4 Tussendoelen**

In 2012 zijn tussendoelen ontwikkeld als basis voor een diagnostische tussentijdse toets (DTT) om de doorstroming in de kernvakken te meten (Van der Hoeven et al., 2012). Deze tussendoelen zijn gebaseerd op zowel de kerndoelen onderbouw vo als de referentieniveaus taal.

De tussendoelen voor vmbo beschrijven wat leerlingen aan het einde van leerjaar 2 moeten beheersen, en daarmee zijn ze bruikbaar voor de peiling leesvaardigheid. Onderstaande tussendoelen voor vmbo einde leerjaar 2 beschrijven het lezen van zakelijke teksten en van fictie. De beschrijving van de tussendoelen lezen volgt dezelfde indeling als het referentiekader taal.



## Tussendoelen Nederlands onderbouw vo vmbo

### Domein A 1: Lezen van zakelijke teksten

#### Subdomein A 1.1: Woordenschat

##### De leerling kan

- |     |      |  |
|-----|------|--|
| 1.1 | vmbo | de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;                  |
| 1.2 | vmbo | de betekenis van onbekende woorden afleiden uit bekende delen van het woord. |

#### Subdomein A 1.2: Begrijpen

##### De leerling kan

- |     |      |  |
|-----|------|--|
| 2.1 | vmbo | een of meer informatie-elementen weergeven;  |
| 2.2 | vmbo | hoofd- en bijzaken herkennen;  |
| 2.3 | vmbo | tekstdelen herkennen;  |
| 2.4 | vmbo | tekstverbanden herkennen, namelijk opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg. |

#### Subdomein A 1.3: Interpreteren

##### De leerling kan

- |     |      |   |
|-----|------|---|
| 3.1 | vmbo | informatie en meningen interpreteren die letterlijk in de tekst staan;            |
| 3.2 | vmbo | het tekstdoel herkennen, namelijk informeren, instrueren of betogen;              |
| 3.3 | vmbo | de bedoeling van tekstgedeeltes verwoorden;                                       |
| 3.4 | vmbo | de bedoeling van specifieke formuleringen verwoorden;                             |
| 3.5 | vmbo | de bedoeling van de schrijver verwoorden wanneer die expliciet in de tekst staat. |

#### Subdomein A 1.4: Evalueren

##### De leerling kan

- |    |      |  |
|----|------|--|
| 4. | vmbo | verbanden binnen een tekst beoordelen, zoals argumenten voor en tegen. |
|----|------|--|

#### Subdomein A 1.5: Samenvatten

##### De leerling kan

- |     |      |  |
|-----|------|--|
| 5.1 | vmbo | de belangrijkste informatie-elementen in de tekst aanwijzen en/of noteren; |
| 5.2 | vmbo | de hoofdzaken van een tekst in kernwoorden noteren.                        |

#### Subdomein A 1.6: Opzoeken

##### De leerling kan

- |     |      |   |
|-----|------|---|
| 6.1 | vmbo | systematisch informatie opzoeken (alfabetisch en met trefwoorden) in naslagwerken, op internet of in de mediatheek; |
| 6.2 | vmbo | schematische informatie lezen, zoals tabellen en grafieken;   |
| 6.3 | vmbo | de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van informatiebronnen beoordelen.  |

## Domein A 2: Lezen van fictie

### Subdomein A 2.1: Begrijpen

#### De leerling kan

7.1	vmbo	structurelementen herkennen, zoals wisselingen van tijd en plaats;
7.2	vmbo	meeleven met een personage en gevoelens van het personage beschrijven;
7.3	vmbo	een situatie of verwikkeling beschrijven;
7.4	vmbo	figuurlijk taalgebruik herkennen;
7.5	vmbo	verhalen en gedichten in eigen woorden navertellen.

### Subdomein A 2.2: Interpretieren

#### De leerling kan

8.1	vmbo	de tekst met de werkelijkheid vergelijken;
8.2	vmbo	het onderwerp benoemen;
8.3	vmbo	verschillende emoties in de tekst herkennen;
8.4	vmbo	spannende, humoristische, dramatische, of realistische passages herkennen.

### Subdomein A 2.3: Evalueren

#### De leerling kan

9.1	vmbo	de tekst evalueren met argumenten en/of voorbeelden uit de tekst.
-----	------	---

De tussendoelen voor havo/vwo zijn beschreven voor het einde van leerjaar 3, en niet - zoals bij vmbo - voor einde leerjaar 2. De tussendoelen havo/vwo geven daarmee geen informatie over het leesniveau van de havo/vwo-2-leerling. De tussendoelen havo/vwo voor einde leerjaar 3 zijn opgenomen in bijlage 6.

## 2.5 Passende perspectieven

Zowel vmbo-basis en kader als het praktijkonderwijs kennen taalzwakke leerlingen die na het basisonderwijs niveau 1F nog niet beheersen en voor wie het bereiken van niveau 2F daardoor een extra grote opgave is. SLO heeft voor beide schooltypen leerroutes ontwikkeld om deze specifieke groep leerlingen te ondersteunen. Deze leerroutes geven onder de naam 'Passende perspectieven' aanwijzingen voor doelgerichte inhoudelijke en didactische keuzes.

### 2.5.1 Leerroutes vmbo-basis en kader

Van de leerlingen in het derde leerjaar vmbo-bb heeft 70% de basisschool verlaten met leesniveau 1F of lager, in het vmbo-kb is dit 63% en in het vmbo-gl/tl is dit 40% (OCW, 2020). SLO heeft leerroutes ontwikkeld voor taalzwakke vmbo-bb/kb-leerlingen, zodat deze leerlingen enerzijds hun achterstand kunnen inhalen en anderzijds - net als vmbo-leerlingen zónder achterstand - in vier jaar vmbo minimaal taalniveau 2F kunnen behalen (Jansma et al., 2017). De leerroutes beschrijven per leerjaar de belangrijkste leerstof en verbinden de referentieniveaus 1F/2F met de eisen die vanuit de eindtermen vmbo worden gesteld. Een leerroute laat per leerjaar zien welke leerstof al is aangeboden en welke stof nieuw is. Dit stelt docenten in staat om eigen keuzes te maken in de best passende teksten en verwerkingsopdrachten. Ook geeft het de docent richting om scherpere keuzes te maken in de lesmethode, zodat leerlingen effectiever en efficiënter hun taalachterstand inlopen. Leestaken en uitvoeringseisen

zijn binnen 'Passende perspectieven' specifiek voor leerjaar 2 vmbo-basis/kader beschreven (zie bijlage 7).

Behalve een gedoseerde opbouw in het werken aan leesvaardigheidsniveaus, geeft het document ook aanwijzingen om het leesonderwijs didactisch en organisatorisch te versterken voor taalzwakke leerlingen. Dat is mogelijk door:

- scherp(er)e keuzes in lesmethodes
- meer aandacht voor (lastige) studieteksten uit andere vakken
- oefening van schooltaalwoorden
- integratie woordenschatontwikkeling in het leesonderwijs
- focus op betekenisvolle, authentieke opdrachten

Deze suggesties gelden voor alle leerjaren van het vmbo.

### **2.5.2 Leerroutes praktijkonderwijs**

De referentieniveaus taal zijn ook van toepassing voor het praktijkonderwijs, maar in tegenstelling tot vmbo en havo/vwo geldt voor het praktijkonderwijs een zogenaamde 'inspanningsverplichting' om leerlingen referentieniveau 1F te laten bereiken. Voor leerlingen die kunnen doorstromen naar het vervolgonderwijs is het zinvol als ook niveau 2F op onderdelen worden behaald. Praktijkscholen verwachten dat slechts 30% van de leerlingen niveau 1F voor taal zal halen (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

SLO heeft leerroutes taal voor het praktijkonderwijs ontwikkeld op basis van de referentieniveaus (Langberg et al., 2015). De auteurs schrijven: 'Sommige doelen zijn wel degelijk haalbaar, op een bij de leerling passende manier en in voor de leerling relevante contexten. Andere doelen zijn wellicht haalbaar, maar minder zinvol gezien de vervolloopbaan van de leerling.' Door de individuele, praktische en maatwerkgerichte aanpak is de beheersing van leesvaardigheid door leerlingen praktijkonderwijs daarom in ieder geval sterk uiteenlopend, variërend van onder 1F tot mogelijk boven 2F. In een peiling zal 1F vertegenwoordigd moeten zijn, zodat aan het einde van leerjaar 2 een beeld gevormd kan worden van alle leerlingen praktijkonderwijs. Bijlage 8 bevat leesdoelen voor leerlingen praktijkonderwijs binnen niveau 1F en 2F, onderverdeeld in drie typen:

- te behalen doel
- niet noodzakelijk te behalen doel, wel aan werken
- geen doel voor betreffende leerroute (er zijn vier verschillende routes)

### **2.6 Samenvatting**

Het referentiekader taal maakt onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele en literaire teksten. Bij zakelijke teksten omvat de beschrijving van het beheersingsniveau zes aspecten: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren/reflecteren, samenvatten en opzoeken. Het lezen van fictionele teksten bestaat uit drie aspecten: begrijpen, interpreteren, evalueren. Wettelijk dienen scholen in het leesonderwijs in de opbouw vo aan deze taalniveaus te werken, en spelen ze dus ook een rol aan het

einde van leerjaar 2. De variatie in doelgroepen - praktijkonderwijs, vmbo-b/k/g/t, havo, vwo - betekent dat zowel 1F, 2F als 3F voorkomen in de onderbouw VO. Behalve verschillen in leesniveau tussen schooltypen, bestaat er ook binnen ieder schooltype tussen leerlingen variatie in leesniveau .

De aanbodgerichte kerndoelen benadrukken bij leesvaardigheid - explicieter dan de referentieniveaus - aandacht voor de ontwikkeling van strategieën, met name woordenschatstrategieën (kerndoel 3) en strategieën voor het verwerven van informatie uit geschreven teksten (kerndoel 4). Ook de kerndoelen 9 en 10 vormen een aanvulling op de referentieniveaus, namelijk de planmatige voorbereiding en uitvoering van het lezen, en de reflectie op de uitvoering ten behoeve van toekomstige taalactiviteiten.

Het Ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu benadrukt het belang van de volgende aspecten van leesvaardigheid:

- een aanbod van rijke teksten: verzamelingen van teksten met rijke inhoud en vorm;
- interactieve verwerking: werken aan kennisopbouw op basis van verschillende teksten over een onderwerp;
- doelgericht lezen: leesvaardigheid in betekenisvolle taalgebruikssituaties met realistische contexten;
- kritisch lezen: omgaan met verschillende, soms tegenstrijdige teksten en daarvan de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid kunnen inschatten;
- leesmotivatie en literaire competentie: verkennen van andere werelden door leeservaringen, ontwikkeling van leesvoorkeuren en literaire competentie.

De tussendoelen voor vmbo-b/k/g/t en de beschrijvingen van passende perspectieven voor vmbo-basis/kader geven een uitwerking van kerndoelen en referentieniveaus voor het einde van leerjaar 2. Voor einde leerjaar 2 van havo en vwo bestaat een dergelijke beschrijving niet. Wel is er een beschrijving beschikbaar van tussendoelen aan het einde van leerjaar 3 havo/vwo, die een richtinggevend kader vormt voor leesvaardigheidsdoelen aan het einde van leerjaar 2.

## 3. Aansluitende kaders leesvaardigheid

*De onderbouw voortgezet onderwijs is geen eiland in het onderwijsstelsel, maar vormt de verbinding tussen belangrijke onderdelen van dat stelsel. Zo bouwt de onderbouw voort op de leesvaardigheid die leerlingen tot en met groep 8 in het basisonderwijs hebben verworven. Na de onderbouw vo bereiden leerlingen zich voor op het eindexamen leesvaardigheid. De onderbouw vo is vanwege deze middenpositie een cruciale schakel in het onderwijs: het bouwt voort én het bereidt voor. Daarom schetsen we in dit hoofdstuk de kaders voor en definities van leesvaardigheid zoals ze voor het basisonderwijs en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs beschreven staan. Ook benoemen we de opvatting over leesvaardigheid vanuit internationaal onderzoek, met name PIRLS en PISA, omdat zij internationaal geaccepteerde aanknopingspunten bieden voor de meting van leesvaardigheid.*

### 3.1 Kaders doorlopende leerlijn taal

#### 3.1.1 Kerndoelen basisonderwijs

In de kerndoelen voor het primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) staan de wettelijk voorgeschreven doelen. Dit zijn globaal geformuleerde aanbodsdoelen die voorschrijven waar het onderwijs aan de kinderen zich op moet richten. In de kerndoelen is lezen opgenomen in het domein schriftelijk onderwijs, samen met schrijfvaardigheid. Net als bij de kerndoelen voor de onderbouw vo is in de kerndoelen voor het primair onderwijs 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 - net als bij de kerndoelen voor de onderbouw vo - gewezen op het belang van een ruime woordenschat en het kunnen inzetten van strategieën om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen.

<b>Kern-doel</b>	<b>Omschrijving</b>
4	De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
6	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	De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

9	De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
10	De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
12	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.

### 3.1.2 Referentieniveaus

In het referentiekader taal (zie ook paragraaf 2.2 en bijlage 5) 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 voor het basisonderwijs wordt er niet uitgegaan van de functies van lezen, maar staan leestaken centraal, die verbonden zijn aan tekstsoorten: het lezen van informatieve teksten, instructies en betogende teksten. Ook benoemt het referentiekader de kenmerken van teksten die aangeboden worden, alsook de kenmerken van de taakuitvoering. 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. De globale beschrijving op niveau 1F is per leestaak als volgt:

Taken	Niveau 1F
1 Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten en eenvoudige schematische overzichten.
2 Lezen van instructies	Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).
3 Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal-en zaakvakken, maar ook in advertenties, reclames en huis- aan huisbladen.

De volledige beschrijving van referentieniveau 1F voor leesvaardigheid staat in bijlage 5.

Een belangrijk motief voor het invoeren van het referentiekader taal heeft betrekking op het belang van een doorlopende leerlijn. Hoe kunnen drempels tussen basis- en voortgezet onderwijs worden weggenomen, evenals drempels tussen de onderbouw en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs? In de onderbouw vo - aan het einde van leerjaar 2 - zal leesvaardigheidsonderwijs elementen bevatten van 1F, 2F en 3F. Daarom zijn teksten en taken uit deze drie niveaus relevant voor een peiling. In bijlage 5 zijn de drie niveaus opgenomen, zowel voor zakelijke als fictionele teksten.

## 3.2 Examenprogramma's

### 3.2.1 Eindtermen vmbo

Het werken aan de kerndoelen voor de onderbouw gaat over in de voorbereiding op de doelen die voor het eindexamen gelden: de eindtermen. Leesvaardigheid maakt verplicht onderdeel uit van het centraal examen. Het is scholen toegestaan om leesvaardigheid ook in het schoolexamen te examineren.

De eindtermen voor leesvaardigheid in het vmbo-examenprogramma zijn per leerweg enigszins verschillend geformuleerd. De onderstrepingen in de tabel hieronder geven aan welke elementen specifiek en aanvullend gelden voor de kaderberoepsgerichte (kb), gemengde (gl) en theoretische leerweg (tl). De eindexamens sluiten in het vmbo aan op referentieniveau 2F.

