



Leesvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leesvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Januari 2019

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2019 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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

Auteurs: Maaïke Pulles (NHL Stenden Hogeschool) en Joanneke Prenger

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7886.767

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2021	6
1.2	Leeswijzer	7
2.	Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid	9
2.1	Kerdoelen taal en de karakteristiek van het leergebied	9
2.2	Referentieniveaus	10
2.3	Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO	12
3.	Peiling van leesvaardigheid tot en met 2012	15
3.1	Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?	15
3.2	Uitkomsten van de peilingen	26
3.3	Ander onderzoek naar leesvaardigheid	28
3.4	Operationalisaties leesvaardigheid	32
4.	Uitvoering van het leesonderwijs	33
4.1	Een globale schets	33
4.2	Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader	34
4.3	Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs	36
5.	Te peilen vaardigheden in 2021	41
5.1	Het peilen van de vaardigheid begrijpend lezen	42
5.2	Het peilen van leesmotivatie / leesattitude	46
5.3	Aanvullende suggesties bij de peiling leesvaardigheid	46
	Literatuur	49
	Bijlagen	53
	Bijlage 1 Referentieniveau 1F en 2F	55
	Bijlage 2 Deelnemers veldraadpleging 29 november 2018	59
	Bijlage 3 Voorgelegd voorstel en discussiepunten veldraadpleging	61

1. Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat kinderen in Nederland leren op school. Onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (verder: inspectie) brengt Peil.onderwijs in brede zin de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van het primair onderwijs in kaart. Peilingen zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de inspectie. Het betreft zowel een peiling van factoren uit het onderwijsleerproces (leerstof, tijd, didactisch handelen, enzovoort) als resultaatpeilingen. De peilingen richten zich op de volle breedte van het beoogde onderwijsaanbod zoals landelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd waardoor vergelijking van prestaties over de tijd mogelijk is. Met de uitkomsten weten we wat kinderen 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. 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. De resultaten op stelselniveau geven een beeld van kennis, vaardigheid en houding van Nederlandse leerlingen einde primair onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn.

Onder de naam Peil.onderwijs zullen externe partijen in opdracht van de inspectie het instrumentarium voor de peilingen ontwikkelen en de onderzoeken uitvoeren. Dit wordt gedaan op basis van een zogenaamde *domeinbeschrijving*. In een domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en hoe deze inhoudelijke eisen in de praktijk van het onderwijs vorm krijgen. De domeinbeschrijving geeft inzicht in de stand van zaken van het te peilen domein. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met inspectie, leraren, schoolleiders en 'domeinexperts'.

Nadat een externe partij voor het desbetreffende inhoudsdomein meetinstrumenten heeft ontwikkeld, worden deze afgenomen bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en bij schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (verder: sbo) bij een representatieve steekproef van scholen. De meetinstrumenten brengen de vaardigheden op het betreffende domein in kaart.

In 2020 voert de inspectie een peiling uit naar het onderwijsleerproces en de leerresultaten van het domein leesvaardigheid binnen het taalonderwijs op de basisschool en in het sbo. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.

1.1 Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2021

De wettelijke kaders (kerndoelen en referentiekader) bieden de doelen die getoetst moeten worden voor het domein leesvaardigheid. In een veldraadpleging met domeinexperts uit onderwijsonderzoek en - advisering, taalcoördinatoren, schoolleiders en leraren is de vraag voorgelegd welke van de doelen uit dit domein in het peilingsonderzoek ten minste getoetst moeten worden om de leesvaardigheid van leerlingen vast te stellen. De veldraadpleging vond plaats op 29 november 2018.

Met de landelijke peiling van de leesvaardigheid wil men ook zicht krijgen op een aantal factoren die er wezenlijk toe doen. Leeropbrengsten bij leerlingen komen deels tot stand dankzij het onderwijs op school. Er zijn verschillende factoren denkbaar die mogelijk kunnen bijdragen aan de verklaring waarom kinderen zich wel of niet goed ontwikkelen op (onderdelen van) leesvaardigheid, zoals leerstof, tijd, didactisch handelen enzovoort. Om de resultaten van de onderwijspeiling goed te kunnen begrijpen en interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te brengen op de scholen en groepen waar de peiling plaatsvindt. Tegelijkertijd vormt informatie hierover ook een uitgangspunt om in de onderwijspraktijk verder te denken en spreken over de manier waarop het onderwijsleerproces in de toekomst verbeterd zou kunnen worden. In een aparte reviewstudie van Houtveen en Van Steensel (2019, te verschijnen) zal op deze factoren worden ingegaan. Deze factoren zullen dus wel in de peiling worden meegenomen, maar zullen dus niet in deze domeinbeschrijving worden meegenomen. Op basis van een literatuuronderzoek beschrijven zij welke elementen van begrijpend leesonderwijs in het basisonderwijs bijdragen aan vergroting van het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs. Leesmotivatie is in de reviewstudie meegenomen, vanwege negatieve bevindingen over de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen en de geringe effectieve aandacht voor leesbevordering in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2014; 2018).

Ter voorbereiding op deze veldraadpleging kregen de deelnemers twee inhoudelijke documenten toegestuurd: de conceptversie van de domeinbeschrijving leesvaardigheid en een document met een voorstel voor de vaardigheidspeiling leesvaardigheid, waarin ook discussiepunten waren opgenomen. Bij dit voorstel zijn vragen en overlegpunten geformuleerd, waarmee de experts zich op de bijeenkomst konden voorbereiden (zie bijlage 3).

Aan de bijeenkomst op 29 november 2018 hebben veertig experts deelgenomen (zie de deelnemerslijst in 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 vier 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 voor de subgroepen gemaakt, zodat er een heterogene samenstelling was, met in iedere groep een mix van praktijk, advisering en onderzoek. Medewerkers van de inspectie en SLO hebben de gesprekken voorgezeten en genotuleerd. De opbrengsten van de discussies zijn verwerkt in hoofdstuk 5 van deze domeinbeschrijving. Door het houden van de veldraadpleging is geprobeerd deze domeinbeschrijving zoveel mogelijk te laten aansluiten bij recente inzichten uit de wetenschap en de onderwijspraktijk.

1.2 Leeswijzer

We bespreken in hoofdstuk 2 de doelen die vanuit wettelijke kaders aan het onderwijs in leesvaardigheid ten grondslag liggen. Deze wettelijke kaders vormden het uitgangspunt bij het vaststellen welke doelen en subdomeinen in de peiling van het voorjaar van 2021 meegenomen moeten worden. Niet alleen vanwege hun wettelijke status, maar ook omdat hier reeds enige vorm van consensus over bestaat. In hoofdstuk 3 geven we een overzicht van wat in eerdere peilingen naar leesvaardigheid gepeild is (1985 tot en met 2011/2012). In hoofdstuk 4 geven we weer wat er momenteel bekend is over de praktijk van het onderwijs in leesvaardigheid. Hoofdstuk 5 geeft, gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, de minimale eisen waaraan de vaardigheidspeiling van 2021 moet voldoen.

2. Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid

2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied

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

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.

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

Ook het verwerven van woordenschat (12) dient, zoals hierboven al aangegeven, in het kader van leesvaardigheid als belangrijk aspect te worden beschouwd. Hoewel het kerndoel niet expliciet verwijst naar woordenschat en woordbegripstrategieën bij het lezen, gaan we ervan uit dat daar wel op bedoeld wordt (zie ook kerndoel 10). De leerlingen moeten hun woordenschat en woordbegripstrategieën in kunnen zetten bij het lezen.

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

2.2 Referentieniveaus

De kerndoelen zijn globaal geformuleerd en betreffen de doelen van het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in opdracht van het Ministerie van OCW specifiekere referentieniveaus opgesteld (2008, 2009) die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. De functie van de referentieniveaus is als volgt aangeduid:

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

(Staatsblad 2010 265, p. 50-51)

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

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

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

(Staatsblad 2010 265, p. 48)

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

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

(Een nadere beschouwing, 2009, p. 8)

Voor het primair onderwijs gelden voor Nederlandse taalvaardigheid het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 1S. Streefniveau 1S komt overeen met fundamenteel niveau 2F (eind vmbo bb/kb en mbo 1/2). Dit onderscheid in fundamenteel en streefniveau wordt gemaakt vanwege de vrij grote niveauverschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde type onderwijs. De inschatting was dat, op het moment van het formuleren van de referentieniveaus, 1F haalbaar is voor 75% van de leerlingen en 1S voor 50% van de leerlingen. Door de invoering van de referentieniveaus zouden deze percentages respectievelijk 85% voor 1F en 65% voor 1S moeten worden (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b)). In datzelfde rapport wordt overigens ook gesteld: “Wat we voorstellen aan basiskennis en basisvaardigheden voor taal en voor rekenen zouden alle leerlingen dienen te beheersen aan het einde van de basisschool” (p. 22). Dit is dus nog ambitieuzer dan de 85%. Bij de beschrijving van de referentieniveaus is aangesloten op de kerndoelen en op Raamwerk Nederlands (v)mbo, dat op haar beurt weer is gebaseerd op het Europees Referentiekader (ERK).

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

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

Leesvaardigheid

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

Algemene omschrijvingen	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Lezen van 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.
Lezen van fictie	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.