Hoewel de formulering van de doelen min of meer vergelijkbaar is, verschilt het niveau van uitwerking in de examens door tekstkeuze en vraagstelling. De volgende eindtermen maken deel uit van het centraal examen (College voor Toetsen en Examens, 2021a).

Leesvaardigheid	BB	KB	GL/TL
De kandidaat kan: - leesstrategieën hanteren - compenserende strategieën kiezen en hanteren - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen - het schrijfdoel van de auteur aangeven - een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen - het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven - een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten	CE		
De kandidaat kan: - leesstrategieën hanteren - compenserende strategieën kiezen en hanteren - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen - het schrijfdoel van de auteur aangeven <u>en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken</u> - een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen - het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven <u>en een samenvatting geven</u> - een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten		CE	CE

Behalve eindtermen voor leesvaardigheid benoemt het examenprogramma ook eindtermen voor fictie. De onderstrepingen geven aan welke elementen specifiek en aanvullend gelden voor kb en gl/tl.

Fictie	BB	KB	GL/TL
De kandidaat kan: - verschillende soorten fictiewerken herkennen - de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven - de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten - een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk	CE		
De kandidaat kan: - verschillende soorten fictiewerken herkennen - de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven - de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten - <u>kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen</u> - <u>relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren</u> - een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk		CE	CE

Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) geeft in een syllabus, die in beginsel jaarlijks verschijnt, een toelichting op het CE-deel van het examenprogramma. Het CvTE verstrekt informatie over onderwerpen van de teksten, tekstkenmerken en tekstsoorten die in het examen aan de orde kunnen komen. Voor het examen 2021 geeft de syllabus bijvoorbeeld aan dat kandidaten in vmbo-kb en vmbo-gt geen samenvatting hoeven te schrijven, maar in verschillende tekstsoorten de hoofdzaken kunnen herkennen, onderscheiden en ordenen.

### 3.2.2 Eindtermen havo/vwo

Leesvaardigheid maakt verplicht onderdeel uit van het centraal examen. Het is scholen toegestaan om leesvaardigheid ook in het schoolexamen te examineren. De eindexamens sluiten in het havo aan op referentieniveau 3F, en in het vwo op 4F.

In het examenprogramma Nederlandse taal voor havo/vwo (vanaf 2014) staat de volgende examenstof voor leesvaardigheid in het centraal examen omschreven (College voor Toetsen en Examens, 2021b):

Domein A: Leesvaardigheid Subdomein A1: Analyseren en interpreteren 1. De kandidaat kan: – vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort
---



- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven
- relaties tussen delen van een tekst aangeven
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden
- argumentatieschema's herkennen

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Behalve zakelijke leesvaardigheid komt ook literatuur voor in de examenstof. Deze eindtermen worden niet in het centraal examen maar in het schoolexamen getoetst.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

\* Minimumaantal: havo 8; vwo 12, waarvan minimaal 3 voor 1880.

\* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) geeft - net als voor het vmbo - voor het havo/vwo een syllabus uit, met daarin een toelichting op het CE-deel van het examenprogramma. CvTE geeft informatie over onderwerpen van de teksten, tekstkenmerken en tekstsoorten die in het examen aan de orde kunnen komen.

### **3.3 Peilingen leesvaardigheid**

#### **3.3.1 Peilingsonderzoek primair onderwijs**

In het schooljaar 2020-2021 vond het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid in het basisonderwijs plaats. Deze peiling heeft als doel het in kaart brengen van:

1. de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs (bo) en van schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (sbo);

2 het onderwijsleerproces binnen beide typen onderwijs (inclusief de verschillen en overeenkomsten).

De centrale probleemstelling van het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid is: welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen uit groep 8 op het gebied van leesvaardigheid en hoe ziet het onderwijsleerproces voor leesvaardigheid op deze scholen eruit? Voor het meten van de leesvaardigheid is in dit peilingsonderzoek een leestoets ontwikkeld waarin zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten aan bod komen. Het instrumentarium toetst voor beide type teksten de volgende kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader taal:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren

Daarnaast wordt voor de zakelijke teksten ook het kenmerk Samenvatten getoetst, waarbij vragen worden opgenomen voor het schematiseren van informatie en voor het formuleren van een samenvatting. Verder is door middel van vragenlijsten informatie verzameld bij leerlingen, hun leerkrachten en schoolleiders over algemene en domeinspecifieke achtergrondkenmerken en over het onderwijsleerproces.

De resultaten bieden de mogelijkheid om op stelselniveau uitspraken te doen over de vraag of leesprestaties van leerlingen voldoende zijn. Daarnaast bieden ze aanknopingspunten voor een dialoog over de inhoud en kwaliteit van het leesonderwijs binnen het Nederlandse basisonderwijs, inclusief de verschillen tussen regulier en speciaal basisonderwijs.

### **3.3.2 PIRLS: leesprestaties 10-jarigen**

Sinds 2001 wordt elke vijf jaar de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) uitgevoerd. Dit is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van 10-jarigen (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 et al., 2017).

#### **Teksten en vraagtypen in PIRLS**

Uitgangspunt in de metingen van PIRLS is de definitie van leesvaardigheid van Mullis en 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 ontleen aan 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 (50%) (*literary experience*)
- lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken (50%) (*acquire and use information*)

Daarnaast worden vier begripsprocessen onderscheiden, namelijk:

- nadruk op expliciet vermelde informatie en het opsporen van deze informatie in een tekst (20%) (*focus on and retrieve explicitly stated information*)
- conclusies trekken op basis van een tekst (30%) (*make straightforward inferences*)
- interpreteren en integreren van ideeën en informatie (30%) (*interpret and integrate ideas and information*)
- evalueren en beoordelen van tekstgedeelten (20%) (*evaluate and critique content and textual elements*)

### **Leesstandaard in vier referentieniveaus**

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 in een tekst te herkennen, vinden en reproduceren. Ook kunnen leerlingen eenvoudige inferenties maken.
- Middenniveau. 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.

### **Stabiel, maar beter in opzoeken dan evalueren en integreren**

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 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. Er is wel een verschil in de scores op 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, vergeleken met andere landen.

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 geavanceerde niveau 8%. 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 geavanceerde niveau haalt, maar vergeleken met andere landen blijft dit percentage relatief laag.

### 3.3.3 PISA: leesprestaties 15-jarigen

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 met 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. Onderstaande tabel geeft de verschillen weer tussen PISA-2015 en PISA-2018:

2015 FRAMEWORK	2018 FRAMEWORK	
	<b>SINGLE Text</b>	<b>MULTIPLE Text</b>
Accessing and retrieving 25%	Scanning and locating 15%	Searching for and selecting relevant text 10%
Integrating and interpreting 50%	Literal Comprehension 15%	Multiple-text Inferential Comprehension 15%
Reflecting and evaluating 25%	Inferential Comprehension 15%	
	Assessing quality and credibility 20 %	Corroborating/handling conflict 10%
	Reflecting on content and form	

*Uit: PISA 2018 Reading Frame*

De aandacht voor de taak 'informatie opzoeken is gelijk gebleven (25%), maar de vaardigheid is in 2018 gemeten met *single text* en *multiple text*. 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 text* 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, 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 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.

### ***Scenario based assessment*: thematische verzameling van teksten**

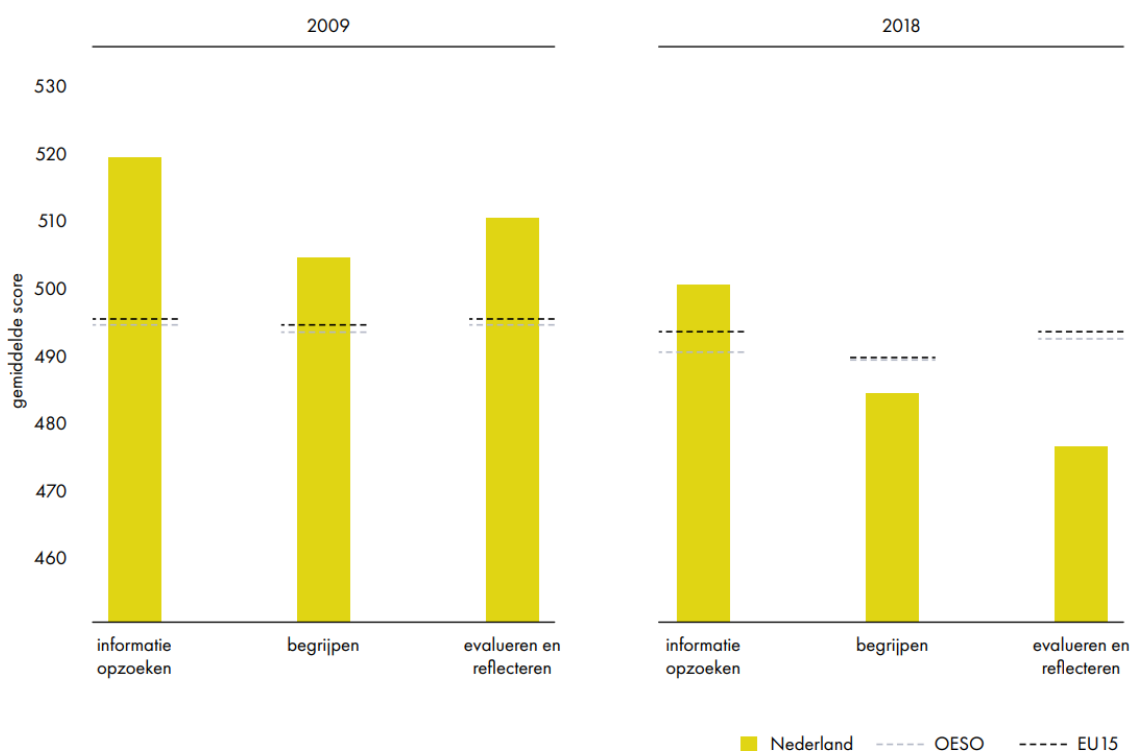
PISA past het principe van *scenario-based assessment* toe. Een dergelijke lees-toets biedt een verzameling van thematisch samenhangende teksten aan, waarbij de leerling binnen een gegeven context en doel zijn leesaanpak moet afstemmen en inferenties moet maken om specifieke informatie te verwerken. Anders dan in traditionele tekstbegrip-toetsing 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. Hierdoor ontstaat er een exacter beeld van de leesvaardigheid van leerlingen. Ze 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.

### Dalende leesvaardigheidsscores onder Nederlandse 15-jarigen

Nederlandse leerlingen behalen in PISA-2018 een gemiddelde leesvaardigheidsscore van 485. Deze score is vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde van 489, maar significant lager dan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van 492 van de 15 EU-landen.

Gemiddelde toetscores per begripsproces PISA-2009 en PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)



*Uit: Gubbels et al. (2019)*

Op de taak informatie opzoeken hebben 15-jarigen in Nederland in 2018 lager gescoord dan in 2009, maar ze zitten nog steeds boven het OESO-gemiddelde. Anders is dat voor de taak begrijpen. In 2009 scoorden leerlingen ruim boven het gemiddelde, maar in 2018 zitten ze er ruim onder. De grootste afname is echter te zien bij evalueren en reflecteren. In 2009 lag de score aanzienlijk boven het OESO- en EU-gemiddelde, terwijl in 2018 de score van leerlingen in Nederland ver beneden dat gemiddelde ligt.

Gubbels et al. (2019) geven hiervoor als mogelijke verklaring dat er in het Nederlandse onderwijs slechts een beperkte rol is weggelegd voor het begripsproces evalueren en reflecteren. De leerplankundige verkenning die SLO in 2017

heeft uitgevoerd, heeft onder andere laten zien dat het evalueren van en het reflecteren op teksten (nog) weinig aandacht krijgt in het huidige Nederlandse curriculum (Van der Hoeven et al., 2017). In de voorstellen van het ontwikkelteam van Curriculum.nu ligt juist veel meer nadruk op het begripsproces evalueren en reflecteren (zie paragraaf 2.3).

### **Relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid**

Behalve een dalende leesvaardigheid onder 15-jarige Nederlandse leerlingen, bleek in het PISA-onderzoek van 2018 ook dat de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen uit andere landen erg laag is. Het percentage Nederlandse leerlingen dat niet van lezen houdt, is twee keer hoger dan het internationale gemiddelde. Leesmotivatie blijkt samen te hangen met de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen: hoe meer leesmotivatie, hoe hoger de leesvaardigheid en vice versa (Dood et al., 2019). Om deze reden is meer inzicht in de leesmotivatie van leerlingen wenselijk.

### **3.4 Samenvatting**

Voor leesvaardigheid in de onderbouw vo zijn de referentieniveaus 1F, 2F en 3F aan de orde, en niet los van elkaar te zien, zowel in taken als kenmerken van de taakuitvoering. Taalniveau 1F is bijvoorbeeld relevant voor met name het praktijkonderwijs en aspecten van 3F zijn relevant voor de onderbouw havo en vwo.

Aan het einde van de onderbouw vo zijn zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten van belang. Alle kenmerken van de taakuitvoering zijn relevant aan het einde van leerjaar 2. Bij fictie zijn dat: begrijpen, interpreteren en evalueren. Bij zakelijke teksten zijn dat: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken van informatie.

Om inzicht te krijgen in het niveau van begrijpend lezen is het volgens verschillende bronnen van belang dit niveau te meten in de context waarin leesvaardigheid wordt ingezet, zoals dat bij *scenario based assessment* (zie paragraaf 3.3.3) plaatsvindt. Leerlingen gebruiken uit verschillende, thematisch samenhangende bronnen specifieke informatie-elementen om binnen een gegeven context en met een van tevoren vastgesteld doel hun kennis al lezend op te bouwen.

In de eindtermen vmbo en havo/vwo sluit de tweedeling in zakelijke en fictionele teksten aan op de indelingen in kerndoelen en referentieniveaus voor het basisonderwijs en de onderbouw vo. Het gebruik van strategieën valt op in de eindtermen vmbo. De eindtermen lezen voor het vmbo noemen 'leesstrategieën hanteren' en 'compenserende strategieën kiezen en hanteren' als twee na te streven leesdoelen, waarmee de strategieën vergelijkbaar zijn met die in de kerndoelen voor de onderbouw.

PIRLS en PISA richten zich ook op de hogere orde-vaardigheden. PISA noemt drie begripsprocessen, namelijk het beoordelen van de kwaliteit en betrouwbaarheid, reflectie op inhoud en vorm, en het omgaan met conflicterende informatie in teksten. Op laatstgenoemde begripsprocessen scoren Nederlandse 15-jarigen onder het OESO- en EU-gemiddelde.

De wijze waarop PISA tekstbegrip vaststelt, kenmerkt zich door het toetsen van leesvaardigheid door middel van een grote variatie aan type teksten, waarbij gebruik gemaakt wordt van losse teksten en verzamelingen van teksten. Daarbij is er aandacht voor basale én complexe(re) leesbegripsprocessen.



## 4. Uitvoering leesonderwijs

*Leesvaardigheidsdoelen geven duidelijkheid over het na te streven beheersingsniveau en het globale aanbod van leesvaardigheid in de onderbouw VO. Deze doelen beschrijven de kaders, maar geven nog geen beeld van de manier waarop en de intensiteit waarmee leerlingen aan hun leesvaardigheid werken. Daarom beschrijven we in dit hoofdstuk enerzijds wat er vanuit onderzoek bekend is over (effectieve) leesvaardigheidsdidactiek, en anderzijds wat er wel of niet bekend is over de praktijk van het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw vo. Daarvoor gebruiken we de indeling van het curriculaire spinnenweb. In paragraaf 4.1 staat beschreven wat bekend is over visies op leesonderwijs, waarna we in paragraaf 4.2 ingaan op leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten. Vervolgens geven we een beeld van docentrollen (paragraaf 4.3), bronnen en materialen (paragraaf 4.4), groeperingsvormen en leeromgeving (paragraaf 4.5), tijd (paragraaf 4.6), en toetsing en evaluatie (paragraaf 4.7).*

### 4.1 Visie op leesonderwijs

Een visie geeft antwoord op de vraag waartoe de leerlingen leren, dus in dit geval: waarom leesvaardigheid voor leerlingen van belang is. Scholen hebben ruimte om binnen de wettelijke kaders een eigen visie te ontwikkelen en zich daarmee te profileren. Het werken vanuit een gedeelde visie op leesvaardigheidsonderwijs, ingebed in een bredere visie op taalonderwijs, is belangrijk. Een visie op schoolniveau geeft richting aan de manier waarop de school invulling geeft aan persoonsvorming (leerling), kennis- en vaardigheidsontwikkeling (vakinhoud) en maatschappelijke toerusting van leerlingen. Een duidelijke visie op leesonderwijs maakt het mogelijk om op school- en klasniveau prioriteiten te stellen en keuzes te maken in doelen, leerstofaanbod, didactiek, pedagogisch-didactische aanpak en toetsbeleid.

#### **Leesvaardigheid voor alle leerlingen in alle vakken**

Een belangrijk aspect van een visie op lezen is de relatie tussen Nederlands en de andere vakken. Omdat lezen in (vrijwel) alle vakken plaatsvindt, is het van belang dat een school een visie en beleid op de samenwerking tussen Nederlands en andere vakken formuleert. Aandachtspunten in een vakoverstijgende visie op lezen zijn bijvoorbeeld versterking van schooltaal en vaktaal en de organisatie van kennisopbouw rond een thema. In een visie op een vakoverstijgende aanpak voor leesvaardigheid kunnen de drie didactische principes voor taalgericht vakonderwijs richtinggevend zijn (Hajer & Meestringa, 2020):

- leren in interactie: leerlingen wisselen actief veronderstellingen, ervaringen en bevindingen uit met elkaar, met de docent en met anderen;
- leren met taalsteun: leerlingen krijgen gerichte steun bij het begrijpen van nieuwe taal zoals vaktaal, bijvoorbeeld door *modelling* (voordoen), begeleid te oefenen en door elkaar feedback te geven;

- leren in context: leerlingen leren nieuwe lesstof in aansluiting op hun al aanwezige kennis van de wereld.

Het is onbekend hoe scholen vorm en inhoud geven aan een vakoverstijgende aanpak van leesvaardigheidsonderwijs.

### **Omgaan met verschillen tussen leerlingen**

Omdat tussen leerlingen grote verschillen (kunnen) bestaan in leesvaardigheid en leesmotivatie, is het belangrijk dat scholen een visie hebben op het omgaan met deze verschillen. Een leesbeleid dat uit deze visie volgt, beantwoordt onder andere de vraag hoe de verschillen in leesvaardigheidsniveau en leesmotivatie in kaart worden gebracht, en welk aanbod scholen hebben om aan deze verschillen tegemoet te komen.

De inspectie beschouwt 'het structureel en op herkenbare wijze bestrijden van achterstanden in het onderwijs' als een van de belangrijke opdrachten aan de school (Onderwijsinspectie, 2012). Behalve een aanbod voor leerlingen met een leesachterstand, is een gericht aanbod nodig voor alle overige leerlingen, dus ook voor leerlingen die een sterke leesvaardigheid hebben en deze verder kunnen en willen ontwikkelen.

In de praktijk hebben begripelijk lezen en woordenschat prioriteit als het gaat om het bestrijden van achterstanden, maar onbekend is of er voldoende aandacht is voor aspecten als technisch lezen, lezen met een bepaald doel en daar een passende leesaanpak bij hanteren, en omgaan met contrasterende informatie binnen of tussen teksten. Eveneens onbekend is welk gedifferentieerd aanbod in leesvaardigheidsonderwijs scholen hebben voor leerlingen die op een gemiddeld of bovengemiddeld leesniveau presteren.

### **Kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie**

In een visie op leesonderwijs maakt een school duidelijk waarom leesvaardigheid belangrijk is. Kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie zijn drie overkoepelende doelen waaraan het onderwijs dient bij te dragen (Biesta, 2015). Wat betreft het doeldomein kwalificatie beschrijven kerndoelen (zie paragraaf 2.1) en referentieniveaus (zie paragraaf 2.2) respectievelijk het aanbod en de mate van beheersing van leesvaardigheid. Persoonsvorming en socialisatie zijn eveneens belangrijke aspecten van een visie op leesonderwijs. Denk bijvoorbeeld aan het opdoen en uitwisselen van leeservaringen, de ontwikkeling van persoonlijke leesvoorkeuren en het verkennen van andere perspectieven, opvattingen en werelden. Zowel persoonsvorming als socialisatie vragen om een gevarieerd en inclusief aanbod van te lezen teksten en leestaken. Onder inclusief verstaan we teksten die niet cultuurspecifiek zijn en aansluiten op alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Betekenisvolle opdrachten, relevante contexten en het leren vaststellen van persoonlijke leesdoelen zijn wezenlijke ingrediënten van leesonderwijs dat aan kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie werkt.

## 4.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten

### Leerdoelen

Voor de beschrijving van leesvaardigheidsdoelen in de onderbouw van praktijk-onderwijs/vmbo/havo/vwo verwijzen we naar hoofdstuk 2. De aansluitende leesvaardigheidsdoelen staan beschreven in hoofdstuk 3. Dat zijn de leesdoelen die in het basisonderwijs aan de onderbouw vo voorafgaan, én de doelen waar leerlingen aan werken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

### Leerinhoud

#### *Aanbod van teksten*

Het huidige curriculum beschrijft de teksttypen die leerlingen minimaal moeten lezen: informatieve teksten, instructies, en betogende teksten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a; 2008b). Daarnaast beschrijft het referentiekader taal welke fictionele, narratieve of literaire teksten leerlingen dienen te lezen op de respectievelijke leesniveaus 1F, 2F en 3F.

De kerndoelen geven beperkte informatie over het aanbod van teksten in de klas. Gelet op de algemene onderwijsdoelen van kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie dienen leerlingen structureel in aanraking te komen met een rijk en thematisch taalaanbod met veel interactie, en volop kansen te krijgen zich daarin te ontwikkelen (Damhuis, 2008). Houtveen et al. (2019) stellen dat een goede begrijpend-leesvaardigheid inhoudt dat leerlingen kunnen omgaan met een grote variëteit aan tekstsoorten. De hoeveelheid verschillende teksten die leerlingen lezen, zowel binnen als buiten de klas, hangt significant samen met hun leesprestaties in het algemeen. Dat maakt het van belang om zoveel mogelijke communicatieve doelen aan bod te laten komen: vertellen, verhalen, verslag doen, beschrijven, instrueren, verklaren, oproepen/verzoeken, beschouwen, betogen en reageren.

Daarnaast zien we in zowel het po als het vo, maar met name op het vmbo, vereenvoudigde en verarmde teksten bij Nederlands en de andere vakken (Land, 2009; Van Silfhout, 2014). Verarming van teksten (daarmee bedoelen we teksten die aangepast zijn aan het veronderstelde niveau van leerlingen) en versnippering in de onderwerpen (waardoor er geen gelegenheid is tot kennisopbouw) leiden tot een vermindering van het begrip en van de woordenschat- en kennisontwikkeling, die beide een groot effect hebben op het leesbegrip (Hirsch, 2006). Een aanbod van authentieke (onbewerkte) teksten - met onder andere oorspronkelijke formulering, woordgebruik en lay-out - versterkt de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Daarom is een aanbod van authentieke teksten in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw vo van belang.

Onderwerpen van het tekstaanbod kunnen gerelateerd worden aan inhoud uit de zaakvakken, burgerschap, meertaligheid, mediawijsheid, cultuur en literatuur. Zo kunnen de leerlingen hun kennis van de wereld ontwikkelen, hun taal-kennis en hun woordenschat uitbreiden, en daarmee ook hun vaardigheid in begrijpend lezen.

### *Digitale geletterdheid*

Digitalisering vraagt van leerlingen dat ze op een bewuste manier nieuwe vormen van informatieverwerving en -verstrekking leren gebruiken, zoals non-lineaire teksten (hypertekst). Relevante vaardigheden zijn informatie zoeken, deze informatie kritisch beoordelen, selecteren, hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden en gebruiken, en zelf nieuwe (online) teksten kunnen produceren (Carretero et al., 2017). Tegelijkertijd is het goed te beseffen dat geletterdheid een voorwaarde is voor het gebruik van internetvaardigheden (Van Deursen et al., 2014). Dat benadrukt het belang van het goed en geconcentreerd kunnen lezen van digitale en niet-digitale teksten.

Bij het lezen van digitale teksten moeten leerlingen in staat zijn om informatie te vergaren uit (meerdere) online teksten, af te wegen wat wel en niet betrouwbaar is en de informatie uit de verschillende bronnen te integreren. Dat die informatie in hypermedia-vorm wordt aangeboden heeft invloed op dit proces. Teksten uit digitale media nemen tot dusver een bescheiden positie in het leesonderwijs in.

## **Leeractiviteiten**

### *Type verwerking van teksten*

Volgens onderzoek bestaat een effectieve leesdidactiek (Houtveen et al., 2019) uit het lezen van uitdagende, complexe teksten rond een thema, die leerlingen vanuit een specifiek leesdoel klassikaal geheel of deels (her)lezen. Leerlingen maken aantekeningen tijdens het lezen en ervaren lezen als een sociale activiteit: ze praten over teksten en stellen er vragen over, terwijl er ruimte is voor analyse en discussie. Leeslessen in de praktijk worden echter nog wel eens gekenmerkt door het individueel verwerken van losse teksten met vragen waarbij strategie-instructie een grote rol speelt (Rooijackers et al., 2021).

### *Samenhang lezen met andere taalvaardigheden*

Het schoolvak Nederlands is verkaveld (Van Gelderen et al., 2011; Vis et al., 2021): tussen en binnen de domeinen lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden (spreken, gesprekken voeren en luisteren) zijn diverse scheidslijnen aangebracht. Het gevolg is dat de domeinen vaak gescheiden van elkaar als een soort mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden, terwijl juist het in samenhang aanbieden van de vaardigheden ervoor zorgt dat de verschillende taaldomeinen elkaar versterken en het mogelijk maakt om te werken aan gezamenlijke kennisopbouw via betekenisvolle taaltaken. Leerlingen zien daardoor de betekenis en samenhang van de verschillende onderdelen en kunnen de transfer

naar andere contexten maken. Verschillende auteurs bepleiten versterking van de leesvaardigheid door integratie met andere taalvaardigheden en contexten. Vis et al. (2021) onderscheiden drie mogelijke effectieve elementen in samenhangend lees- en schrijfonderwijs, namelijk de inzet van overeenkomstige strategieën, kennis van tekstkenmerken en kennis van retorische overeenkomsten tussen lezen en schrijven. Ravesloot et al. (2013) laten zien hoe leesdidactiek versterkt kan worden door een herontwerp van methodelessen. Er zijn instrumenten beschikbaar waarmee leerkrachten geïntegreerde lees- en schrijflessen kunnen ontwerpen, waardoor lees- en schrijfvaardigheid elkaar positief versterken en overlappendheid in het curriculum wordt voorkomen (SLO, 2021a). Ook Moeken et al. (2016) bepleiten een vakoverstijgende aanpak van lezen.

### 4.3 Docentrollen

De docent heeft de grootste invloed op de leerprestaties van leerlingen (McKinsey & Company, 2007). Leesvaardigheid kan door de docent Nederlands en door docenten van andere vakken bevorderd worden door het stellen van hoge verwachtingen, door effectieve interventies in onderwijsleersituaties en door het versterken van de transfer van de leesvaardigheid.

#### **Hoge verwachtingen**

Het communiceren van hoge verwachtingen is een van de factoren van goed onderwijs (Bain, 2004). Hoge verwachtingen zorgen voor een grotere motivatie en meer inspanning bij zowel leerlingen als docenten. Marzano (2010) beschrijft de invloed van lage verwachtingen op docentgedrag. Als een docent een lage verwachting heeft van een leerling, is er minder oogcontact, stelt de docent minder (moeilijke) vragen en krijgt de leerling minder inhoudelijke feedback op de antwoorden. Door hoge verwachtingen van alle leerlingen te hebben, neemt de onderwijskwaliteit toe. Bij onderwijs in het lezen van complexere teksten en uitdagende onderwerpen zijn hoge verwachtingen noodzakelijk om leerlingen te motiveren en hun leesvaardigheid op een hoger peil te brengen.

#### **Interventies tijdens het onderwijsleerproces**

Binnen leesvaardigheidsonderwijs speelt de instructie door de docent een belangrijke rol. Deze instructie kan op verschillende aspecten van leesvaardigheid betrekking hebben, zoals op kennis van de structuur van een tekst, op woordenschat- en leesstrategieën, op alineaverbanden of op de relatie met de eigen kennis van de wereld. De docent kan het leesonderwijs versterken met bewezen didactische aanpakken, zoals *modelling* (voordoen - samen doen/begeleid inoefenen - zelf doen), *scaffolding* (opbouwen en later weer afbouwen van allerlei vormen van leerondersteuning) en monitoring. Ook uit de lijst met effectieve didactische handelingen kan in het leesonderwijs geput worden, zoals: bijhouden van studievoortgang, doelen stellen, overeenkomsten en verschillen vaststellen, en interactieve spelvormen aanbieden (Haystead et al., 2009).

Ook Houtveen et al. (2019) beschrijven effectieve interventies die in onderzoek zijn aangetoond. Zo verwijzen de auteurs naar grootschalig correlatieel onderzoek, waaruit naar voren komt dat open uitwisseling van ideeën tussen leerlingen, het stellen van authentieke vragen door de leerkracht en het voortbouwen op de inbreng van leerlingen in vervolgvragen van de leerkracht positief samenhangen met begrip van de betreffende tekst. Ook noemen zij experimenteel onderzoek waaruit blijkt dat discussie over de inhoud van een tekst of het kritisch bevragen van een tekst leiden tot een groter begrip van de tekst. Deze effecten zijn het grootst voor taalzwakke leerlingen. Ten slotte benoemen ook Rooijackers et al. (2021) en Prenger et al. (2021) het belang van interactie en feedback voor het verwerken van de tekst.