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

2.3 Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO

Op 1 augustus 2014 is de wet die de invoering van de centrale eindtoets en een leerling- en onderwijsvolgsysteem voor het primair onderwijs regelt, ingegaan. Met deze wet is (onder meer) vastgelegd dat leerlingen in het laatste schooljaar van het primair onderwijs een onafhankelijke, objectieve eindtoets maken. Schoolbesturen kunnen kiezen om de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) aangeboden *Centrale Eindtoets PO* of een van de andere door de minister toegelaten eindtoetsen af te nemen.

Het *Toetsbesluit PO* (2014) schrijft voor aan welke voorwaarden alle eindtoetsen moeten voldoen. Dit zijn onder andere voorwaarden ten aanzien van inhoud en kwaliteit. In het algemene deel van de toetswijzer worden de inhoudelijke kwaliteitseisen geëxpliciteerd voor de wettelijk verplichte domeinen uit het referentiekader taal en rekenen die voor alle eindtoetsen gelden: het domein Lezen en het subdomein Taalverzorging (uit het domein Begrippenkader en Taalverzorging) en het domein Rekenen. Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen worden opgenomen. Het algemene deel van de toetswijzer biedt daarmee het kader op basis waarvan ontwikkelaars van de Centrale Eindtoets PO en van andere eindtoetsen hun toets ontwikkelen. De *Toetswijzer Centrale Eindtoets PO* (CvTE, 2014) beschrijft de keuzes die gemaakt zijn voor de onderdelen taal en rekenen bij het construeren van de *Centrale Eindtoets PO's*.

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

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein leesvaardigheid

A. Subdomein Zakelijke teksten

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

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

B. Subdomein Fictionele, narratieve en literaire teksten

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

3. Peiling van leesvaardigheid tot en met 2012

Welke vaardigheden en vaardigheidsaspecten zijn er in het verleden in landelijke peilingen voor het domein leesvaardigheid onderzocht en wat is de relatie met de kerndoelen en het referentiekader taal? We geven hier eerst kort weer wat er is gepeild sinds de landelijke peilingen taal zijn gestart in 1988 en vervolgens wat de resultaten waren van die peilingen

3.1 Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?

In de landelijke peilingen einde basisonderwijs tot nu toe zijn instrumenten ontwikkeld en gebruikt voor de meting van leesvaardigheid. In 1988/1989, 1992/1993 en 1998/1999 vonden er landelijke peilingsonderzoeken Nederlandse taal aan het einde van de basisschool plaats, waarvan leesvaardigheid een van de gepeilde onderdelen was. Daarna werden de verschillende domeinen van Nederlandse taal afzonderlijk gepeild; voor leesvaardigheid vonden de peilingsonderzoeken plaats in 2005, met afzonderlijke rapportages voor halverwege en einde basisschool en sbo, en in 2011-2012 met één rapportage voor het gehele basisonderwijs, inclusief sbo.

Tabel 1 geeft een overzicht van de studies waarin onderdelen van het domein leesvaardigheid werden gepeild sinds 1989, met een aanduiding van de gepeilde onderwerpen en de beoordeelde aspecten van leesvaardigheid.

Tabel 1. Overzicht peilingsonderzoek en ondersteunende vaardigheden

onderzoek	gepeilde onderwerpen	beoordeelde aspecten
PPON Taal 1 Medio basisonderwijs Peilingsjaar 1989 (Sijtsma et. al, 1992)	technisch lezen	decoderen van gedrukte en geschreven teksten (1-minuuttest)
PPON Taal 1 Einde basisonderwijs Peilingsjaar 1988 (Zwarts et. al, 1990)	begrijpend lezen van rapporterende, beschouwende, argumentatieve en directieve teksten	vakinhoudelijk: betekenis, relaties en communicatieve aspecten / gedrag om tot antwoord te komen: identificatie en productie
	studerend lezen: verwerven van informatie door lezen	lezen van grafieken en tabellen
	ondersteunende taalactiviteiten: - betekenis en betekenisrelaties - alfabet (alfabetiseren)	categoriseren, generaliseren en tegenstellingen toepassing kennis alfabet
	deelvaardigheden: - woordbegrip	inhoudswoorden

<p>PPON Taal 2 Einde basisonderwijs Peilingsjaar 1993 (Sijtsma et. al, 1997)</p>	<p>technisch lezen</p> <p>begrijpend lezen van rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten</p> <p>lezen van fictie</p> <p>hanteren van naslagwerken</p> <p>studerend lezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tabellen en grafieken - lezen van kaarten 	<p>decoderen van gedrukte en geschreven teksten (1-minuuttest)</p> <p>vakinhoudelijke dimensie: woord- en zinsbetekenis, opbouw en betekenis van grotere tekstdelen, functie van de tekst</p> <p>inhoud van de tekst: woord- en zinsbetekenis, tekstuele vaardigheden</p> <p>woordenboeken, telefoonboeken, encyclopedieën, postcodeboeken / voorwaardelijke vaardigheden: alfabetiseren, hanteren registers, informatiebron kiezen</p> <p>afleiden informatie uit tabel/grafiek; combineren van informatie; conclusies trekken n.a.v. tabel of grafiek</p> <p>informatie uit kaarten met elkaar in verband brengen: afleiden, vergelijken, combineren, visualiseren</p>
<p>PPON Taal 3 Einde basisschool Peilingsjaar 1998 (Sijtsma et. al, 2002)</p>	<p>begrijpend lezen: rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten, fictie</p> <p>studerend lezen: hanteren van naslagwerken (telefoongids, woordenboek, encyclopedie, boeken)</p> <p>ondersteunende vaardigheden: technisch lezen (decoderen) en woordbegrip</p>	<p>woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden); opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden); functie van de tekst (functionele vaardigheden)</p> <p>alfabetiseren; hanteren van specifieke informatiemiddelen; kiezen van de adequate ingang om informatie te verkrijgen</p> <p>verklanken van woorden (1-minuuttest); passieve woordkennis</p>
<p>PPON Taal 3 Halverwege basisschool Peilingsjaar 1999 (Van Berckel et. al, 2002)</p>	<p>begrijpend lezen: zakelijke teksten (rapportierend, beschouwend, argumentatief) en fictie</p> <p>technisch lezen</p>	<p>woord- en zinsbetekenis; opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten; functie van de tekst.</p> <p>verklanken van woorden (1-minuuttest);</p>

PPON Taal 2 SBO Peilingsjaar 1999 (Van Weerden et. al, 2002)	<p>begrijpend lezen: informatieve teksten, argumentatieve teksten en fictie</p> <p>ondersteunende vaardigheden: technisch lezen en woordbegrip</p>	<p>woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden); opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden); functie van de tekst (functionele vaardigheden)</p> <p>snel en correct verklanken van woorden (1-minuuttest)</p>
PPON 4 Halverwege Peilingsjaar 2005 (Van Berkel et. al, 2007)	<p>begrijpen van geschreven teksten;</p> <p>interpreteren van geschreven teksten;</p> <p>reflecteren op geschreven teksten;</p> <p>technisch lezen;</p> <p>alfabet;</p> <p>woordenschat</p>	<p>verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen;</p> <p>kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst;</p> <p>denken over de tekst;</p> <p>vlot en nauwkeurig lezen;</p> <p>kennis van conventies over volgorde van lettertekens;</p> <p>breedte en diepte van woordkennis</p>
PPON 4 Einde Peilingsjaar 2005 (Heesters et. al, 2007a)	<p>begrijpen van geschreven teksten;</p> <p>interpreteren van geschreven teksten;</p> <p>reflecteren op geschreven teksten;</p> <p>studerend lezen;</p> <p>opzoeken van informatie;</p> <p>technisch lezen;</p> <p>woordenschat;</p> <p>leesattitude en leesgedrag</p>	<p>tekstgebaseerde verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen;</p> <p>kennisgestuurde verwerking van de impliciete informatie in de tekst, maken van inferenties;</p> <p>vormen van een oordeel of mening over teksten of tekstgedeelten;</p> <p>samenvatten en schematiseren;</p> <p>inzetten alfabet, gebruik steekwoorden</p> <p>vlot en nauwkeurig lezen;</p> <p>betekenissen van en relaties tussen woorden;</p>

<p>PPON 3 SBO Peilingsjaar 2005 (Heesters et. al, 2007b)</p>	<p>begrijpen van geschreven teksten; interpreteren van geschreven teksten; reflecteren op geschreven teksten; technisch lezen; alfabetiseren en opzoeken informatie; woordenschat; studerend lezen;</p>	<p>verwerking van inhoud, relatie tussen tekstelementen; kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst; denken over de tekst; correct en vlot lezen; kennis van conventies over volgorde van lettertekens; rangschikken van letters of woorden en efficiënt en systematisch kunnen opsporen van specifieke informatie; woordbetekenis (kennis van synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen). betekenisrelaties (categoriseren, generaliseren, tegenstellingen aangeven); samenvatten, schematiseren</p>
<p>PPON 4 Leesstrategieën (1e peiling) Peilingsjaar 2005 (Moelands et.al, 2007)</p>	<p>leesstrategieën</p>	<p>actieve kennis leesstrategieën; passieve kennis leesstrategieën; voorspellend lezen; toepassen leesstrategieën</p>

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

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

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

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

Beschrijving van het meest recente peilingsonderzoek

Kuhlemeier et. al. (2014) rapporteren over de bevindingen van de tweede afzonderlijke peilingen van leesvaardigheid in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het sbo (peiljaar 2011-2012). De inhoud van de peiling is voor groep 5 gebaseerd op de tussendoelen gevorderde geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) terwijl de peiling voor groep 8 gebaseerd is op het referentiekader taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). De peiling voor sbo neemt een tussenpositie in. De peiling bevatte 48 leesteksten met bijbehorende opgaven over het lezen van informatieve, instructieve, verhalende en betogende teksten. Een deel van de opgaven is ook in de peiling van 2005 gebruikt, waardoor een vergelijking mogelijk was. De volgende toetsen zijn afgenomen:

- begrijpend lezen met vragen over het begrijpen en interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten;
- studerend lezen (alleen in groep 8);
- alfabetiseren en toepassen alfabet (groep 5 en sbo) en/of opzoeken (groep 8 en sbo);
- woordenschat;
- technisch lezen.