### **Transfer van leesvaardigheid**

Het handboek *Nederlands in de onderbouw* (Bonset et al., 2021) biedt docenten Nederlands een praktische didactiek voor het bereiken van de kerndoelen en referentieniveaus in de onderbouw VO. Docenten Nederlands versterken de transfer van de leesvaardigheid als de voorkennis van leerlingen wordt opgeroepen. Ook is het een taak van de docent om de transfer tussen leersituaties te versterken. Dat betekent voor leesvaardigheid dat leerlingen leren hoe ze leesvaardigheid bij andere teksten kunnen toepassen. Tot slot ondersteunt de docent actief de transfer van de leesvaardigheid naar andere betekenisvolle en praktische contexten. De transfer om leesvaardigheid te versterken dient niet exclusief door de docent Nederlands gestimuleerd te worden, maar is van belang voor alle docenten van vakken waarin gelezen wordt.

### **4.4 Bronnen en materialen**

Behalve de reguliere totaalmethodes Nederlands bestaat er een grote variëteit aan andersoortig lesmateriaal. Daarbij gaat het om deelmethodes voor leesvaardigheid, maar ook om het grote aanbod van online beschikbare materialen. Daarnaast maken docenten gebruik van actuele, authentieke teksten (fictie én non-fictie) om hun leesonderwijs vorm te geven. De vraag welke lesmethode docenten Nederlands gebruiken is daarom te smal, omdat het om een rijk palet van uiteenlopende bronnen en materialen gaat.

Over het exacte gebruik van leermiddelen, bronnen en materialen in de klas bestaat geen duidelijk recent beeld. Onbekend is ook welke keuzes docenten maken uit alle beschikbare lesmaterialen. Uitgevers bieden de methodes, behalve in boekvorm, ook deels of geheel digitaal aan, terwijl andere methodes uitsluitend digitaal zijn. Daarnaast hebben docenten door de beschikbaarheid van digitaal lesmateriaal op platforms zoals Wikiwijs of vo-content.nl de keuze om onderwijsarrangementen op maat samen te stellen. In aanvulling op lesmethodes, maar ook in plaats daarvan, zetten docenten zelf ontwikkelde of digitaal gearrangeerde lessen in. In welke verhouding docenten deze leermiddelen, bronnen en materialen inzetten, is onbekend.

### **Keuzes in tekstaanbod en type verwerkingsopdrachten**

Voor leesvaardigheid is onvoldoende bekend welke keuzes docenten maken in leermiddelen ten aanzien van het tekstaanbod en type verwerkingsopdrachten. Omdat zowel variatie in teksttypen als een uitdagende, gevarieerde verwerking van onderwerpen de leesvaardigheid van leerlingen versterken, is het voor een meting van leesvaardigheidsonderwijs aan het einde van de onderbouw vo van belang om hierin inzicht te verkrijgen.

### **Benutting differentiatiemogelijkheden**

Reguliere lesmethodes bieden de mogelijkheid om op verschillende niveaus te oefenen, doordat ze per paragraaf aanvullende oefeningen voor herhaling en verrijking bevatten. In digitale arrangementen van leermiddelen kunnen leerlingen relatief eenvoudig een bovenliggend of lager niveau oefenen. Het is onbekend of en in hoeverre scholen van deze mogelijkheden gebruikmaken om binnen een en dezelfde groep leeszwakke, gemiddelde en leessterke leerlingen op maat te bedienen. Aangezien er tussen leerlingen (soms grote) verschillen in leesvaardigheid bestaan, is het van belang om te weten hoe scholen gebruikmaken van differentiatiemogelijkheden binnen leermiddelen, en of differentiatie de leesvaardigheid vervolgens positief bevordert.

## **4.5 Groeperingsvormen en leeromgeving**

Een school maakt keuzes in de groeperingsvormen (denk aan: heterogene of homogene groepen, groeps grootte, gedifferentieerde aanpak) en in de leeromgeving (zoals de beschikbaarheid van een mediatheek of de inrichting van een leesvriendelijk vaklokaal).

Welke keuzes maken scholen hierin in relatie tot de uitvoering van het leesonderwijs? Voor een peiling van leesvaardigheid in de onderbouw vo is het relevant om inzicht te verkrijgen in de wijze van groeperen en in de mate waarin sprake is van een leesbevorderende leeromgeving.

### **Groeperingsvormen en sociale interactie**

Interactie en discussie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten bevorderen de leesvaardigheid (zie paragraaf 4.3). Het individueel-zelfstandig verwerken van teksten aan de hand van vragen is minder effectief voor de versterking van leesvaardigheid.

Binnen een peiling van leesvaardigheid is het van belang om te onderzoeken in welke groeperingsvorm leerlingen leesvaardigheidsonderwijs krijgen. Ontwikkelen leerlingen hun leesvaardigheid in homogene of juist heterogene subgroepen, zijn er lessen op maat voor taalzwakke of juist taalsterke leerlingen, werken leerlingen individueel-zelfstandig (bijvoorbeeld op leerpleinen of digitaal) of vindt het leesonderwijs vooral klassikaal-frontaal plaats?

## Leeromgeving

Het aantal mediatheken in het voortgezet onderwijs is teruggelopen (Stichting Lezen - Leesmonitor, 2021). Uit ander onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van een mediathecaris of een nauwe samenwerking met de openbare bibliotheek bijdraagt aan een betere leeromgeving voor de leesvaardigheid. Leesbevordering vraagt om professionals binnen de school die verantwoordelijk zijn voor het lees(bevorderings)beleid, zoals een taal- of leescoördinator (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Op 40% van de scholen is een dergelijke collega nog niet aanwezig.

Door middel van regelmatige samenwerking met de plaatselijke bibliotheek is er winst te behalen in leesbevordering. Slechts 48% van de docenten geeft aan dat die samenwerking bestaat; 68% brengt (vrijwel) nooit met leerlingen een bezoek aan de plaatselijke bibliotheek. Bijna de helft van de ondervraagden bezoekt overigens met leerlingen ook de schoolbibliotheek niet, en nog geen 20% doet mee aan het programma de *Bibliotheek op school*. Succesfactoren voor een gezonde leer- en leesomgeving zijn:

- de leesomgeving op school (aanbod, plek, ondersteuning) en boekencollectie sluiten aan bij de ontwikkeling, interesse en behoefte van leerlingen, en de boekencollectie is gevarieerd;
- de school heeft een uitgebreide (digitale) boekencollectie met gemiddeld vijf boeken per leerling;
- op school is deskundigheid aanwezig of de school huurt deskundigheid in om een goede boekencollectie samen te stellen;
- leerlingen krijgen de kans om mee te denken en te beslissen over de aanschaf van nieuwe boeken voor de collectie.

## 4.6 Tijd

In groep 1 tot en met 8 besteden kinderen 34% van de onderwijstijd aan de Nederlandse taal. In leerjaar 1 en 2 van het vmbo/havo/vwo neemt het vak Nederlands 11% van de onderwijstijd in, evenveel als mens en maatschappij, iets meer dan Engels (10%), maar minder dan rekenen/wiskunde (12%) en mens en natuur (12%) (Vloet et al., 2020). OECD-landen kennen een gemiddelde onderwijstijd in de moedertaal van 15% (OECD, 2019). Nederland zit met 11% substantieel onder dat gemiddelde. Na de onderbouw vo daalt het aandeel Nederlands in leerjaar 3 havo/vwo verder, namelijk naar 9%.

Met deze cijfers is nog niet gezegd hoeveel tijd specifiek aan leesonderwijs in de onderbouw vo wordt besteed. Gelet op leerstofoverzichten in actuele lesmethodes Nederlands deelt onderwijs in leesvaardigheid de beschikbare tijd met gemiddeld zes (vmbo) tot negen (havo/vwo) andere leerstoflijnen (Nieuw Nederlands, Talent, Op niveau). Hierbij moet worden aangetekend dat fictie in een van de andere leerstoflijnen aan bod komt, en dat bijvoorbeeld de methode Kern voor het vmbo-kgt 1 en 2 een uitzondering vormt: daar neemt begrijpend lezen een groot deel in van het onderwijsaanbod in de vmbo-onderbouw (drie



van de acht leerstoflijnen). Ook zetten scholen vaak aanvullend de deelmethode Nieuwsbegrip in, die is gericht op begrijpend lezen van actuele nieuwsteksten. Verder kan ook in andere vakken dan Nederlands en bijvoorbeeld ook in mentorlessen of studielessen expliciete instructie en oefening plaatsvinden in de vaardigheid begrijpend lezen.

Algemeen kan gesteld worden dat de onderwijstijd van het vak Nederlands onder het OECD-gemiddelde ligt (11% tegenover 15%), dat leesonderwijs daarbinnen vervolgens de aandacht moet delen met andere taalvaardigheden, en dat het onbekend is in welke mate leerlingen leesinstructie- en oefening ontvangen in andere settings dan in het vak Nederlands.

#### **4.7 Toetsing en evaluatie**

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 aan het einde van de onderbouw vo is de vraag relevant welke toetsings- en evaluatie-instrumenten scholen gebruiken en hoe scholen op de uitkomsten daarvan anticiperen om de leesvaardigheid van alle leerlingen verder te versterken.

##### **Afstemming leesonderwijs op niveau van de leerling**

Afstemming van het leesonderwijs op het niveau van de leerling betekent dat zowel taalzwakke, gemiddelde als taalsterke leerlingen - ook binnen dezelfde groep - het leesonderwijs krijgen dat hun leesvaardigheid optimaal versterkt. Behalve door differentiatie en maatwerk op basis van toetsingsgegevens kan afstemming op het niveau van de leerling ook plaatsvinden door voortgangsgesprekken, door nabespreking in de klas of door het bijhouden van bijvoorbeeld een leesportfolio.

Het waarderingskader van de Inspectie van het Onderwijs beschrijft de basis-kwaliteit waaraan scholen dienen te voldoen (Onderwijsinspectie, 2017): 'De school verzamelt vanaf binnenkomst systematisch informatie over de kennis en vaardigheden van haar leerlingen. De school vergelijkt deze informatie met de verwachte ontwikkeling. Deze informatie en vergelijking maken het mogelijk om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zowel groepen als individuele leerlingen. (...) Voor leerlingen die achterstanden hebben is het onderwijs zo ingericht dat op structurele en herkenbare wijze aandacht wordt besteed aan het bestrijden van die achterstanden.'

Prenger et al. (2021) en Houtveen et al. (2019) pleiten voor een heroriëntatie op de wijze van toetsen en het volgen van de ontwikkeling. Nu ligt de focus van het curriculum Nederlands vaak op de meetbare onderdelen leesvaardigheid en taalverzorging en op formele toetsinstrumenten (methodegebonden en metho-

deonafhankelijke toetsen). Naast het formeel in kaart brengen van de leesvaardigheid is het van cruciaal belang om ook via *hands-on* informele activiteiten in de klas (zoals leesgesprekken en observaties) zicht te krijgen op de leesontwikkeling van leerlingen. Zo kan de docent meteen handelen als leerlingen ergens vastlopen, door dit samen met hen te bespreken en passende vervolgacties uit te voeren, en leerlingen daarin zelf ook een rol te geven (Nederlandse Taalunie, te verschijnen). Hoewel er veel kennis is over het formatief volgen van de taalontwikkeling van leerlingen (SLO, 2021b), moet de vertaling van deze kennis naar de praktijk veelal nog gemaakt worden. Ook zal professionalisering nodig zijn om formatief evalueren in de klas vorm te geven.

### **Methodegebonden toetsing**

Taalmethodes Nederlands bevatten in de regel deelttoetsen voor leesvaardigheid en/of hoofdstuktoetsen waarvan leesvaardigheid deel uitmaakt, naast andere taalvaardigheden. De inhoud en vorm van leestoetsen bepalen het oordeel of leerlingen goed of (nog) niet goed (genoeg) kunnen lezen. Methodegebonden toetsen kunnen een summatieve en/of formatieve functie hebben. Bij een summatieve beslissing bepaalt de docent of de leerling voldoende leesvaardig is, vaak uitgedrukt in een cijfer. Een formatieve beslissing wil zeggen dat de leerling en docent inzicht hebben in de leesvorderingen en vervolgens kijken wat nodig is om het leerproces bij te sturen of verder te ontwikkelen. Er zijn geen onderzoeksgegevens bekend in hoeverre methodegebonden toetsen summatief of formatief ingezet worden, maar de summatieve functie lijkt in de praktijk te overheersen. Ook is er geen onderzoek beschikbaar welke passende vervolgacties worden ondernomen naar aanleiding van de informatie uit de toetsen.

### **Leerlingvolgsystemen en methode-onafhankelijke toetsing**

Naast methodegebonden toetsen maakt een deel van de scholen in de onderbouw vo gebruik van methodeonafhankelijke toetsen voor leesvaardigheid. Denk hierbij aan het Cito Volgstelsel, Diatekst Nederlands, de AMN Taaltoetsen Nederlands Lezen en de Taalniveautest Nederlands. De inzet van deze methodeonafhankelijke testen is niet verplicht en niet alle scholen maken er gebruik van. Onbekend is wat scholen met de uitkomsten van deze toetsen doen en wie bij deze beslissingen betrokken zijn. Een school kan de gegevens voor leesvaardigheid bijvoorbeeld gebruiken voor een aanvullend leesprogramma voor leerlingen die dat nodig hebben, voor aanpassingen in de didactiek en het aanbod van teksten en taken en voor differentiatie in de klas voor alle leerlingen, maar ook om in te schatten op welk niveau een leerling het beste ingedeeld kan worden na de onderbouw vo.

In 2021 zijn uitkomsten van het Cito Volgstelsel landelijk gepubliceerd (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Deze resultaten zijn weliswaar beïnvloed door schoolsluitingen en afstandsonderwijs als gevolg van de coronamaatregelen, maar tegelijk geldt dat leerlingen die hierdoor getroffen zijn waarschijnlijk ook deel uitmaken van de leesvaardigheidsspeiling aan het einde van leerjaar 2.

Leerlingen die in het schooljaar 2020/2021 in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs zitten, beschikken gemiddeld genomen over minder leesvaardigheden en een kleinere woordenschat dan leerlingen die het jaar ervoor in de brugklas zaten. Dit blijkt uit de resultaten van een toets uit het Cito Volgssysteem VO, die wordt afgenomen in het eerste leerjaar, in de periode tot aan de herfstvakantie (Emons et al., 2021). De leerlingen uit het schooljaar 2020/2021 hadden als gevolg van coronamaatregelen te maken met een periode van afstandsonderwijs in groep 8 van de basisschool. Zo beheersen nu minder eerstejaarsleerlingen de leesvaardigheid op het referentieniveau 3F of 2F (minus 4,8 procentpunt) dan in 2019/2020 (Emons et al., 2021). Tegelijkertijd lezen meer leerlingen op een lager niveau dan 1F (minus 3,3 procentpunt). In de peiling van leesvaardigheid in 2022 of 2023 kan deze periode van afstandsonderwijs als gevolg van coronamaatregelen doorwerken in de resultaten.

#### **4.8 Samenvatting**

In een visie op leesonderwijs maakt een school duidelijk hoe zij aankijkt tegen het omgaan met verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen en welke rol leesvaardigheidsonderwijs speelt in alle vakken. Vanuit een visie op leesvaardigheid ontwikkelt de school een beleid dat zich richt op alle (verschillen tussen) zowel taalzwakke, gemiddelde als taalsterke leerlingen, waarbij de aandacht zich niet beperkt tot het vak Nederlands maar uitstrekt over alle vakken waarin leesvaardigheid een rol speelt. Belangrijke aandachtspunten in een integraal leesbeleid zijn woordenschat (schooltaal en vaktaal), de voorkennis (kennisopbouw rond een thema), en de drie didactische principes voor taalgericht vakonderwijs (leren in interactie, leren met taalsteun, leren in context).

Een visie op leesvaardigheidsonderwijs geeft ook aan hoe met de drie doeldomeinen van onderwijs gewerkt wordt: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

Bij alle vakken waar gewerkt wordt met teksten geldt dat een gevarieerd en inclusief aanbod van uitdagende, authentieke teksten - zowel lineair, non-lineair als gemengd, en zowel losse teksten als verzamelingen van teksten - van belang zijn om de leesvaardigheid van leerlingen te versterken. Leerlingen bouwen kennis op over de inhoud en over communicatieve doelen, de structuur en tekstkenmerken en de context waarbinnen teksten functioneren.

Onderwerpen kunnen worden gerelateerd aan inhoud van andere vakken op school, maatschappelijke thema's, burgerschap, meertaligheid, mediawijsheid, cultuur en literatuur et cetera.

Onderzoekt wijst uit dat samenwerking met andere vakken en interactie tussen leerlingen belangrijke aspecten vormen van de verwerking van teksten en de versterking van leesvaardigheid. In de onderwijspraktijk neemt daarentegen

een (aangepaste, vaak vereenvoudigde) tekst met (opzoek)vragen een centrale plek in.

Scholen gebruiken lesmethodes, ontwikkelen zelf lessen en/of arrangeren digitaal lesmateriaal. Vaak combineren docenten dit en maken ze individuele keuzes, maar onbekend is welk type teksten en welk type verwerkingsopdrachten gekozen worden. Eveneens is onbekend of en in hoeverre scholen gebruikmaken van differentiatiemogelijkheden binnen beschikbare (digitale) leermiddelen.

De leeromgeving heeft een sterke invloed op de wijze waarop leerlingen hun leesvaardigheid ontwikkelen. Leesinstructie- en oefening zal vooral bij Nederlands plaatsvinden, maar kan ook expliciet onderdeel zijn van andere vakken of andere settings (zoals mentorlessen of steunlessen). Ook zijn er verschillen in de mate waarin er sprake is van sociale interactie en betekenisvolle kennisconstructie. De aanwezigheid van een mediatheek en de samenwerking met de openbare bibliotheek zijn onderdeel van een leeromgeving met een positieve invloed op de leesvaardigheid en de leesmotivatie van leerlingen.

Als het om onderwijstijd gaat, scoort het vak Nederlands onder het OECD-gemiddelde (11% tegenover 15%). Het is onbekend hoeveel van deze onderwijstijd besteed wordt aan leesonderwijs, en evenmin of en hoeveel leerlingen leesinstructie- en oefening ontvangen in andere vakken dan Nederlands.

Het is onbekend hoe toetsing van leesvaardigheid er op scholen uitziet: met welke intensiteit of frequentie vindt toetsing plaats en met welk doel wordt er getoetst (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.

## 5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid

*Dit hoofdstuk geeft aan welke aspecten van leesvaardigheid, zowel tekstkeuze als keuze van taken, in de peiling van 2022 of 2023 opgenomen moeten worden. Daarbij gaat het over de wenselijkheid, niet over de haalbaarheid. Er is rekening gehouden met twee criteria:*

- *relevant: is het een belangrijk onderdeel van het concept leesvaardigheid*
- *realistisch: vormt het enige afspiegeling van de onderwijspraktijk*

*Op welke manier de gewenste aspecten van leesvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden, is buiten deze domeinbeschrijving gehouden. Dat is een stap de instrumentontwikkelaars die in de volgende fase moeten zetten. Een enkele keer worden wel richtinggevende suggesties gegeven voor de instrumentontwikkeling. Daar waar nodig zijn de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijk richting te geven voor de fase van instrumentontwikkeling.*

*Behalve een peiling van leesvaardigheid op basis van relevante kerndoelen en referentieniveaus, adviseren we ook een peiling van aspecten die een sterke invloed hebben op het leesvaardigheidsonderwijs, zoals de keuzes die scholen en docenten maken in de uitvoering van dit onderwijs. De adviezen in dit hoofdstuk zijn gebaseerd op de domeinbeschrijving in hoofdstuk 1 tot en met 4 en zijn aangevuld met de uitkomsten van de veldraadpleging met leesexperts op 9 september 2021.*

### 5.1 Te peilen leesvaardigheden

In deze paragraaf beschrijven we welke niveaus van leesvaardigheid uit het referentiekader taal gepeild dienen te worden. We beschrijven eveneens criteria voor de keuze van teksten en leestaken.

#### 5.1.1 Toetsing op leesniveau 1F, 2F en 3F

Aan het einde van leerjaar 2 zijn voor het praktijkonderwijs, vmbo en havo/vwo zowel het referentiekader taal als de kerndoelen onderbouw vo van toepassing. Omdat het leesniveau binnen elk schooltype aan het einde van de onderbouw vo kan variëren van 1F tot 3F, stellen we een toets voor die de leesniveaus 1F, 2F en 3F in kaart brengt. De toetsen bevatten dus teksten en leestaken met zowel aspecten van 1F, 2F als 3F. Naast het referentiekader zijn voor verdere operationalisering van de leesvaardigheid van de leerling aan het einde van leerjaar 2 ook andere kaders bruikbaar, waaronder de opbrengsten van Curriculum.nu, de raamwerken van PISA/PIRLS, het concept voor tussendoelen, Passende Perspectieven en de examenprogramma's vmbo, havo en vwo.

Deelnemers aan de veldraadpleging delen de keuze van de gehanteerde kaders in hoofdstuk 2 en 3 als basis voor een peiling en geven aan geen kaders te missen.

### **5.1.2 Eisen aan tekstkeuze**

De tekstkeuze in een peiling, zowel voor praktijkonderwijs, vmbo, havo als vwo, heeft de volgende kenmerken:

- uitdagende, authentieke (onbewerkte) teksten
- variatie in onderwerpen
- losse teksten en verzamelingen van teksten
- variatie in tekstsoorten
- lineair en non-lineair of een mengvorm
- digitaal en geprint

Deelnemers aan de veldraadpleging benadrukken het belang van variatie in teksttypen. Ook benadrukken geraadpleegde leesexperts dat de tekstkeuze inclusief en dus niet te cultuurspecifiek gebonden moet zijn, zodat de teksten voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, toegankelijk zijn.

#### **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. De eis van authenticiteit geldt zowel voor de formulering, de omvang als de opmaak. Door de keuze van authentieke teksten doet de peiling recht aan het betekenisvolle karakter van leesvaardigheid, en vindt er een meting plaats waarin de algemene onderwijsdoelen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming zichtbaar gemaakt kunnen worden.

Belangrijk criterium voor de selectie van authentieke teksten is de waarschijnlijkheid dat leerlingen er mee in aanraking komen. Dat betekent dat ook moeilijker onderwerpen onderdeel behoren uit te maken van een peiling. Geraadpleegde leesexperts onderstrepen het belang van de keuze van authentieke, onbewerkte teksten.

#### **Variatie in onderwerpen**

Onderwerpen kunnen gerelateerd worden aan inhoud en uit de zaakvakken, burgerschap, meertaligheid, mediawijsheid, cultuur en literatuur. De thema's die in het praktijkonderwijs richtinggevend zijn, kunnen ook uitgangspunt vormen voor de selectie van teksten voor een peiling leesvaardigheid: wonen, werken, burgerschap, leren en vrije tijd. Grotendeels correspondeert dat met de drie levensterreinen die de kerndoelen onderbouw vo beschrijven. Leerlingen dienen volgens de karakteristiek van de onderbouw vo zicht te krijgen 'op de mogelijkheden voor hun verdere (school)loopbaan, op de kenmerken van verschillende soorten arbeid en op de samenleving waarin zij leven.'

In de peiling is ook opname van studieteksten uit andere vakken belangrijk, omdat leesvaardigheid aan het einde van leerjaar 2 moet worden ingezet om informatie uit studieteksten in andere vakken te verwerven.

In de veldraadpleging is door verschillende deskundigen het belang van variatie in onderwerpen benadrukt, zodat in de peiling van de leesvaardigheid de verschillen tussen leerlingen in voorkennis en motivatie zo min mogelijk een rol spelen.

### **Variatie in tekstsoorten**

Het referentiekader taal noemt de volgende tekstsoorten:

- informatieve teksten
- instructies
- betogende teksten
- fictionele, narratieve en literaire teksten

Het referentiekader taal beschrijft per niveau (1F, 2F, 3F) welke kenmerken deze teksten hebben.

Geraadpleegde leesexperts geven het consortium het volgende advies bij de keuze van teksttypes: sluit geen enkel teksttype uit (dus kies bijvoorbeeld ook activerende teksten, beschouwende teksten en poëzie). Laat verder de keuzes van teksttypes afhangen van het onderwerp. Deelnemers aan de veldraadpleging geven geen percentages voor de verdeling van teksttypes. Zij geven het volgende advies mee: kies voor zoveel mogelijk variatie in teksttypes om daarmee recht te doen aan de werkelijkheid en leefwereld van de leerling, en tevens om zoveel mogelijk begripsprocessen in kaart te kunnen brengen.

### **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 (zie ook paragraaf 4.2). Dat wil zeggen: geprint en digitaal, met een variatie in lineaire, non-lineaire en gemixte teksten.

Geraadpleegde leesexperts onderschrijven deze gevarieerde brede keuze van teksten voor een peiling van de leesvaardigheid. Verder vinden ze het van belang om de vorm van de toets te laten aansluiten bij de werkelijkheid, of zoals een deelnemer het verwoordde: zoals de tekst 'in het wild' voorkomt, als weerspiegeling van de werkelijkheid. Daarom opteert een deel van de deelnemers voor deels digitale en deels geprinte teksten en taken. Ook hier is de eis van authenticiteit belangrijk: bied digitale teksten, zoals een e-mail of chat-gesprek, niet op papier aan maar digitaal, en bied papieren teksten ook in een toets op papier aan.

### **Losse teksten en verzamelingen van teksten**

Omwille van de validiteit van de leestaken is het van belang om naast losse teksten met leestaken ook een of meerdere verzamelingen van teksten rond een bepaald thema aan te bieden. Leerlingen lezen deze teksten vanuit een bepaald leesdoel, stemmen daar hun aanpak op af en wegen de informatie uit de verschillende teksten. Deze aspecten van leesvaardigheid worden het meest realistisch getest met een thematische verzameling van teksten, waarbij de lezer zelf een keuze maakt welke (fragmenten van) teksten het beste gelezen en gebruikt kunnen worden om een bepaald leesdoel te bereiken. In een tekstverzameling kunnen alle tekstsoorten uit het referentiekader voorkomen, mede afhankelijk van het leesdoel.

Deelnemers aan de veldraadpleging geven aan dat er een goede balans moet zijn tussen de keuze van losse teksten en verzamelingen van teksten. Hoewel onderkend wordt dat het ontwikkelen van taken bij verzamelingen teksten geen eenvoudige opgave is, wordt het belang van lezen zoals in de dagelijkse praktijk benadrukt.

#### **5.1.3 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 taalniveau zijn beschreven. Aanvullend pleiten we voor een balans in open en gesloten vraagtypen bij teksten, alsook voor taken bij een verzameling van teksten vanuit een scenario (een gegeven context en doel), met als doel om de leesvaardigheidsbeheersing zo realistisch mogelijk in beeld te brengen.

#### **Kenmerken van de taakuitvoering**

In een peiling dienen de kenmerken van de taakuitvoering uit het wettelijke referentiekader taal leidend te zijn. Het gaat voor einde leerjaar 2 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. Het kenmerk techniek (technisch lezen) staat alleen bij leesniveau 1F vermeld: de leerling 'kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.' Hoewel dit kenmerk aan het einde van het basisonderwijs beheerst dient te worden, en in die zin geen rol van betekenis aan het einde van leerjaar 2 van het voortgezet onderwijs



speelt, adviseren wij toch dit aspect mee te nemen in een peiling. Op deze manier biedt de peiling mogelijk inzicht in de vraag of en in welke mate technisch lezen een belemmering vormt voor begrijpend lezen.

### **Variatie in soorten vragen**

Internationaal leesonderzoek zoals PIRLS en PISA maakt 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 met het kenmerk van de taakuitvoering opzoeken uit het referentiekader. Behalve deze vragen zijn in een peiling vragen van belang die een beroep doen op hogere-orde-vaardigheden, zoals:

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

Deelnemers aan de veldraadpleging kunnen zich goed vinden in de verdeling van de leesbegripsprocessen die PISA hanteert (paragraaf 3.3.3). Daarbij is er een onderscheid tussen leesbegripsprocessen die bij losse teksten worden ingezet en begripsprocessen die in een verzameling van teksten kunnen worden gebruikt. Tegelijk benadrukken de leesexperts dat het consortium ruimte nodig heeft om leesbegripsprocessen te bevragen die relevant zijn voor een bepaald thema en een bepaald doel om een tekst te lezen. Verschillende deskundigen geven aan hoe belangrijk het is om voldoende open opdrachten op te nemen in de peiling om alle aspecten van leesvaardigheid in kaart te kunnen brengen.

Geraadpleegde leesexperts beseffen dat Nederlandse 15-jarigen matig scoren op hogere-orde-vaardigheden. Daarom vinden ze een peiling hiervan belangrijk, hoewel dat de peiling van de basale leesvaardigheden niet mag verdringen. Een evenwichtige peiling van alle aspecten van leesvaardigheid heeft prioriteit.

### ***Scenario based assessment***

Om de leesvaardigheid aan het eind van de onderbouw zo realistisch mogelijk te peilen, adviseren we de aanpak van *scenario based assessment*. Een dergelijke leestoets biedt een verzameling thematisch samenhangende teksten aan (informatief, instructief, betogend, fictioneel), waaruit de leerling binnen een gegeven context en met een gegeven doel specifieke informatie verwerkt. Hierdoor ontstaat er een exacter beeld van de leesvaardigheid van leerlingen, die overeenkomt met wat in de werkelijkheid van hen gevraagd wordt. Leerlingen zoeken informatie, evalueren de informatiebron, interpreteren de informatie en kunnen verbanden leggen tussen de verschillende teksten.

Leesexperts tonen zich in de veldraadpleging positief over de aanpak van *scenario based assessment*. Zij zijn zich bewust van de complexiteit van dergelijke taken, maar beschouwen het opnemen van enkele *scenario based*-taken als noodzakelijk om een volledig beeld van de leesvaardigheid van leerlingen te krijgen.