De vragen bestonden vooral uit meerkeuzevragen, maar bij begrijpend lezen, studerend lezen, woordenschat en alfabetiseren/opzoeken waren ook enkele open vragen opgenomen, waarbij de leerlingen zelf antwoorden moesten formuleren. Voor technisch lezen is gebruik gemaakt van bestaande toetsen uit het LOVS.

Voor het onderdeel leesattitude en leesactiviteiten werd een vragenlijst (17 vragen) voorgelegd aan leerlingen, met vragen over: de houding ten opzichte van lezen, de tijdbesteding aan lezen, het gebruik van media (tv, computer en internet), de leesactiviteiten en populaire schrijvers.

Begrijpend lezen werd gepeild door middel van een selectie van teksten met bijbehorende opgaven, bestaande uit verschillende tekstgenres: verhalende teksten, poëzieteksten, informatieve, instructieve en betogende teksten. Daarbinnen werden weer verschillende teksttypes geselecteerd, bijvoorbeeld artikelen, verhalen, nieuwsberichten, gedichten, interviews en advertenties. Bij de meeste teksten werden zowel begripsvragen als interpretatievragen en reflectievragen opgenomen. De opgaven waren open of gesloten van vorm.

Voor de vaardigheid *begrijpen* werden de volgende typen opgaven gebruikt (Kuhlemeier et. al. 2014, p. 81):

- "Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, thema, hoofdgedachte, tijdsperioden, plaats van handeling, doel en publiek;
- Opgaven die vragen naar woordkennis, kennis van begrippen en kennis van woordgroepen waarvan de betekenis in de tekst is weergegeven;
- Opgaven die vragen naar verbanden binnen of tussen zinnen die duidelijk blijken uit de tekst, bijvoorbeeld:
 - eenvoudige verbanden die te maken hebben met een signaalwoord, voorbeeld, vergelijking of tegenstelling, een referentiële verwijzing of het verband tussen vraag en antwoord
 - complexere verbanden zoals feit-verklaring, oorzaak-gevolg of middel-doel;
- Opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties, naar een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat; bijvoorbeeld relaties als geheel-onderdelen, bewering-voorbeelden, argument-conclusie."

Voor de vaardigheid *interpreteren* werden de volgende typen opgaven opgebruikt (p. 89):

- “Opgaven die het afleiden van de betekenis van woorden en begrippen uit de omringende tekst betreffen;
- Opgaven die vragen naar de globale inhoud en samenhang in de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, met elkaar te verbinden. Bijvoorbeeld vragen naar onderwerp, thema, hoofdlijnen of hoofdgedachte, vragen waarin meningen onderscheiden moeten worden van feiten, vragen naar doel en publiek, vragen waarin informatie in de tekst moet worden vergeleken of gecontrasteerd, vragen naar een samenvatting van de inhoud van de tekst. Voor fictieteksten gaat het bijvoorbeeld om het afleiden van het persoonskarakter van de hoofdpersoon, het afleiden van motieven en intenties van een specifiek karakter, het afleiden van de tijdsperiode, het milieu, het thema of de toon in een verhaal;
- Opgaven waarin voorkennis geactiveerd dient te worden, waarin informatie afgeleid dient te worden op basis van de inhoud van de tekst ‘tot dusver’ en de eigen kennis. Het gaat dan bijvoorbeeld om het invullen van ontbrekende informatie (‘Wat is het gevolg van deze gebeurtenis?’) en het anticiperen op het vervolg (‘Hoe zal de tekst verder gaan?’). Ook vragen naar de functionele betekenis van de tekst, vragen naar de bedoelingen en gevoelens van de schrijver of diens houding ten opzichte van een gebeurtenis behoren hiertoe. Daarnaast gaat het ook om vragen waarvoor conclusies moeten worden getrokken. Ook vragen betreffende figuurlijk taalgebruik en ironie vallen hieronder;
- Opgaven waarin uitspraken worden gedaan over de passendheid van bijvoorbeeld de titel;
- Opgaven waarin de opbouw en de structuur van de tekst moet worden doorzien, bijvoorbeeld de logische lijn in een tekst, de argumentatiestructuur, de impliciete chronologie, de causale verbanden, de ontwikkeling van het plot in een verhaal en het vertelperspectief.”

Voor de vaardigheid *reflecteren* zijn de volgende typen opgaven gebruikt (p. 100):

- Opgaven waarin het perspectief van de schrijver kritisch wordt geëvalueerd, bijvoorbeeld diens vooringenomenheid en/of vooroordelen.
- Opgaven waarin een kritische of waarderende evaluatie van een tekst gegeven moet worden. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen als: Zou je deze tekst aan iemand aanraden en waarom wel of niet? Is dit verhaal gelijk of verschillend aan jouw ervaringen en licht je antwoord toe. Is het waarschijnlijk dat dit verhaal in de werkelijkheid kan plaatsvinden en waarom wel of niet?
- Opgaven waarin een kritische evaluatie van de inhoud van de tekst gevraagd wordt. De lezer onderbouwt zijn evaluatie met gevonden zwakheden of fouten in de tekst of juist met vindingrijke vondsten van de schrijver.
- Opgaven waarvoor de leerling zijn kennis over teksten moet inzetten, zoals kennis over tekstsoort, genre en tekststructuur. Het gaat dan bijvoorbeeld om een kritische evaluatie van de organisatie van de informatie in de tekst. De leerling moet deze evaluatie onderbouwen met bijvoorbeeld zijn kennis over tekstsoort, genre of tekststructuur.”

Studerend lezen werd gepeild door middel van leesteksten met opgaven met betrekking tot de vaardigheden samenvatten en schematiseren, inclusief de fases voorafgaande aan het formuleren van een samenvatting of het maken van een schema. Opgaven gingen bijvoorbeeld over het aanvullen van een schema, kiezen uit meerdere alternatieven voor een samenvatting of een schema, onderstrepen van relevante informatie. De informatieve teksten voor dit onderdeel werden betrokken van websites en uit populairwetenschappelijke jeugdtijdschriften en informatieboekjes.

Opzoeken van informatie werd gepeild aan de hand van opgaven waarbij de benodigde bronnen op papier aan de leerlingen geleverd werden (bijvoorbeeld door een afbeelding van een website). De volgende zeven vaardigheidsaspecten werden bevraagd in de opgaven (p. 118):

1. Kennis van het alfabet en deze kennis kunnen toepassen bij het alfabetiseren op eerste letter en op twee of meer gelijke beginletters bij het zoeken in diverse bronnen, zoals woordenboek, internet of (digitale) encyclopedie.
2. Gebruik van trefwoorden, kunnen vaststellen van kernbegrippen die als trefwoord kunnen dienen, kiezen van de juiste ingang in een bron en trefwoorden omzetten in synonieme of verwante (boven- of onderschikkende) begrippen.
3. Kunnen selecteren van de informatiebron, zoals internet, folder, krant, televisiegids, reisgids, telefoongids of tijdschrift. Elk genre kan hier aan de orde zijn.
4. Wegwijs
 - a. op internet; gebruiken van zoekmachines; zoeken en vinden van informatie via webpagina's met zoekvensters en hyperlinks;
 - b. in boeken en tijdschriften: gebruiken van inhoudsopgave, voorwoord, inleiding, zaken- en personenregister, lijst van afbeeldingen, titelpagina met bibliografische gegevens zoals schrijver, titel, illustrator en uitgever;
 - c. in (school)bibliotheek en (school)documentatiecentrum: gebruiken van onderwerpen- en auteurscatalogi, trefwoordenregister, enzovoort.
5. Zoeken en vinden van specifieke informatie in een (jeugd)woordenboek, zoals informatie met betrekking tot de betekenis van woorden, begrippen, uitdrukkingen, afkortingen, maar ook informatie over woordvormen, bijvoorbeeld meervoudsvorming.
6. Het gebruik van naslagwerken (in de papieren wereld en in een elektronische omgeving), zoals encyclopedieën, telefoongidsen, bus- en treinschema's, radio- en televisiegids; hierbij speelt kennis van de specifieke indeling van de verschillende bronnen een rol.
7. Opzoeken van informatie in tabellen in leestekst.