### **Achtergrondvariabelen**

Voorkennis, succeservaring en leesmotivatie zijn volgens de deelnemers belangrijke aspecten van leesvaardigheid en relevant voor een peiling. Voor het leesvaardigheidsniveau maakt het veel uit hoeveel de leerling weet van een onderwerp (voorkennis) 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 (leesmotivatie). Onder de leesexperts bestaat geen consensus over hoe voorkennis en leesmotivatie het beste gepeild zouden moeten worden. Men denkt aan het gebruik van bestaande vragenlijsten rond leesmotivatie, en om bij de aangeboden teksten leerlingen te laten inschatten hoeveel ze van het onderwerp afweten en hoe goed ze de taak uitgevoerd hebben.

## **5.2 Onderzoek van de praktijk van het leesonderwijs**

### **5.2.1 Visie op leesonderwijs**

In een peiling leesvaardigheid is het wenselijk om het verband te onderzoeken tussen enerzijds de visie van de school op leesvaardigheidsonderwijs en anderzijds de resultaten uit de peiling. Daarbij noemen we enkele indicatoren van een visie op leesonderwijs:

- de visie op leesonderwijs vanuit de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming;
- de visie op de rol van leesvaardigheid bij Nederlands en in de andere vakken;
- de visie op de noodzaak van samenwerking tussen Nederlands en andere vakken in de onderbouw VO;
- de visie op het omgaan met en aansluiten op verschillen in leesvaardigheidsniveau tussen leerlingen;
- de visie op het stellen van hoge verwachtingen, op een actieve uitwisseling van ideeën tussen leerlingen naar aanleiding van teksten, en op de integratie met andere taalvaardigheden.

De geraadpleegde leesexperts geven aan dat de visie op leesonderwijs, zoals die verwoord kan zijn in het taalbeleidsplan van de school, en de dagelijkse lespraktijk uiteen kunnen liggen.

### **5.2.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten**

De leerdoelen voor leesvaardigheid zijn wettelijk voor alle scholen hetzelfde. In een peiling is ook de vraag van belang welke aanvullende leerdoelen scholen hanteren voor leesvaardigheid.

Andere relevante informatie die onderzocht kan worden is:

- Welke type tekstaanbod vindt de school relevant, en hoe vertaalt dit zich in de praktijk?
- Welk type leeractiviteiten kiest een school binnen leesonderwijs (klassikaal, individueel, sociale interactie, activerende didactiek, *modelling*, *scaffolding*, gebruik lees- en woordenschatstrategieën, integratie met andere taalvaardigheden)?
- Welke activiteiten organiseert de school om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen?

Daarnaast is het van belang te weten welk type teksten docenten kiezen, en daarmee welk type teksten minder of weinig aan bod komen. Tot slot is het wenselijk om inzicht te hebben in de opdrachttypen die docenten kiezen: open en/of gesloten vraagtypen en/of projectmatige vrije verwerking, al dan niet bij andere vakken dan Nederlands.

### 5.2.3 Docentrollen

De docent heeft een grote invloed op de kwaliteit van leesonderwijs. Binnen leesvaardigheidsonderwijs speelt de instructie door de docent een grote rol. Deze instructie kan op verschillende aspecten van leesvaardigheid betrekking hebben, bijvoorbeeld op kennis van de opbouw van een tekst, woordenschat- en leesstrategieën, alineaverbanden of de relatie met de eigen kennis van de wereld.

Andere belangrijke didactische en pedagogische benaderingen van de docent zijn: hoge verwachtingen aan de leerling, *modelling*, *scaffolding*, bevorderen van interactie tussen leerlingen, samenwerking met docenten van andere vakken en het bieden van geïntegreerd vaardighedenonderwijs.

Deelnemers aan de veldraadpleging adviseren het consortium om de competenties van de docent te onderzoeken. Welke kennis heeft de docent van leesdidactiek, welke literaire competenties bezit de docent, welke scholing heeft de docent gevolgd als het om leesvaardigheid gaat en hoe professionaliseert de docent zich tijdens de verdere loopbaan. Unaniem geven de leesexperts aan dat dit aspect van de praktijk van het leesonderwijs binnen de peiling ruime aandacht verdient. Verschillende deelnemers suggereren dat docent- en leerlinggedrag het beste met lesobservaties in kaart kan worden gebracht.

### 5.2.4 Bronnen en materialen

Behalve de reguliere totaalmethodes Nederlands bestaat er een grote variëteit aan andersoortig lesmateriaal. De vraag welke lesmethode docenten Nederlands gebruiken is daarom te smal, omdat het om een rijk palet van uiteenlopende bronnen en materialen gaat. In de huidige praktijk is onbekend welke lesmaterialen scholen precies inzetten voor leesvaardigheidsonderwijs en hoe de onderlinge verhouding is tussen de verschillende typen lesmateriaal. Vervolgens is onbekend welke keuzes docenten maken binnen een beschikbaar leermiddel.

Verschillende deelnemers aan de veldraadpleging wijzen nadrukkelijk op de grote variëteit aan leermiddelen en adviseren om in een peiling van de onderwijspraktijk de definitie van lesmateriaal zo ruim mogelijk te hanteren.

### **5.2.5 Groeperingsvormen en leeromgeving**

De leeromgeving heeft een sterke invloed op de wijze waarop leerlingen hun leesvaardigheid ontwikkelen. Werken leerlingen individueel of gezamenlijk aan leesvaardigheid in klassikale lessen of op leerpleinen en/of vindt leesvaardigheidsonderwijs ook binnen andere vakken/leergebieden en settings (zoals mentorlessen of studielessen) plaats? Ook de aanwezigheid van een mediatheek en de samenwerking met de openbare bibliotheek vormen mede een leeromgeving met invloed op de leesvaardigheid. Een peiling beschrijft bij voorkeur daarom ook deze leeromgeving, omdat ze van invloed is op de ontwikkeling van leesvaardigheid, met name de aspecten sociale interactie, betekenisvolle kennisconstructie en leesmotivatie.

### **5.2.6 Tijd**

Als het om onderwijstijd gaat, scoort het vak Nederlands onder het OECD-gemiddelde (11% tegenover 15%). Het is onbekend hoeveel van deze onderwijstijd besteed wordt aan leesonderwijs, en evenmin of en hoeveel leerlingen leesinstructie- en oefening ontvangen in andere vakken dan Nederlands. Een peiling van leesvaardigheid kan inzicht geven in de hoeveelheid effectieve tijd die aan leesvaardigheid wordt besteed.

### **5.2.7 Toetsing en evaluatie**

Voor een peiling van leesvaardigheid aan het einde van de onderbouw vo is de vraag relevant met welk doel en in welke mate er getoetst wordt (formatief en/of summatief), en met welke middelen (formele en/of informele) en toetsvormen. Ten slotte is het van belang hoe en door wie informatie uit toetsing en evaluatie gebruikt wordt om leerlingen verder te helpen.

Geraadpleegde leesexperts vinden het met name belangrijk om te weten wat scholen met toetsresultaten doen om hun leesonderwijs te optimaliseren. Parallel hieraan geven deelnemers tijdens de veldraadpleging aan dat zij het ook belangrijk vinden dat de uitkomsten van de peiling daadwerkelijk iets gaan betekenen voor de onderwijspraktijk. Zij spreken de wens uit dat scholen met behulp van de peiling hun leesonderwijs kunnen optimaliseren.

### **5.2.8 Weging van de thema's**

Deelnemers aan de veldraadpleging prioriteren in een peiling de volgende vier thema's:

- *visie*: de vertaling van visie of beleidsplan naar de lespraktijk;
- *docent*: de competenties van de docent ten aanzien van leesvaardigheidsonderwijs;
- *tijd*: de hoeveelheid tijd die aan leesvaardigheid wordt besteed;

- *toetsing*: de vraag of en hoe scholen toetsresultaten gebruiken om het leesonderwijs te verbeteren.

## Referenties

- Akker, J. van den, & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Bonset, H., Boer, M. de, & Ekens, T. (2021). *Nederlands in de onderbouw, een praktische didactiek*. Coutinho.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2011). *De meertalige en multiculturele klas. Een vloek of een uitdaging voor docenten?* Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 84/85, 9-19.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, <https://doi.org/10.2760/38842>
- College voor Toetsen en Examens (2021a). *Examenprogramma Nederlandse taal vmbo vanaf het CE 2014*. Examenblad.nl.
- College voor Toetsen en Examens (2021b). *Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014*. Examenblad.nl.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering. Lectorale rede*. Marnix Academie.
- Deursen, A.J.A.M. van, & Dijk, J.A.G.M. van (2014). *Modelling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study*. In: *Interacting with computers*, 28(1), 13-26.
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Emons, W., Frissen, S., & Straat, H. (2021). *Effecten van de Schoolsluitingen op de Leerresultaten voor Nederlands en Engels Leesvaardigheid & Woordenschat, en Rekenen-Wiskunde, in het Voortgezet Onderwijs*. CITO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. SLO.

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

Gelderens, A. J. S. van, & Schooten, E. J. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen: openbare les in duplo: presentatie van het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam University Press.

Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M., Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.

Haystead, M. & Marzano, R.J. (2009). *Meta-Analytic Synthesis of Studies Conducted at Marzano Research Laboratory on Instructional Strategies*. <https://www.marzanoresearch.com>

Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

Hoeven, M. van der (redactie) (2012). *Advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. SLO.

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

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

Houtveen, A. A. M., Steensel, R. C. M. van, & Rie, S., de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Hogeschool Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2015-2016*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs. Geldig per 1 augustus 2020*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2017-2018*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2018-2019*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2019-2020*. Inspectie van het Onderwijs.

Jansma, N., Ekens, T., & Laan, A. van der (2017). *Passende perspectieven vmbo. Leerroutes taal voor vmbo-bb/kb*. SLO.

Jansma, N., Laan, A. van der, & Ekens, T. (2020). *Taal in de profielvakken. Les-suggesties Passende Perspectieven vmbo-bb/kb*. SLO.

Koninklijke Bibliotheek (2018). *De Bibliotheek. Lezen voor de lijst*.  
<https://www.lezenvoordelijst.nl>

Kordes, J., Smeets, P., Wouda, J., Marsman, M., Groen, M. van, Eijkelhof, H., & Savelsbergh, E. (2010). *Nederlandse 15-jarigen en de natuurwetenschappen: Hun kennis, vaardigheden en visie volgens PISA*. Cito.

Kuiper, W. , Hoeven, M. van der, Folmer, E., Graft, M. van, Akker, J. van den (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. SLO.

Langberg, M., Jansma, N., Laan, A. van der, & Ballering, C. (2015). *Passende perspectieven praktijkonderwijs. Leerroutes taal*. SLO.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T, & Ravesloot, C. (z.j.). *Kijkwijzers. Beter zicht op het referentiekader taal*. SLO.

Leeuw, B. van der, (red.) (2016). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M. & Jansma, N. (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.

Marzano, R.J. (2010). Art and science of teaching: high expectations for all. *Giving students meaningful work*, 68 (1), 82-84.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. <https://www.mckinsey.com>



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). *Kamerbrief Stand van zaken leesoffensief, 13 oktober 2020*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Kamerbrief Nationaal programma onderwijs: steunprogramma voor herstel en perspectief*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Moeken, N., Kuiken, F. & Welie, C. (2016). *Samen werken aan een betere leesvaardigheid. Een vakoverstijgende aanpak voor samenwerkend leren in het voortgezet onderwijs*. In: *Levende Talen Magazine*, 8, 18-22.

Nederlandse Taalunie (nog te verschijnen). *Goede voorbeelden van effectief leesonderwijs. Een initiatief van de Taalraad Begrijpend Lezen*. Nederlandse Taalunie.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu (2019). *Leergebied Nederlands. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. [www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands](http://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands)

Prenger, J., Silfhout, G. van, & Herder, A. (2021). *Nederlands. Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo*. SLO.

Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Raad voor Cultuur & Onderwijsraad.

Ravesloot, C. & Leeuw, B. van der (2013). *Van leesles naar complete taalles. Leesdidactiek versterken door methodelessen te herontwerpen*. In: *Levende Talen Magazine*, 8, 16-20.

Rooijackers, P., Silfhout, G. van, & Bergh, H. van den (2021). *Timmeren met oude spijkers en zonder hout. Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen*. In: *Levende Talen Magazine*, 1, 18-23.

Segers, E. (2020) *Webinar 26 november 2020, Na PISA de lente: Doorgaande leerlijn digitaal begrijpend lezen*. <https://www.slo.nl/@18585/pisa-lente-2022-beter-lezen-nederlands/>

Silfhout, G. van, (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. LOT Publications.

SLO (2018). *Startnotitie Nederlands*. SLO. <https://www.slo.nl/zoe-ken/@7634/startnotitie-1/>

SLO (2020). *Verdeling van ontwerptijd voor ontwikkeling van kerndoelen. Voorstel vanuit een basismodel (concept)*. SLO.

SLO (2021a). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/geintegreerd-lees/>

SLO (2021b). *Formatief evalueren*. <https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/>

Stichting Lezen - Leesmonitor (2021). *Steeds minder mediatheken in voortgezet onderwijs*. <https://www.lezen.nl/onderzoek/steeds-minder-mediatheken-in-voortgezet-onderwijs/>

Vis, M., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, & Kruiningen, J.F. van (2021). *Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. *Pedagogische Studiën* 2021 (98) 94-111.

Vloet, A., Uijl, M. den, & Fontein, P. (2020). *IPTO: vakken en bevoegdheden in het vo (peildatum 1 oktober 2019)*. Centerdata.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Rijksuniversiteit Groningen.

# Bijlage 1 Vragen veldraadpleging

## BIJ HOOFDSTUK 2 EN 3 KADERS VOOR LEESVAARDIGHEID

### Vraag 1 Kaders voor leesvaardigheid

Bij het selecteren van doelen voor de peiling van leesvaardigheid is uitgegaan van de wettelijke kaders. Dat zijn respectievelijk de kerndoelen onderbouw vo (paragraaf 2.1) en het referentiekader taal (paragraaf 2.2). Daarnaast zijn andere kaders geïnventariseerd en in het huidige voorstel als relevant gezien voor een peiling (paragrafen 2.3, 2.4 en 2.5 en hoofdstuk 3).

Mis je bepaalde kaders, en zo ja welke?

## TE PEILEN ASPECTEN LEESVAARDIGHEID

### Vraag 2 Specificatie teksttypes

Begrijpend lezen wordt volgens de domeinbeschrijving gepeild door middel van een selectie van teksten met bijbehorende opgaven, bestaande uit verschillende leestaken, conform het referentiekader taal:

- Het lezen van zakelijke teksten:
  - Het lezen van informatieve teksten
  - Het lezen van instructieve teksten
  - Het lezen van betogende teksten
- Het lezen van fictionele, narratieve, en literaire teksten

**2a** In hoeverre is het wenselijk om per leestaak te specificeren om welke teksttypes (bijv. nieuwsbericht, advertentie) het gaat, of is het benoemen van de tekstgenres (bijv. 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:.....