Woordenschat werd gepeild met een meerkeuzetoets. De opgaven betroffen de volgende aspecten (p. 128):

- Betekenis: aan de hand van synoniemen en omschrijvingen geven leerlingen de betekenis van woorden aan. Ook kennen de leerlingen betekenis aan woordgroepen toe via veelvoorkomende of vaste combinaties van woorden (collocaties) die samen één betekenisgeheel vormen en via figuurlijk taalgebruik (uitdrukkingen).
- Betekenisrelaties: hierbij krijgen de leerlingen de opdracht om woorden in een gegeven klasse onder te brengen (categoriseren), vatten ze woorden onder één noemer samen (generaliseren) of geven ze de tegengestelde betekenis van een woord aan (tegenstellingen).

Technisch lezen werd in de laatste peiling gemeten door middel van leestempotoetsen, waarin zowel correctheid als snelheid van het lezen werden vastgesteld. De toets bestaat uit een lopende tekst die de leerlingen moeten stillezen, waarbij ze gemiddeld om het tiende woord moeten kiezen uit drie alternatieven. Technisch vaardiger lezers zullen over het algemeen verder in de tekst komen dan technisch zwakkere lezers.

Leesattituden van leerlingen werden gepeild aan de hand van een vragenlijst die betrekking had op de volgende onderdelen: plezier in lezen, beleving van de eigen leescompetentie en oordeel over het belang van lezen. Daarnaast werden vragen gesteld over tijdbesteding aan verschillende media en over leesactiviteiten.

Relatie met het referentiekader taal

Sinds 2010 is de wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht. Kuhlemeier et al. (2014) hebben voor de peiling van 2011-2012 geanalyseerd in hoeverre de doelstellingen van het referentiekader taal voor de niveaus 1F en 1S/2F in de peiling vertegenwoordigd zijn. In onderstaande tabellen (gebaseerd op Kuhlemeier et al. 2014) is weergegeven waar de verschillende onderdelen van het referentiekader taal zijn terug te vinden in de peiling leesvaardigheid. Geconcludeerd kan worden dat de referentieniveaus op evenwichtige wijze in de peiling leesvaardigheid vertegenwoordigd zijn, hoewel de gerapporteerde prestaties niet aan de referentieniveaus verbonden worden.

Tabel 2. Lezen van zakelijke teksten en de peiling 2011-2012

	Niveau 1F	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid	Niveau 1S/2F
Kenmerken van de taakuitvoering			
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeïend 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.	Technisch lezen Woordenschat	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).	Begrijpen van geschreven teksten Studerend lezen Leesstrategieën zoals skimmen en scannen zijn niet in de leespeiling vertegenwoordigd, maar waarschijnlijk wordt hier impliciet wel een beroep op gedaan.	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Interpreteren van geschreven teksten	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
Evalueren/ Reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Reflecteren op geschreven teksten	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.

Samenvatten		Studerend lezen	Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Alfabetiseren en opzoeken Studerend lezen Toelichting: Zowel de vaardigheid in het hanteren van de alfabetische volgorde als het opzoeken van informatie in 'papieren' en digitale bronnen zijn onderzocht.	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

Tabel 3. *Lezen van literaire en fictionele teksten en de peiling 2011-2012*

	Niveau 1F	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid	Niveau 2F
Algemene omschrijving	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Fictionele en narratieve teksten zijn ruimschoots in de peiling lezen vertegenwoordigd, evenals literaire teksten zoals gedichten en liederen. Onderdeel: Leesattitude en leesactiviteiten	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkendend lezen.
Tekstkenmerken	De teksten zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten inhoudelijk nauw aan bij de belevingswereld van de leerlingen. De structuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De teksten zijn geselecteerd met behulp van panels van leerkrachten om de juiste moeilijkheidsgraad en de afstemming op de belevingswereld van de leeftijdsgroep te waarborgen.	De tekst is geschreven in alledaagse taal, heeft een duidelijke structuur en sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen. De hoofdpersoon is meestal een leeftijdgenoot. De tekst doet een beroep op algemene kennis over de wereld (bijvoorbeeld Tweede Wereldoorlog) en van het leven. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar bij voorkeur in een hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken

			<p>door gedachten en beschrijvingen.</p> <p>Niet alleen drama ook humor kan een belangrijk tekstenmerk zijn op dit niveau.</p> <p>Poëzie en liedjes hebben bij voorkeur een verhalende inhoud en een emotionele lading.</p>
Kenmerken van de taakuitvoering			
Begrijpen	<p>Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm.</p> <p>Kan gedichten en verhaalfragmenten, zoals begin, eind en climax, of samenvatten.</p> <p>Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.</p>	<p>Het begrijpen van de tekst, inclusief belevenissen en gevoelens van de hoofdpersonen, is een onderdeel van Begrijpen van geschreven teksten.</p> <p>Over het herkennen van het genre en letterlijk versus figuurlijk taalgebruik zijn vragen gesteld in het onderdeel Begrijpen van geschreven teksten</p>	<p>Herkent genre.</p> <p>Herkent rijmvormen en ritme.</p> <p>Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik.</p> <p>Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven.</p> <p>Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven.</p> <p>Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.</p>
Interpreteren	<p>Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid (associatief).</p> <p>Kan dramatische passages in de tekst aanwijzen.</p> <p>Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.</p>	<p>Het interpreteren van gegevens uit de tekst, inclusief emoties en de bedoelingen van de schrijver, is een onderdeel van het Interpretieren van geschreven teksten.</p> <p>Ook over het benoemen van het onderwerp van de tekst zijn in de leespeiling vragen gesteld.</p>	<p>Kan eenvoudige beeldspraak toelichten.</p> <p>Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn.</p> <p>Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk.</p> <p>Kan het onderwerp van de tekst benoemen.</p> <p>Kan een gedicht voordragen.</p>
Evalueren/ Reflecteren	<p>Evalueert de tekst met emotieve argumenten, zoals spannend, meeslepend, grappig, ontroerend.</p> <p>Kan zijn sympathie of antipathie voor bepaalde personages verwoorden en toelichten.</p> <p>Kan met medeleerlingen</p>	<p>Reflecteren op geschreven teksten.</p> <p>Leesattituden en leesactiviteiten.</p>	<p>Evalueert de tekst met emotieve en realistische (geloofwaardig, levensecht) argumenten.</p> <p>Kan bij poëzie ook aangeven of de regels ritmisch goed lopen.</p> <p>Kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst.</p> <p>Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en discussiëren over</p>

	leeservaringen uitwisselen. Kan aangeven in welke fictievormen hij geïnteresseerd is. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals fictie, gedicht, liedje en rijm.		bijvoorbeeld de spanning, het realiteitsgehalte en de gevoelswaarde van de tekst. Kan zijn voorkeur voor bepaalde genres motiveren. Kan zich oriënteren op tekstkeuze, onder meer door informatie in te winnen bij leeftijdgenoten.
--	---	--	---

3.2 Uitkomsten van de peilingen

In de twee meest recente peilingen werd leesvaardigheid apart onderzocht (Heesters et. al, 2007; Kuhlemeier et. al, 2014). We beperken ons hier tot de resultaten van de laatste peiling. Voor een beschrijving van de resultaten van de peilingsonderzoeken tot 2005 verwijzen we naar Bonset en Hoogeveen (2016). Zij hebben in hun inventarisatie van onderzoek naar lezen in het basisonderwijs alle PPON-onderzoeken besproken.

Kuhlemeier et. al (2014) rapporteren over de tweede afzonderlijke peiling van leesvaardigheid in groep 5, groep 8 en eind sbo. Nagegaan is hoe de leerlingen presteerden op de in de vorige paragraaf beschreven onderdelen, door middel van toetsen (leesvaardigheid) en vragenlijsten (leesattitude). In de beschrijving van de belangrijkste uitkomsten nemen we de metingen van groep 8 en eind sbo mee.

Het onderdeel begrijpend lezen werd gepeild in drie subvaardigheden: begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en reflecteren op geschreven teksten. Voor het *begrijpen van geschreven teksten* beheerst 40% van de leerlingen uit groep 8 de gemeten vaardigheden voldoende, 30% matig en 30% onvoldoende (beoordeling op basis van door experts gestelde standaarden voor beheersing). In het sbo liggen de percentages iets anders, namelijk respectievelijk 31%, 38% en 31%. De gemiddelde vaardigheid van sbo-leerlingen komt ongeveer overeen met de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het reguliere basisonderwijs.

Uit de inhoudelijke analyse van de prestaties bleek dat leerlingen over het geheel genomen beter scoren op opgaven waarvan het antwoord letterlijk in de tekst terug te vinden is, en waarvan de informatie waarover de vraag gaat aan het begin van de tekst staat. Leerlingen scoren onder andere minder goed als de benodigde informatie impliciet in de tekst staat, als er naar grotere gehelen binnen de tekst gevraagd wordt (zinnen, alinea's), ongebruikelijke woorden gebruikt worden, parafrasering gevraagd wordt of als er niet direct wordt aangesloten op de beleevingswereld van leerlingen.

Op het onderdeel *interpreteren van geschreven teksten* beheerst de gemiddelde achtstegroeper 42% van de vaardigheden voldoende, 45% matig en 13% onvoldoende, tegenover respectievelijk 29%, 43% en 29% voor de gemiddelde leerling aan het eind van het sbo.

Wanneer de vergelijking wordt gemaakt tussen sbo en regulier onderwijs, zien we dat sbo-leerlingen ongeveer scoren op het niveau van halverwege groep 5 en groep 6.

De inhoudelijke analyses van de leesprestaties voor interpreteren geven het volgende beeld: leerlingen scoren over het algemeen beter op vragen waarbij betekenis afgeleid moet worden op basis van expliciete aanwijzingen in een tekst. Wanneer informatie meer verspreid is (binnen een tekst of over meerdere teksten) of de informatie is impliciet, is het moeilijker voor leerlingen. Samenvattingsvragen en vragen over tekstsoort en hoofdgedachte zijn over het algemeen makkelijker dan vragen over doel en toon van een tekst en als er een beroep wordt gedaan op kennis van de wereld die niet in de tekst staat. Ook de aanwezigheid van onbekende of abstracte woorden of meer taalbeschouwende vragen worden als moeilijker ervaren.

Voor het onderdeel *reflecteren op geschreven teksten* is een verkennende studie uitgevoerd, waarin leerlingen aan het eind van elke tekst om een beargumenteerde mening of oordeel gevraagd werden. De gemiddelde leerling in groep 8 geeft in 68% van de antwoorden op deze vragen blijk van reflectie in het sbo is dat percentage 56%. Voor beide groepen geldt dat leerlingen die hoger scoren op begrijpend lezen ook een hogere mate van reflectie laten zien.

Studerend lezen is alleen in groep 8 onderzocht en het betreft de vaardigheden samenvatten en schematiseren. De gemiddelde leerling beheerst 13% van de opgaven goed, 50% matig en 38% onvoldoende.

Voor het onderdeel *technisch lezen* is nagegaan hoeveel woorden de leerlingen per minuut kunnen lezen: de gemiddelde leerling in groep 8 leest ruim 165 woorden en de gemiddelde leerling in eind sbo leest er 99.

Voor het onderdeel *alfabetiseren en opzoeken van informatie* is in groep 8 alleen opzoeken van informatie gepeild, waarbij gekeken is hoe efficiënt en systematisch leerlingen specifieke informatie kunnen opsporen in bronnen (zowel schriftelijk als digitaal). De gemiddelde achtstegroeper beheerst 47% van de opgaven goed, 45% matig en 8% onvoldoende. In eind sbo is dit ook gepeild, samen met het alfabetiseren (van letters en woorden). De resultaten voor opzoeken en alfabetiseren samen laten zien dat de gemiddelde leerling eind sbo 61% van de opgaven goed beheerst, 22% matig en 17% onvoldoende. Leerlingen beheersen het alfabetiseren over het algemeen beter dan het opzoeken van papieren of digitale informatie. sbo-leerlingen scoren op zowel alfabetiseren als opzoeken van informatie op het niveau van de gemiddelde leerling in groep 6.

Op het onderdeel *woordenschat* beheerst de gemiddelde leerling in groep acht 49% goed, 32% matig en 19% onvoldoende. Aan het einde sbo is dat respectievelijk 33%, 47% en 24%. Leerlingen scoren over het algemeen beter op opgaven over betekenis (synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen) dan op opgaven over betekenisrelaties (categoriseren, generaliseren, tegenstellingen aangeven). De mate van abstractie van woorden en woordgroepen heeft ook invloed: hoe abstracter, hoe moeilijker. Wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen sbo-leerlingen en reguliere leerlingen, blijkt dat leerlingen aan het eind van sbo op het niveau van groep 6 en 7 te liggen (dichter bij 6 dan bij 7).

Voor het onderdeel *leesattituden*, ten slotte, zien we het volgende beeld: leerlingen in groep 5 vinden lezen leuker dan leerlingen in groep 8, die lezen weer leuker vinden dan leerlingen aan het eind sbo. Vergeleken met de voorgaande peilingen is het leesplezier in groep 5 stabiel gebleven en zowel in groep 8 als in het sbo is sprake van een stijging. Op de vraag naar tijdbesteding aan lezen, gaf een derde tot de helft van alle leerlingen aan 'gisteren niet gelezen te hebben'. Het percentage leerlingen dat aangeeft tussen 10 en 30 minuten per dag te lezen lag in groep 5 op 52%, in groep 8 op 42% en in het sbo op 33%.

Omdat voor de peiling van 2011 deels gebruik is gemaakt van opgaven uit de peiling van 2005, kon er een vergelijking gemaakt worden over deze periode van zes jaar. Leerlingen in groep acht zijn iets beter geworden in het interpreteren van teksten en woordenschat. Voor de onderdelen begrijpen van teksten, studerend lezen en opzoeken is er geen verandering zichtbaar. Leerlingen in het sbo zijn beter geworden in het interpreteren van teksten en alfabetiseren en opzoeken.

3.3 Ander onderzoek naar leesvaardigheid

Leesvaardigheid is een domein dat niet alleen in de periodieke peilingen gemeten wordt, ook enkele andere (internationale) onderzoeken meten leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. In deze paragraaf beschrijven we de belangrijkste, namelijk: de rapportage over de taal- en rekenvaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs van de Inspectie van het Onderwijs over het schooljaar 2016-2017, de *Rapportage referentieniveaus* van het CvTE over het schooljaar 2016-2017 en PIRLS 2016. Ten slotte beschrijven we welke elementen van leesvaardigheid in de PISA-studies onder 15-jarigen worden meegenomen.

Peiling taal en rekenen einde basisonderwijs en *Rapportage referentieniveaus*

Jaarlijks peilt de inspectie de vaardigheid voor lezen, taalverzorging en rekenen van leerlingen aan het einde van de basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Dit onderzoek is gebaseerd op de resultaten van de eindtoetsen. Tot en met schooljaar 2016-2017 betrof dat, vanwege onvoldoende vergelijkbaarheid tussen de verschillende eindtoetsen, uitsluitend de *Centrale Eindtoets PO* die onder verantwoordelijkheid van het CvTE ontwikkeld wordt door Cito. Het CvTE doet jaarlijks verslag over de resultaten van toetsen en examens van basisonderwijs (inclusief speciaal onderwijs), voortgezet onderwijs en mbo.

In de *Rapportage Referentieniveaus 2016-2017* (CvTE, 2017) is verslag gedaan van de definitieve resultaten op onder andere de *Centrale Eindtoets*.

Het onderdeel taal van de *Centrale Eindtoets* is gebaseerd op de Wet op de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Eén van de onderdelen van de *Centrale Eindtoets* betreft leesvaardigheid. Welke andere onderdelen er precies getoetst worden, staat beschreven in de *Toetswijzer* (CvTE, 2014) en is ook terug te vinden in paragraaf 2.3.

Voor het domein leesvaardigheid bevat de *Centrale Eindtoets* de volgende onderdelen: begrijpend lezen, samenvatten en opzoeken (CvTE, 2017). De toets bestaat uit teksten met meerkeuzevragen. Daarnaast wordt ook woordenschat getoetst door middel van meerkeuzevragen. De *Centrale Eindtoets* kent zowel een papieren als een digitale versie. In het schooljaar 2016-2017 beheerste 98% van de leerlingen in het regulier basisonderwijs referentieniveau 1F (fundamenteel niveau) voor lezen, waarvan 66% ook 2F (streefniveau) beheerst. In het sbo zijn de percentages respectievelijk 84% en 29%. Vergeleken met de meting van 2015 is er een forse daling van bijna tien procentpunten zichtbaar van het aantal leerlingen dat het streefniveau (2F/1S) haalt; de daling is groter bij jongens dan bij meisjes (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Overigens merkte de inspectie in haar rapport wel op dat deze achteruitgang deels terug te voeren is op de cesuurberekening (wel/geen 2F) en mogelijk op veranderingen in de opmaak van de toets (p. 53).

Het aantal leerlingen dat het basisonderwijs laaggeletterd verlaat is ook toegenomen van minder dan 1,4% in 2015 naar 2,2% in 2017. De inspectie heeft in haar rapport geconstateerd dat de verschillen tussen scholen met vergelijkbare leerlingpopulaties (opleidingsniveau ouders) het kleinst zijn voor het onderdeel lezen en het grootst bij het onderdeel taalverzorging. Wanneer scholen met sterk verschillende leerlingpopulaties worden vergeleken, zijn de verschillen in resultaten juist het grootst bij lezen en het kleinst bij taalverzorging. Dat wijst erop dat taalverzorging een eenvoudig te leren vaardigheid is. Dit is in mindere mate het geval voor begrijpend lezen; een vaardigheid waarvan ook uit onderzoek bekend is dat deze samenhangt met intelligentie (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Alternatieve eindtoetsen

In plaats van de *Centrale Eindtoets* kunnen scholen ook gebruik maken van één van de andere toegelaten eindtoetsen, die (enigszins) verschillen in inhoud en wijze van afname. In schooljaar 2017-2018 konden scholen naast de *Centrale Eindtoets* kiezen voor de *IEP eindtoets* van Bureau ICE, *ROUTE 8* van A-Vision, de *AMN eindtoets* van AMN bv en de *Dia-eindtoets* van Diataal bv. Alle toetsen meten leesvaardigheid door middel van teksten met meerkeuzevragen en zijn gehouden aan de kwaliteitseisen zoals beschreven in de *Toetswijzer* (zie paragraaf 2.3). De *IEP Eindtoets* voegt daar ook enkele (half)open vragen aan toe, in de vorm van invulvragen.