**2b** In welke onderlinge verhouding moeten deze tekstgenres gepeild worden?  
Informatieve teksten ..... %

Instructieve teksten	.....	%
Betogende teksten	.....	%
Fictionele teksten	.....	%

### Vraag 3 Eisen aan tekstkeuze

Paragraaf 5.1 formuleert vereisten die aan het einde van onderbouw vo aan de tekstkeuze gesteld dienen te worden:

- variatie in onderwerpen
- thematische verzamelingen van teksten
- variatie in tekstsoorten
- rijke, authentieke teksten
- multimodale teksten: tekst in combinatie met visuele informatie
- niet-digitale en digitale teksten

**3a** Mis je bepaalde eisen aan de tekstkeuze? Zo ja, welke?

**3b** In hoeverre zou je het consortium een weging in onderlinge verhouding willen meegeven en welke weging zou dat moeten zijn?

0 Geen weging nodig.

0 Weging nodig, en wel de volgende:

- Lineair, *single (source) text*: ... %
- Lineair, *multiple (source) text*: ...%
- Non-lineair, *single (source) text*: ... %
- Non-lineair, *multiple (source) text*: ... %

### Vraag 4 Kenmerken van de taakuitvoering voor lezen

De kenmerken van de taakuitvoering uit het wettelijke referentiekader taal dienen volgens de domeinbeschrijving in een peiling leidend te zijn (paragraaf 5.1.3). Het gaat om de volgende kenmerken:

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

Voor fictionele teksten gelden drie kenmerken van de taakuitvoering, namelijk:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren

**4a** Aan welke van de genoemde kenmerken van de taakuitvoering zou de peiling volgens u extra aandacht moeten besteden?

**4b** In de domeinbeschrijving wordt ook een verdeling van opdrachttypen (kenmerken van de taakuitvoering) getoond, zoals deze in het PISA-onderzoek plaatsvindt (zie tabel hieronder en paragraaf 3.3.3).

2018 FRAMEWORK	
<b>SINGLE Text</b>	<b>MULTIPLE Text</b>
Scanning and locating 15%	Searching for and selecting relevant text 10%
Literal Comprehension 15%	Multiple-text Inferential Comprehension 15%
Inferential Comprehension 15%	
Assessing quality and credibility 20 %	Corroborating/handling conflict 10%
Reflecting on content and form	

Zouden op basis van deze verdeling van opdrachttypen aspecten aan de opgesomde aspecten hierboven moeten worden toegevoegd en/of meer accent moeten krijgen?

Toelichting:

### **Vraag 5 Scenario based assessment**

Om de leesvaardigheid aan het eind van de onderbouw vo zo realistisch mogelijk te peilen, zou de aanpak van *scenario based assessment* kunnen worden toegepast. Een dergelijke leestoets biedt een verzameling thematisch samenhangende teksten aan (informatief, instructief, betogend, fictioneel), waaruit de leerling binnen een gegeven context en met een gegeven doel specifieke informatie moet afleiden.

Kun je je vinden in de aanpak om via *scenario based assessment* de leesvaardigheid te peilen? Waarom wel/niet?

**Vraag 6.** In de domeinbeschrijving is de rol van voorkennis van onderwerpen en leesmotivatie van leerlingen toegelicht.

**6a** In hoeverre zouden deze aspecten moeten worden gepeild?

- Rol van voorkennis: wel/niet peilen, omdat:

.....

- Leesmotivatie: wel/niet peilen, omdat:

.....

**6b** Heb je suggesties hoe de rol van voorkennis en leesmotivatie gepeild zouden kunnen worden?

**Vraag 7.** Voor welke toetswijze zou het consortium moeten kiezen om bovengenoemde aspecten zo valide mogelijk te peilen en waarom? Denk aan: volledig op papier, volledig digitaal, deels op papier/deels digitaal, wel/niet adaptief.

## UITVOERING LEESONDERWIJS

### Vraag 8 Praktijk van leesvaardigheidsonderwijs

Hoofdstuk 4 beschrijft de volgende aspecten van de praktijk van leesvaardigheidsonderwijs.

- visie (paragraaf 4.1)
- leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten (paragraaf 4.2)
- docentrollen (paragraaf 4.3)
- bronnen en materialen (4.4)
- groepeeringsvormen en leeromgeving (paragraaf 4.5)
- tijd (paragraaf 4.6)
- toetsing en evaluatie paragraaf (4.7)

Mis je bepaalde aspecten van leesvaardigheidsonderwijs in de beschrijving van de onderwijspraktijk? Zo ja welke?

### **Vraag 9 Te peilen thema's in de onderwijspraktijk**

Hoofdstuk 4 beschrijft verschillende thema's in de praktijk van het leesonderwijs, en geeft daarbij aan wat er wel en niet over bekend is. In paragraaf 5.2 wordt beschreven welke aspecten van leesvaardigheidsonderwijs in een peiling aandacht verdienen:

- a. de visie op leesonderwijs, met name de samenwerking met andere vakken, het omgaan met verschillen tussen leerlingen, bevordering van de leesmotivatie, en de aandacht voor kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (paragraaf 5.2.1);
- b. de keuzes van scholen in type teksten en leestaken (paragrafen 5.2.2 en 5.2.4);
- c. de rol die de docent inneemt in het leesonderwijs, met name als het gaat om hoge verwachtingen, het bevorderen van interactie tussen leerlingen, het integreren van taalvaardigheden en het samenwerken met andere vakken (paragraaf 5.2.3);
- d. de keuzes die scholen en docenten maken in het gebruik van leermiddelen (digitaal, folio, zelf gearrangeerd, zelf ontworpen) (paragraaf 5.2.4);
- e. de wijze waarop en de settings waarbinnen leerlingen werken aan hun leesvaardigheid en waarbij hun leesmotivatie wordt bevorderd (paragraaf 5.2.5);
- f. de tijd die aan leesvaardigheid wordt besteed, zowel binnen het vak Nederlands als in andere vakken of settings (paragraaf 5.2.6);
- g. de wijze waarop scholen leesvaardigheid toetsen en evalueren, en hoe van de resultaten daarvan gebruik wordt gemaakt om de leesvaardigheid van leerlingen en het leesonderwijs van de school te bevorderen (paragraaf 5.2.7).

**9a** Mis je bepaalde thema's die in een peilingsonderzoek naar leesvaardigheidsonderwijs aan bod dienen te komen? Zo ja, welke?

**9b** Welke prioritering zou je willen meegeven aan de thema's A t/m G? Welke drie zijn volgens jou het meest urgent en waarom?

**9c** Heb je bij bepaalde thema's suggesties hoe deze gepeild kunnen worden? Zo ja, welke?

**Overige opmerkingen**



## Bijlage 2 Deelnemerslijst

<b>Naam</b>	<b>Organisatie</b>
Niels Bakker	Stichting Lezen
Klaas Bos	Inspectie van het Onderwijs
Paul van den Broek	Universiteit Leiden
Tiddo Ekens	Hogeland Educatief/SLO
Ellen Geboers	Inspectie van het Onderwijs
Aniek Geelen	Malmberg
Kees de Glopper	Rijksuniversiteit Groningen
Joyce Gubbels	Radboud Universiteit
Anke Herder	SLO
Thoni Houtveen	Universiteit Utrecht
Irene Jansen	Zwijssen College
Stephanie Kastelein	SLO
Jacqueline Kool	Blariacum College
Roelien Linthorst	Stichting Cito
Fros van der Maden	Maartens College/Edutekst
Sophie Martini	Inspectie van het Onderwijs
Carlijn den Otter	Rijksuniversiteit Groningen
Sonja van Overmeeren	Universiteit van Amsterdam
Miranda Paulen	Bravo College
Jocelijn Pleumeekers	vso Taalbrug College/Avans Plus
Joanneke Prenger	SLO
Maike Pulles	NHL Stenden Hogeschool
Patrick Rooijackers	Sint-Janslyceum/Stichting Cito
Eliane Segers	Universiteit Twente
Gerdineke van Silfhout	SLO
Margriet Smits	Fontys Hogeschool
Rosie van der Veen	Noordhoff
Linda Vogelesang	Openbare Bibliotheek Gelderland Zuid
Erika Welgraven	Blink

# Bijlage 3 Samenvatting uitkomsten veld- raadpleging

## ALGEMENE BEVINDINGEN

### Volledig document met hoog ambitieniveau

Het ambitieniveau van de domeinbeschrijving is hoog, aldus de deelnemers, met name als het gaat om verzamelingen van teksten en *scenario based assessment* als onderdeel van de peiling. De deelnemers sluiten zich aan bij de beschrijving in het document dat authenticiteit en variatie van teksten en taken belangrijke middelen zijn om leesvaardigheid te peilen. De geraadpleegde aanwezigen benadrukken de grondigheid en volledigheid van het document.

### Praktische opbrengsten van de peiling

De deelnemers benadrukken tevreden te zijn met de voorgenomen peiling van de leesvaardigheid en de wijze waarop leesvaardigheid in de domeinbeschrijving wordt gekarakteriseerd. Wel adviseren ze de peiling zo uit te voeren dat die tot resultaten leidt die door scholen goed te verbinden zijn met hun onderwijs. Het praktische effect van de peiling op het leesonderwijs wordt als essentieel gezien.

## Bij hoofdstuk 2 en 3 Kaders voor leesvaardigheid

### Vraag 1 Kaders voor leesvaardigheid

De deelnemers missen geen kaders, maar wel suggereert een van hen om ook het Vlaamse kader voor taal te betrekken.

## Te peilen aspecten leesvaardigheid

### Vraag 2 Specificatie teksttypes

**2a** De deelnemers aan de veldraadpleging geven het consortium het volgende advies bij de keuze van teksttypes: sluit geen enkel teksttype uit (bijvoorbeeld ook activerende, beschouwende teksten en poëzie). Laat verder de keuzes van teksttypes afhangen van het onderwerp, de taak en het doel om te lezen. Bied authentieke teksten aan, dat wil zeggen, zoals de teksten 'in het echt' voorkomen.

**2b** Geraadpleegde leesexperts geven geen percentages voor de verdeling van teksttypes om het consortium niet te belemmeren. Zij geven het volgende advies mee: kies voor zoveel mogelijk variatie in tekstkeuze om daarmee recht te doen aan de werkelijkheid en leefwereld van de leerling, en tevens om zoveel mogelijk begripsprocessen in kaart te kunnen brengen.

### Vraag 3 Eisen aan tekstkeuze

**3a** De deelnemers missen geen eisen aan de tekstkeuze.

**3b** Een procentuele verdeling van de keuze voor lineaire, non-lineaire of losse teksten en/of verzameling van teksten geven de deelnemers niet, om het consortium niet te belemmeren in de constructie van peilingsinstrumenten. De deel-

nemers vinden alle vier de varianten in een peiling essentieel om alle leesbegripsprocessen in kaart te kunnen brengen. Zij benadrukken het belang van variatie, dus zowel losse teksten als een verzameling van teksten, en zowel lineaire als non-lineaire teksten.

#### **Vraag 4 Kenmerken van de taakuitvoering lezen**

**4a** De leesexperts vinden alle genoemde kenmerken van de taakuitvoering lezen belangrijk, zowel de basale vaardigheden als de hogere-orde-vaardigheden. Er is geen kenmerk dat minder of meer belangrijk is.

**4b** De verdeling van leesbegripsprocessen van PISA vinden de deelnemers bruikbaar, met name als het gaat om de hogere-ordevaardigheden.

#### **Vraag 5 Scenario based assessment**

De deelnemers reageren positief op het concept van *scenario based assessment*, waarbij opgemerkt wordt dat dit voor het consortium een grote uitdaging vormt. *Scenario based assessment* voldoet aan de bij vraag 3 belangrijk gevonden eisen van variatie in thematiek en teksttypen. Ook beantwoordt deze wijze van peilen goed aan het criterium om zoveel mogelijk de (lees)werkelijkheid te weerspiegelen.

#### **Vraag 6 Voorkennis en leesmotivatie**

**6a** Voorkennis en leesmotivatie zijn volgens de deelnemers belangrijke aspecten van leesvaardigheid en relevant voor een peiling. Voor het leesvaardigheidsniveau maakt het veel uit hoeveel de leerling weet van een onderwerp (voorkennis) 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 (leesmotivatie).

**6b** Onder de leesexperts bestaat geen consensus over hoe voorkennis en leesmotivatie het beste gepeild zouden moeten worden. Wel wordt gewezen op bestaande vragenlijsten voor leesmotivatie. Daarnaast vinden de deelnemers het belangrijk dat leerlingen bij gelezen teksten zelf inschatten hoeveel ze van het onderwerp wisten en hoe goed ze de taak denken uitgevoerd te hebben.

#### **Vraag 7 Digitaal toetsen en/of op papier toetsen**

Leesvaardigheid wordt in twee van de drie groepen deelnemers aan de veldraadpleging bij voorkeur in een combinatie van digitaal (al dan niet adaptief) en vanaf papier gepeild. Authenticiteit dient hierbij leidend te zijn, ofwel een weerspiegeling van de werkelijkheid: een e-mail lees je online en niet van papier. Een mix wordt in het algemeen als logisch ervaren. Digitaal toetsen bij PISA geeft een iets lagere score, maar qua leesbegripsprocessen wel vergelijkbare uitkomsten als papieren toetsen.

## HOOFDSTUK 4 UITVOERING LEESONDERWIJS

### Vraag 8 Praktijk van leesvaardigheidsonderwijs

De deelnemers missen de aandacht voor de instructierol van de docent: hoe en in welke mate en op welke aspecten van leesvaardigheid geeft de docent expliciete instructie aan leerlingen. In paragraaf 4.3 is dit onderdeel naar aanleiding van de veldraadpleging verder uitgewerkt. Ook missen de deelnemers aandacht voor de competenties van de docent als het om leesvaardigheidsonderwijs gaat.

### Vraag 9a Te peilen thema's in de onderwijspraktijk

De geraadpleegde leesexperts geven aan dat de visie op leesonderwijs, zoals die verwoord kan zijn in het taalbeleidsplan van de school, en de dagelijkse lespraktijk uiteen kunnen liggen. Voor een peiling van de onderwijspraktijk ziet men dit als een belangrijk punt van aandacht.

Ook geven de deelnemers aan dat de competenties van de docent een cruciale rol spelen en in een peiling daarom aan de orde zouden moeten komen: welke scholing heeft de docent gevolgd, over welke specifieke competenties voor leesonderwijs beschikt de docent, hoe professionaliseert de docent zich?

Verder vinden de deelnemers het belangrijk als de peiling duidelijk maakt op welke aspecten of componenten van leesvaardigheid een docent expliciete instructie aan leerlingen geeft.

Tot slot zouden de leesexperts door middel van een peiling graag willen weten of en hoe scholen toetsresultaten gebruiken om hun leesonderwijs bij te sturen.

### Vraag 9b Prioritering van thema's

De deelnemers aan de veldraadpleging prioriteren in een peiling de volgende vier thema's (van totaal zeven):

- *visie*: de vertaling van een visie of beleidsplan naar de lespraktijk;
- *docent*: de competenties van de docent ten aanzien van leesvaardigheidsonderwijs;
- *tijd*: de hoeveelheid tijd die aan leesvaardigheid wordt besteed;
- *toetsing*: de vraag of en hoe scholen toetsresultaten gebruiken om het leesonderwijs te verbeteren.