De *IEP Eindtoets* is een papieren toets. De toetsen verschillen in afnamevorm: *Dia-eindtoets*, *ROUTE 8* en *AMN eindtoets* zijn volledig digitaal af te nemen, *IEP Eindtoets* werkt met toetsboekjes en de *Centrale Eindtoets* van Cito is zowel digitaal als op papier af te nemen. Deze toetsen zijn dus tot nu toe nog niet in de landelijke peilingen over 2016-2017 meegenomen.

PIRLS 2016

Leesvaardigheid wordt niet alleen op nationaal niveau gemeten in de peilingsonderzoeken. Sinds 2001 wordt ook elke vijf jaar de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) uitgevoerd. Dit is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van 10-jarigen (in Nederlands groep 6). PIRLS richt zich op prestaties op het gebied van begrijpend lezen en op alle factoren in de onderwijscontext die daarop van invloed zijn. Het onderzoek vindt plaats door middel van leestoetsen bij leerlingen en vragenlijsten bij leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en ouders. We beschrijven hier de vierde meting uit 2016 (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017).

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

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

Daarnaast worden er twee begripsprocessen onderscheiden, namelijk:

- informatie opzoeken en conclusies trekken;
- informatie integreren en evalueren.

De uitkomsten van PIRLS 2016 (in vergelijking met de voorgaande studies) laten zien dat het leesniveau van tienjarigen in Nederland bovengemiddeld is en bovendien stabiel 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 de twee onderscheiden begripsprocessen: Nederlandse leerlingen zijn beter in het opzoeken van informatie en conclusies trekken dan in het integreren en evalueren van informatie. Ten slotte is de spreiding tussen zwakke en sterke lezers in Nederland relatief klein, vergeleken met andere landen.

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

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

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

PISA 2015

Leesvaardigheid van 15-jarigen wordt sinds 2000 elke drie jaar in internationaal perspectief gemeten met het PISA-onderzoek (*Programme for International Student Assessment*). De andere domeinen van PISA zijn wiskunde en natuurwetenschappen. Bij elke meting ligt het accent op een ander hoofddomein. Leesvaardigheid was hoofddomein in 2000 en in 2009. We beschrijven hier de operationalisatie van PISA voor leesvaardigheid. PISA baseert zich voor het domein leesvaardigheid op de volgende basisdefinitie en kenmerken (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016, p.19):

- Het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en betrokken zijn bij geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij.
- Naast decoderen en letterlijk begrijpen, houdt leesvaardigheid ook in interpreteren en reflecteren, en het vermogen om lezen te gebruiken om je doelen in het leven te bereiken.
- De focus in PISA ligt op lezen om te leren, meer dan op leren om te lezen. Vandaar dat de leerlingen niet beoordeeld worden op de meest basale aspecten van leesvaardigheid.

Relevante competenties die hierbij genoemd worden, zijn:

- zoeken en vinden
- integreren en interpreteren
- reflecteren en evalueren

Met betrekking tot teksten (kennisdomein) wordt het volgende onderscheid gemaakt:

- doorlopende teksten, waaronder verschillende soorten proza zoals vertelling, uiteenzetting en argumentatie;
- niet-doorlopende teksten, waaronder grafieken, formulieren en lijsten;
- gecombineerde teksten, een combinatie van doorlopende en niet-doorlopende teksten.

Tot nu toe zijn in de PISA-metingen alleen lineaire teksten gebruikt (zowel op papier als digitaal), maar omdat PISA de leesvaardigheid definieert als “de mate waarin leerlingen vaardigheden beheersen die nodig zijn om te kunnen functioneren en participeren in de samenleving van dat moment” zijn in de meting van 2018 ook hypertexten opgenomen (Van der Hoeven et. al, 2017).

PISA werkt met zeven vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016), waarbij 6 het hoogste niveau is en 1 is uitgesplitst in 1a en 1b. Leerlingen die onder niveau 2 scoren, worden als laaggeletterd gekenmerkt. Tabel 4 beschrijft de vaardigheden die leerlingen op het betreffende niveau geacht worden te beheersen (Feskens et al., 2016, p. 87).

Tabel 4. *Vaardigheidsniveaus PISA*

Niveau	Wat leerlingen kunnen op dit niveau
6	<ul style="list-style-type: none"> Op detailniveau nauwkeurig kunnen concluderen, vergelijken en contrasteren Volledig begrip van een of meer teksten, waarbij het kan zijn dat informatie uit meerdere teksten moet worden geïntegreerd Minder vertrouwde ideeën verwerken, terwijl er ook duidelijk strijdige informatie in de tekst geboden wordt Hypotheses opstellen of een kritische evaluatie maken van een minder vertrouwd onderwerp Analyse en aandacht voor minder opvallende details in teksten
5	<ul style="list-style-type: none"> Sterk impliciete informatie in de tekst vinden en ordenen Concluderen welke informatie in de tekst relevant is Kritische evaluatie of een hypothese geven, waarbij gespecialiseerde kennis vereist is Volledig en gedetailleerd begrip van een tekst waarvan de inhoud of de vorm minder vertrouwd is
4	<ul style="list-style-type: none"> Verschillende impliciete informatie in de tekst vinden en ordenen Betekenis van nuances in de taal interpreteren in een deel van de tekst in relatie tot de gehele tekst Opstellen van hypotheses over, of het kritisch evalueren van een tekst Nauwkeurig begrip tonen van lange of complexe teksten waarvan de vorm of de inhoud minder vertrouwd kan zijn
3	<ul style="list-style-type: none"> Relatie vinden en herkennen tussen op verschillende plaatsen aangeboden informatie Delen van een tekst met elkaar in verband brengen om zo een hoofdgedachte te vinden, een relatie te begrijpen of de betekenis van een woord of zin te bepalen Verbindingen en vergelijkingen maken en verklaringen geven, of goed begrip van de tekst tonen in relatie tot algemene, alledaagse kennis
2	<ul style="list-style-type: none"> Eén of meer stukken informatie vinden Hoofdgedachte in de tekst en relaties begrijpen Betekenis geven aan een beperkt deel van de tekst Vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en kennis van de wereld
1a	<ul style="list-style-type: none"> Expliciet geformuleerde informatie vinden Hoofdgedachte of de auteursintentie herkennen Eenvoudige verbinding leggen tussen de informatie in de tekst en algemene, alledaagse kennis
1b	<ul style="list-style-type: none"> Expliciet geformuleerd stuk informatie vinden in een korte, syntactisch eenvoudige tekst van een vertrouwd teksttype, zoals een beschrijving of een eenvoudige lijst

18% van de Nederlandse vijftienjarigen scoort onder vaardigheidsniveau 2, en is daarmee dus 'laaggeletterd'. 71% van de leerlingen scoort in het middengebied (niveau 2 tot en met 4) en 11% van de leerlingen zijn 'goede lezers' en zitten op niveau 5 en 6. In deze internationale vergelijking staat Nederland op de twaalfde plaats van de OESO-landen en scoort bovengemiddeld. Binnen de EU staat Nederland op de zevende plaats (van de 27 landen).

Vergeleken met zowel de andere OESO-landen als met de EU-landen zijn zowel de percentages voor zwakke en middelmatige lezers vergelijkbaar, maar Nederland kent een iets hoger percentage goede lezers. Vergeleken met de voorgaande PISA-metingen zijn er geen grote verschillen gemeten: Nederlandse leerlingen scoren vrij stabiel.

Hoewel er wel een dalende trend zichtbaar is, is deze niet significant. Het aantal laaggeletterde leerlingen lijkt echter wat toe te nemen: van 11,3% in 2003, 15,1% in 2006, 14,3% in 2007 en 13,8% in 2012 naar 17,9% in 2015.

3.4 Operationalisaties leesvaardigheid

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

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

In het referentiekader taal worden de volgende kenmerken van de taakuitvoering voor lezen onderscheiden: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren/reflecteren, samenvatten en opzoeken. De eindtoetsen basisonderwijs richten zich, op basis van de Kwaliteitseisen, ook op deze vaardigheden. De *Centrale Eindtoets* van Cito bestaat uit de volgende toetsonderdelen, waarin de vereiste kenmerken van de taakuitvoering terugkomen (allemaal behalve evalueren): woordenschat, begrijpend lezen, samenvatten en opzoeken. PIRLS maakt een andere hoofdindeling, namelijk in twee begripsprocessen: informatie opzoeken en conclusies trekken en informatie integreren en evalueren (vergelijkbaar met de corresponderende kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader, respectievelijk begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken). Daarnaast onderscheiden ze vier niveaus waarop leerlingen deze begripsprocessen kunnen beheersen, vergelijkbaar met de niveaubeschrijvingen in het referentiekader taal. Ook bij PISA is een aantal kenmerken van de taakuitvoering te herkennen in de indeling die daar gemaakt is: begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken. Opvallend bij zowel PIRLS als PISA, vergeleken met het referentiekader, is dat de ‘lagere orde-vaardigheden’ als technische leesvaardigheid, woordenschat en (letterlijk) begrijpen van tekst niet zijn meegenomen in de beschrijving van begripsprocessen (PIRLS) en relevante competenties (PISA). Men richt zich in deze peilingen meer op de ‘hogere orde-vaardigheden’: interpreteren en evalueren/reflecteren. Informatie (op)zoeken (en vinden) wordt zowel in PIRLS als in PISA als een apart begripsproces of competentie gezien.

4. Uitvoering van het leesonderwijs

Van het uitgevoerde curriculum (het onderwijsaanbod zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) weten we nog vrij weinig. Er is relatief weinig (recent) empirisch onderzoek naar de stand van zaken in de praktijk. Voor zover het er is, zijn de resultaten voornamelijk gebaseerd op door leerkrachten in interviews en enquêtes gerapporteerde praktijken. In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste bevindingen over de onderwijspraktijk. Deze beschrijving betreft niet de actuele praktijk, maar geeft een beeld van wat er op dit moment bekend is. We starten met een globale indruk van het onderwijs (paragraaf 4.1). Vervolgens beschrijven we de hulpmiddelen die leraren ter beschikking staan om de doelen voor leesvaardigheid uit het referentiekader in hun eigen curriculum uit te werken (paragraaf 4.2). Ten slotte beschrijven we in 4.3 wat er uit onderzoek bekend is over de implementatie van de referentieniveaus en de uitvoering van het onderwijs in leesvaardigheid.

4.1 Een globale schets

Een vaak gesignaleerd knelpunt met betrekking tot het taalonderwijs is dat het verkaveld is in verschillende domeinen die in het algemeen tamelijk los van elkaar worden onderwezen (Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Hoogeveen & Prenger, 2017) en vaak ook los van elkaar worden beschreven in wettelijke documenten zoals de kerndoelen en het referentiekader. De taalmethodes, die grotendeels richting geven aan het feitelijke taalonderwijs, hanteren merendeels ook een onderscheid in afzonderlijke domeinen. In projectmatig of thematisch onderwijs, zoals bij ontwikkelingsgericht onderwijs, worden domeinen vaker geïntegreerd. Het onderscheid in domeinen heeft als risico een sterk gefragmenteerde benadering van het vak 'taal'. In de programmeringsstudie voor taalonderzoek in het primair onderwijs voor NWO (Oostdam, Van den Branden, & Spaans, 2011) wordt over de verwevenheid van de domeinen het volgende gezegd:

“De uitgebreidheid en verwevenheid van het domein taal maken duidelijk dat het in goed taalonderwijs niet kan gaan om een keuze tussen het geheel of de delen. Wel zijn er verschillende accenten mogelijk en verschillende routes, van het geheel naar de delen en van de delen naar het geheel. Daarbij kan uiteenlopend gedacht worden over het belang van oefening en automatisering van deelvaardigheden en wordt verschillend omgegaan met vraagstukken van transfer en integratie, instructie en constructie van kennis, functionaliteit en vorm” (p. 5).

Er wordt onvoldoende rekening mee gehouden dat taalvaardigheden zich afhankelijk van elkaar ontwikkelen: mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld is een belangrijke basis voor de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (Shanahan, 2006). Er wordt ook onvoldoende rekening mee gehouden dat leesvaardigheid al bij jonge kinderen aandacht behoeft en dat kinderen al vanaf de kleuterleeftijd in staat zijn tot schriftelijk taalgebruik (tekenen, woorden schrijven bij tekeningen) dat zich in samenhang met het leren lezen en met mondeling taalgebruik ontwikkelt.

Binnen het taalonderwijs worden in de uitvoering van die domeinen keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een beperkte benadering van het vak. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name schrijfvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid en het lezen van fictie komen er vaak bekaaid van af. Volgens docenten speelt tijdgebrek een rol, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering een oorzaak is. Spelling en traditioneel grammaticaonderwijs krijgen nog altijd (te) veel aandacht (Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksma, 2008).

Op basis van een inventarisatie van empirisch onderzoek naar de praktijk concluderen Bonset & Hoogeveen (2016) dat er geen onderzoek gedaan is naar onderwijsleermateriaal in de periode 2004-2014 en dat de peilingsonderzoeken en PIRLS de enige beschrijvende onderzoeken zijn naar onderwijsleeractiviteiten. Wat betreft die onderwijsleeractiviteiten wordt er een weinig positief beeld geschetst van de praktijk en hebben er sinds de eerdere inventarisatie (Bonset & Hoogeveen 2009) weinig veranderingen plaatsgevonden. Uit een analyse van leesmethodes blijkt dat het begrijpend leesonderwijs overwegend bestaat uit de tekst met vragen, en dat er weinig aandacht is voor doelgerichte instructie in bijvoorbeeld leesstrategieën (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2018).

Op basis van ervaringen, o.a. opgedaan in de netwerken van taalcoördinatoren en van taalspecialisten, weten we dat veel leraren de methodes als houvast nemen. Dit beeld wordt bevestigd in de peilingsonderzoeken (zie paragraaf 4.3). Educatieve uitgeverijen geven aan dat taal- en leesmethodes die gebruikt worden, over het algemeen aansluiten bij de kerndoelen en afgestemd zijn op het referentiekader taal. In hoeverre de kerndoelen en de referentieniveaus daadwerkelijk in de methodes zijn geïmplementeerd is nog niet onderzocht.

4.2 Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader

Om leesonderwijs te kunnen verzorgen, kunnen leerkrachten gebruik maken van leesmethodes en materialen voor lezen. Daarnaast kunnen ze zich laten inspireren door publicaties waarin leerlijnen zijn ontwikkeld op basis van de referentieniveaus. We geven hier een korte bespreking van enkele veelgebruikte publicaties.

Leerstoflijnen lezen beschreven

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

Website www.leerlijnentaal.nl

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

Leerlijnen taal van de CED-groep

De CED-groep, een centrum voor educatieve diensten, heeft eigen leerlijnen ontwikkeld op basis van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Leerlijnen van CED-groep zijn een concrete invulling van de globale kerndoelen. Een leerlijn geeft aan hoe een leerling van een beginniveau tot het kerndoel komt. Met de leerlijnen kan een leerkracht de ontwikkeling van een kind beter volgen.

Met behulp van de leerlijnen en tussendoelen kan de leerkracht het onderwijs plannen. Alle leerlijnen die de CED-groep voor het (speciaal) basisonderwijs heeft ontwikkeld, zijn opgedeeld in acht niveaus, met uitzondering van de leerlijnen voor taal en rekenen: deze kennen tien niveaus. De nummers van de niveaus van de leerlijnen lopen niet per definitie parallel met de jaargroepen. De leerkracht bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft. Dit doet hij door te toetsen of door te observeren als er geen genormeerde toetsen beschikbaar zijn. Een kind heeft een niveau op de leerlijn behaald als 75% tot 80% van de doelen bereikt is en kan dan gaan werken aan de doelen van het volgende niveau.

In 2011 zijn deze leerlijnen herzien, om ze ook aan te laten sluiten bij de referentieniveaus. In de nieuwe CED-leerlijn zijn de doelen die horen bij referentieniveau 1F opgenomen tot aan niveau 8. Voor de meerderheid van de kinderen is niveau 1S/2F van belang. Doelstellingen bij niveau 1S/2F zijn opgenomen in de nieuwe niveaus 9 en 10. Concreet betekenen deze aanpassingen in de leerlijnen dat scholen die het onderwijs plannen voor de betere leerlingen, de keuze kunnen maken om de doelstellingen in de niveaus 1 tot en met 8 in een hoger tempo aan te bieden. Hierdoor is er ruimte om in de groepen 7 en 8 te werken aan de doelstellingen bij de niveaus 9 en 10.

Didactische publicaties

Naast deze op het curriculum gerichte publicaties zijn er ook verschillende publicaties gericht op de didactiek van het onderwijs in leesvaardigheid. We geven een aantal veelgebruikte voorbeelden:

- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (red.) (2016). *Meer dan lezen. Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen, Van Gorcum.
In deze publicatie wordt leesvaardigheid in het bredere kader van geletterdheidsontwikkeling geplaatst. Het boek is bedoeld om (aanstaande) leerkrachten achtergronden te bieden, waarmee ze zelf een visie op leesonderwijs kunnen ontwikkelen.
- Förrer, M., & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
In deze publicatie wordt op basis van wetenschappelijk onderzoek naar begrijpend lezen en leesonderwijs een visie op begrijpend lezen uitgewerkt, waarin lezen als doelgerichte denkactiviteit centraal staat. Tevens worden er praktische handvatten gegeven voor het onderwijs begrijpend lezen.
- Mortel, K. van de, & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Paus, H., & Brand, A. van den (2018) *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Naarden: Coutinho.
Een algemeen taaldidactisch handboek voor (aanstaande) leerkrachten met een hoofdstuk over geletterdheid en lezen.
- In tijdschriften als *MeerTaal*, *Tijdschrift Taal*, *JSW*. verschijnen regelmatig artikelen over leesdidactiek. Bijvoorbeeld:
 - Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-30.
 - Buhrs, H. (2017). Teksten beter begrijpend kunnen lezen: Effectief begrijpend leesonderwijs. *JSW*, 10, p.12-15.
 - Boerma, I. (2017) Leesbegrip en leesplezier in de bovenbouw. *MeerTaal*, 5-2, p. 21-23.