## Bijlage 4 Kenmerken onderwijs in de onderbouw VO

**De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig** Recente inzichten in hoe kinderen leren, maken duidelijk dat actief en zelfstandig leren een hoger rendement oplevert dan passief. Daarnaast komt het tegemoet aan de behoefte aan zelfstandigheid van kinderen in deze ontwikkelingsfase. Om actief en zelfstandig leren mogelijk te maken, is 'leren leren' een wezenlijk onderdeel van het onderwijs.

**De leerling leert samen met anderen** Ook hierbij speelt de rendementsgedachte een rol, maar het samen leren en werken biedt ook mogelijkheden tot het ontwikkelen en uitbreiden van sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast kan het leiden tot reële oefensituaties in het leren erkennen van en leren omgaan met verschillen tussen mensen.

**De leerling leert in samenhang** Het is voor leerlingen soms moeilijk de samenhang te zien tussen de verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. 'Leren in samenhang' betekent onder andere dat leerkrachten die relaties tussen de inhoud uit de verschillende vakken en leergebieden aanbrengen, en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel.

**De leerling oriënteert zich** Het oriënterend karakter van de onderbouw betekent onder andere dat leerlingen zicht krijgen op de mogelijkheden voor hun verdere (school)loopbaan, op de kenmerken van verschillende soorten arbeid en op de samenleving waarin zij leven. Daartoe hoort ook de oriëntatie op waarden, normen en opvattingen in onze maatschappij. Onderwijs met een oriënterend karakter impliceert dat leerlingen leren keuzes te maken tussen de mogelijkheden die zij door hun oriëntatie ontdekken. Zij toetsen deze mogelijkheden aan de eigen interesses en ambities.

**De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving** Uiteraard behoren nieuwe, moderne leermiddelen (waaronder ICT) en een veilig en schoon gebouw deel uit te maken van de leeromgeving van een leerling. Maar er is meer. Leerlingen van 12 tot 14 jaar verkennen mogelijkheden en grenzen van zichzelf en anderen. Ze zoeken daarin ook uitdagingen en risico's. Hun leeromgeving moet daaraan tegemoetkomen en tegelijkertijd voor veiligheid zorgen: een klimaat dat prikkelt tot leren; contexten die realistisch en herkenbaar zijn; een sfeer waarin fouten gemaakt mogen worden; conflicten die opgelost worden door met elkaar te praten en naar elkaar te luisteren, en waarin gezond en verantwoordelijk gedrag wordt gestimuleerd.

**De leerling leert in een doorlopende leerlijn** Onderwijs in de onderbouw wordt gekenmerkt door de zorg voor een doorlopende leerlijn, over de breuken

binnen het stelsel heen: van primair naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw. Dat hoeft niet altijd te betekenen dat de verschillen zo klein mogelijk worden gemaakt. Duidelijke overgangen bieden de leerling ook sterke mogelijkheden tot bewust ervaren van groei. Onderwijs en begeleiding moeten erop gericht zijn de leerling zo goed mogelijk over de breuklijnen heen te helpen en de groei-ervaring voor elke leerling tot een positieve te maken

### **Karakteristiek van Nederlands in onderbouw vo**

Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden. In het funderend onderwijs is onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis.

Taalverwerving en taalonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs verlopen als het ware in cirkels: dezelfde inhoud komt in toenemende complexiteit en mate van beheersing aan de orde. Het onderwijs in Nederlandse taal in de onderbouw van het voortgezet onderwijs maakt deel uit van die concentrisch verlopende ontwikkeling en sluit daarbij aan bij wat de leerling in het basisonderwijs heeft bereikt. De kern van het vak bestaat uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal. Daarbij gaat het steeds ook om mengvormen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, zoals een mondelinge presentatie die wordt ondersteund door geschreven teksten en beeldmateriaal. Omgaan met de computer als bron van informatie, als hulpmiddel en als communicatiemiddel is onlosmakelijk verbonden met de kern van het vak. Strategische vaardigheden vormen een wezenlijk onderdeel: lees- en luisterstrategieën, het opstellen van spreek- en schrijfplannen voor communicatieve handelingen. Ook door bewustwording van het belang van conventies in het taalgebruik en van de mogelijkheden om met taal te 'spelen', breiden leerlingen hun taalgereedschap en hun repertoire uit.

Het onderwijs in de Nederlandse taal sluit aan bij het beheersingsniveau en de leefwereld van de leerling, en breidt deze uit. Leerlingen worden uitgedaagd tot taalactiviteiten en ontwikkelen een positieve houding ten opzichte van verschillende vormen van taalgebruik. Vanwege het oriënterend karakter van de onderbouw is het in het algemeen belangrijk dat de contexten tezamen over de volle breedte reiken van de verschillende toepassingsgebieden van Nederlandse taal: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs en beroepenwereld en de Nederlandse taal zelf. De relatie met andere vakken en domeinen is tweezijdig: gebruik van teksten en contexten uit andere domeinen in het onderwijs in de Nederlandse taal en bewust werken aan taalonderwijs in het onderwijs in andere domeinen. De toepassing van taalvaardigheden in andere domeinen is

een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid voor de hele school. Daarnaast is er een inhoudelijke samenhang met het onderwijs in andere talen en in het domein Kunst en cultuur.

## Bijlage 5 Referentieniveaus lezen 1F, 2F, 3F

### Zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F
Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten	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.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.

#### 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.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.
----------------	--	---	---

#### Taken

1. Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werktein.
2. 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.	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.



3. 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.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.
--------------------------------	--	--	---

#### 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.	
--------------------------	--	--	--

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F
Begrijpen	Herken 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. Herken beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogredenen en argument.
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.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver.
Evalueren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.
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 bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen en vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.

## Fictionele, narratieve en literaire teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend 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.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.
----------------	---	---	---

### 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 parafaseren of samenvatten.	Herkent het 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.	Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Herkent veelvoorkomende stijlfiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.
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.	Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.

# Bijlage 6 Tussendoelen lezen havo/vwo einde leerjaar 3

Bron: [https://leerplaninbeeld.slo.nl/vmbo\\_onderbouw/nederlands/nederlands/nederlands-po-vmbo/tussendoelen/](https://leerplaninbeeld.slo.nl/vmbo_onderbouw/nederlands/nederlands/nederlands-po-vmbo/tussendoelen/)

## Tussendoelen Nederlands onderbouw vo havo/vwo

### Domein A 1: Lezen van zakelijke teksten

#### Subdomein A 1.1: Woordenschat

##### De leerling kan

1.1	h/v	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
1.2	h/v	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit bekende delen van het woord;
1.3	h/v	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de grammaticale vorm (werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, enkel- of meervoud).

#### Subdomein A 1.2: Begrijpen

##### De leerling kan

2.1	h/v	een of meer informatie-elementen weergeven;
2.2	h/v	hoofd- en bijzaken herkennen;
2.3	h/v	tekstdelen herkennen en verbanden leggen tussen tekstdelen en tussen teksten;
2.4	h/v	de hoofdgedachte weergeven;
2.5	h/v	tekstverbanden herkennen, namelijk opsommingen, tijdvolgorde, tegenstellingen, conclusies en oorzaak-gevolg;
2.6	h/v	feiten en meningen herkennen;
2.7	h/v	standpunt en argumenten herkennen;
2.8	h/v	informatie ordenen, bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden;
2.9	h/v	figuurlijk taalgebruik herkennen.

#### Subdomein A 1.3: Interpreteren

##### De leerling kan

3.1	h/v	informatie en meningen interpreteren;
3.2	h/v	het tekstdoel herkennen, namelijk informeren, instrueren of betogen;
3.3	h/v	de bedoeling van tekstgedeeltes verwoorden;
3.4	h/v	de bedoeling van specifieke formuleringen verwoorden;
3.5	Havo	conclusies verwoorden die expliciet in de tekst staan;
	Vwo	conclusies trekken naar aanleiding van de tekst;
3.6	h/v	de bedoeling van de schrijver verwoorden.

#### Subdomein A 1.4: Evalueren

##### De leerling kan

4.1	h/v	verbanden binnen een tekst beoordelen, zoals argumenten voor en tegen, en verbanden tussen teksten beoordelen, zoals overeenkomsten en verschillen;
4.2	Vwo	van een aantal eenheden in de tekst de functie benoemen, zoals argumenten voor en tegen, probleem en oplossing of voor- en nadelen.

#### Subdomein A 1.5: Samenvatten

##### De leerling kan

5.1	h/v	een tekst beknopt samenvatten;
5.2	h/v	een schematische samenvatting maken.

#### Subdomein A 1.6: Opzoeken

##### De leerling kan

6.1	h/v	systematisch informatie opzoeken (alfabetisch en met trefwoorden), in naslagwerken, op internet of in de mediatheek;
6.2	h/v	schematische informatie lezen, zoals tabellen en grafieken;
6.3	h/v	de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van informatiebronnen beoordelen.

## Domein A 2: Lezen van fictie

### Subdomein A 2.1: Begrijpen

#### De leerling kan

7.1	h/v	het genre herkennen;
7.2	h/v	structurelementen herkennen, zoals wisselingen van tijd en plaats;
7.3	h/v	het denken, voelen en handelen van personages beschrijven;
7.4	h/v	de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven;
7.5	Havo	situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven;
	Vwo	verbanden leggen tussen handelingen van personages en gebeurtenissen;
7.6	h/v	de geschiedenis chronologisch navertellen;
7.7	h/v	figuurlijk taalgebruik herkennen, zoals metaforen;
7.8	h/v	verhalen en gedichten in eigen woorden navertellen.

### Subdomein A 2.2: Interpretieren

#### De leerling kan

8.1	h/v	beschrijven in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn;
8.2	Havo	het thema van de tekst benoemen;
	Vwo	uitleggen hoe het thema van de tekst wordt uitgewerkt;
8.3	Vwo	symboliek uitleggen;
8.4	Havo	personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk;
	Vwo	expliciete doelen en motieven van personages benoemen;
8.5	h/v	passages in de tekst typeren als spannend, humoristisch, dramatisch of realistisch.

### Subdomein A 2.3: Evalueren

#### De leerling kan

9.1	h/v	de tekst evalueren met argumenten en/of voorbeelden uit de tekst;
9.2	Vwo	verwoorden welke emotie de tekst oproept.

## Bijlage 7 Passende perspectieven vmbo

Leerroutes taal voor vmbo-bb/kb (lezen: p 18)

<https://www.slo.nl/@4566/passende-c/>

LEERJAAR	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2
<b>Officiële doelen voor vmbo</b>	Kerdoelen onderbouw	Kerdoelen onderbouw
<b>Streefdoelen vmbo-basis/kader</b>	1F	1F/2F
<b>Nadruk in taken referentiekader taal</b>	<p><i>Informatieve teksten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studieteksten op school</li> <li>- schema's en tabellen</li> </ul> <p><i>Instructies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen en opdrachten in leermiddelen (zie ook Schrijven)</li> <li>- toetsen maken</li> </ul> <p><i>Betogende teksten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- teksten met meningen, met variatie in tekstlengte</li> </ul>	<p><i>Informatieve teksten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studieteksten op school</li> <li>- schema's en tabellen</li> <li>- <u>kranten en tijdschriften</u></li> </ul> <p><i>Instructies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen en opdrachten in leermiddelen (zie ook Schrijven)</li> <li>- toetsen maken</li> <li>- <u>gebruiksaanwijzingen algemeen</u></li> </ul> <p><i>Betogende teksten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- teksten met meningen, met variatie in tekstlengte</li> <li>- <u>reclame en advertenties</u></li> </ul>
<b>Kernleerstof</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- betekenis uit context afleiden</li> <li>- teruglezen en vooruitlezen</li> <li>- globaal, precies, gericht lezen</li> <li>- feiten en meningen onderscheiden</li> <li>- reageren op een tekst met een eigen mening</li> <li>- zoeken van informatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- betekenis uit context <u>en bekende delen</u> afleiden</li> <li>- teruglezen en vooruitlezen</li> <li>- globaal, precies, gericht lezen</li> <li>- feiten en meningen onderscheiden</li> <li>- reageren op een tekst met een eigen mening</li> <li>- zoeken van informatie</li> <li>- <u>hoofd- en bijzaken herkennen</u></li> <li>- <u>opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</u></li> </ul>

# Bijlage 8 Leerroutes lezen praktijkonderwijs

Bron: <https://www.slo.nl/publicaties/@4464/passende-9/>




Doelgroep A: uitstroom naar mbo en loonvormende arbeid met kwalificatie; zelfstandig wonen

Doelgroep B: uitstroom naar loonvormende arbeid; zelfstandig wonen





















































Doelgroep C: uitstroom naar beschermde arbeid; begeleiding bij wonen

Doelgroep D: uitstroom naar arbeidsmatige dagbesteding; begeleide woonvorm




## Leerroutes taal praktijkonderwijs – lezen (1F)

	Te behalen doel		Aan werken, maar doel niet noodzakelijk te behalen		Geen doel voor deze leerroute
---	-----------------	---	--	---	-------------------------------





































































































### LEZEN NIVEAU 1F

Taken					Kenmerken van de taakuitvoering				
	A	B	C	D		A	B	C	D
<b>1. Lezen van informatieve teksten</b>					<b>Techniek en woordenschat</b>				
Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten					Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat				
<b>2. Lezen van instructies</b>					Kent de meest alledaagse (frequente) woorden				
Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode)					Kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden				
<b>3. Lezen van betogende teksten</b>					<b>Begrijpen</b>				
Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen					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 zijn manier van lezen daarop afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht)				
					<b>Interpreteren</b>				
					Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan				
					<b>Evalueren</b>				
					Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden				
					<b>Samenvatten</b>				
					--				
					<b>Opzoeken</b>				
					Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d.				
					Kan schematische informatie lezen				
					Kan relaties met de tekst expliciteren				

## Leerroutes taal praktijkonderwijs – lezen (2F)

	Te behalen doel		Aan werken, maar doel niet noodzakelijk te behalen		Geen doel voor deze leerroute
---	-----------------	---	--	---	----------------------------------

### LEZEN NIVEAU 2F

Taken					Kenmerken van de taakuitvoering				
	A	B	C	D		A	B	C	D
<b>1. Lezen van informatieve teksten</b>					<b>Techniek en woordenschat</b>				
Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder: schoolboek- en studieteksten (voor taal en zaakvakken)					Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer				
Kan standaardformulieren lezen					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				
Kan populaire tijdschriften lezen									
Kan teksten van internet lezen									
Kan notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) lezen									
Kan alledaags nieuws in de krant lezen					<b>Begrijpen</b>				
<b>2. Lezen van instructies</b>					Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven				
Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten					Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken				
Kan veel voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen lezen					Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten				
Kan bijsluiters van medicijnen lezen					Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip				
<b>3. Lezen van betogende teksten</b>					<b>Begrijpt beedspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik)</b>				
Kan <i>betogende</i> vaak redundante teksten lezen, zoals: reclameteksten, advertenties, folders					<b>Interpreteren</b>				
Kan brochures van formele instanties lezen					Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis				
Kan licht opiniërende artikelen uit tijdschriften lezen					Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden				
					Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden				
					<b>Evalueren</b>				
					Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen				
					<b>Samenvatten</b>				
					Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten voor eigen begrip				
					<b>Opzoeken</b>				
					Kan informatie zoeken (op bv. het internet of in de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden				





Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling 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.

**slo**

**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  
 SLO\_nl