4.3 Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs

In deze paragraaf beschrijven we wat er uit onderzoek bekend is over de implementatie van de referentieniveaus en uitvoering van het onderwijs in leesvaardigheid.

Onderzoek naar implementatie referentieniveaus

Hebben de referentieniveaus inmiddels ingang gevonden in het basisonderwijs? Het meest recente onderzoek hiernaar dateert uit 2012. In opdracht van het ministerie van OCW onderzocht Regioplan in voorjaar 2012 op welke manieren scholen in primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs inspelen op de in de referentieniveaus beschreven eisen voor taal en rekenen (Dekker et al. 2012). Het onderzoek bestond uit vier stappen:

- a) deskresearch en deskundigenraadpleging;
- b) internet-enquête: voor po zijn schoolleiders en taalcoördinatoren benaderd: 1170 respondenten uit regulier basisonderwijs, waarvan ongeveer de helft directeur, de andere helft taalcoördinator/rekencoördinator/intern begeleider/leerkracht.
- c) verdiepende interviews op thema's: voor po 19 x didactiek en leermiddelen, 19 x toetsing en opbrengstgericht werken, 19 x onderwijstijd en doelgroepenbeleid, 21 x professionalisering, 19 x aandacht taal & rekenen in andere vakken
- d) case studies: 11 schoolbezoeken, waarvan niet duidelijk is hoeveel daarvan in po.

Enkele hoofdzaken uit dit onderzoek staan hier weergegeven:

- "Activiteiten in het primair onderwijs. In het primair onderwijs is de bekendheid met de referentieniveaus groot, maar er zijn vrijwel geen scholen te vinden die de referentieniveaus als richtinggevend kader hanteren. Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus (...) vooral heeft geleid tot een versterking van het opbrengstgericht werken, tot meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen en tot meer werken in niveaugroepen. Deze activiteiten worden in het regulier basisonderwijs door circa zeventig procent van de respondenten voor zowel taal als rekenen genoemd, in het speciaal onderwijs door circa zestig procent. De telefonische gesprekken nuanceren dit beeld enigszins en laten zien dat de meerderheid van de scholen zich in een 'voorbereidend stadium' bevindt, wat verklaard kan worden uit de specifieke positie van taal en rekenen in deze sector. Er zijn grote verschillen tussen scholen." (p.1) In het po worden de referentieniveaus niet als nieuw ervaren. "Taal en rekenen staan in het primair onderwijs altijd al centraal. De referentieniveaus specificeren nu wat basisschoolleerlingen moeten beheersen op het gebied van taal en rekenen. Dit is niet nieuw, de kerndoelen taal en rekenen geven dit ook aan. Een belangrijk verschil is echter dat bij de kerndoelen sprake is van een inspanningsverplichting voor leerkrachten (welke stof moet leerlingen worden aangeboden) terwijl de referentieniveaus een opbrengstverplichting aangeven (wat moeten leerlingen kennen en kunnen eind groep 8). Daarmee zijn de referentieniveaus instrumenten om het opbrengstgericht werken op scholen vorm te geven." (p.15).
- "Specifiek voor taal heeft invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen ook geleid tot professionalisering van de leraren, meer lestijd taal voor de leerlingen en het benoemen van een taalcoördinator." (p.14).
- Directeuren geven veel vaker dan leerkrachten aan dat er aanpassingen in het onderwijs hebben plaatsgevonden naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus (p.14).
- "Draagvlak en urgentie: in het po is er draagvlak voor de referentieniveaus. Over het algemeen wordt het vaststellen van een minimumniveau en extra aandacht voor taal als positief gezien." (p.11). In het po is er geen sterk urgentiebesef (dat is er veel meer in het mbo).

- Over de haalbaarheid van de referentieniveaus wordt vrij positief gedacht. “Ongeveer de helft van de respondenten acht de referentieniveaus haalbaar, maar meent dat het nog wel tijd kost. Inhoudelijk verwachten de meeste respondenten geen grote problemen voor de leerlingen, al moet de grote meerderheid van de respondenten aankomend schooljaar nog echt van start gaan. Dat optimisme komt voort uit het idee dat er niet veel nieuws gevraagd wordt. Vaak wordt gesteld dat de belangrijkste doelen ook al in de huidige methode zitten.” (p.16).

Desondanks wordt door Regioplan als voornaamste knelpunt in het po gesignaleerd dat men niet lijkt te weten hoe met de referentieniveaus aan de slag te gaan. Daarbij zouden leerkrachten (in tegenspraak met wat bij haalbaarheid wordt gemeld) twijfelen aan de mate waarin methoden en materialen de referentieniveaus dekken (p.III). Dit knelpunt suggereert dat de hulpmiddelen die tot nu toe zijn ontwikkeld (par. 6.3) nog niet veelvuldig in de praktijk worden toegepast. Er zijn echter ook andere verklaringen mogelijk. De onderwijspraktijk benut misschien de hulpmiddelen wel, maar is zich niet bewust van de relatie ervan met de referentieniveaus. Leerkrachten in het po voeren hun taalonderwijs mogelijk grotendeels uit met behulp van de taalmethode. Daardoor zijn zij niet gewend om zelf na te gaan in hoeverre bepaalde wettelijke doelen in hun aanpak verwerkt zijn. Dit zou passen bij de constatering van Regioplan dat leerkrachten niet zeker zijn van de mate waarin hun methode de referentieniveaus dekt. Gegeven de uitkomsten van het onderzoek van Regioplan met betrekking tot de rol van de referentieniveaus in de praktijk (leerkrachten hebben geen zicht op hoe ermee aan de slag te gaan en of de methodes de referentieniveaus dekken) is het niet aannemelijk dat de referentieniveaus tot op heden veel invloed hebben gehad op de praktijk van het leesonderwijs.

Peilingsonderzoek leesvaardigheid 2011-2012

In de tweede afzonderlijke periodieke peiling van leesvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2014) is onder de noemer onderwijsaanbod het gebruik van leermiddelen, de tijdsbesteding aan lezen in de lessen, de organisatie van het leesonderwijs, het gebruik van toetsen, de aandacht voor achterblijvers en voorlopers en de leesbevordering geïnventariseerd door middel van vragenlijsten voor leerkrachten.

Uit de rapportage 2011-2012 blijkt dat vrijwel alle leerkrachten gebruikmaken van een taalmethode en een methode voor begrijpend en studerend lezen. In het regulier basisonderwijs zijn er - zowel in de middenbouw als in de bovenbouw - vier methodes die gezamenlijk door 83% van de leerkrachten gebruikt worden. Koploper is daarbij *Taal actief* (resp. 41% in de bovenbouw en 29% in de middenbouw); de andere veelgebruikte methodes zijn *Taal op maat*, *Taaljournaal*, *Zin in taal* en *Taal in beeld*. In het sbo is de meest gebruikte methode *Taaltrappeze* (44%). Voor begrijpend en studerend lezen zijn de meest gebruikte methodes in het reguliere basisonderwijs: *Goed gelezen* (35% tot 40%), gevolgd door *Tekst verwerken*, *Nieuwsbegrip XL* en *Kidsweek Junior*. In het sbo is de meeste gebruikte methode *Nieuwsbegrip Basis* (58%), gevolgd door *Taaltrappeze*, *Nieuwsbegrip XL*, *Goed gelezen* en *Kidsweek*. Ook is gevraagd naar methodes voor technisch lezen. Veel leerkrachten rapporteren in de peiling 2011-2012 géén afzonderlijke methode voor technisch lezen te gebruiken. Dit percentage neemt begrijpelijkerwijs toe van groep 4 (6%) richting de groep 8 (46%). Het sbo neemt hier een middenpositie in met 14% van de leerkrachten die geen afzonderlijke methode gebruikt. Ook voor woordenschatonderwijs gebruikt het grootste deel van de leerkrachten een methode (84% tot 91%), in de meeste gevallen betreft het de taalmethode. De meeste leerkrachten volgen de methode geheel of vrijwel geheel (74% tot 82%), zo'n 13% tot 20% van de leerkrachten geeft aan af te wijken van de methode en/of de handleiding en 5% tot 10% gebruikt de methode alleen als bronnenboek voor het onderwijs in taal, waaronder het leesonderwijs. Ongeveer de helft van de leerkrachten gebruikt naast de methode nog aanvullend materiaal voor begrijpend lezen. De leerkrachten zijn ook bevraagd over hoe zij het taal- en leesonderwijs organiseren, waarbij het voornamelijk ging om de vraag of ze uitleg individueel en/of groepsgewijs en in welke mate gedifferentieerd aanbieden aan hun leerlingen.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin gedifferentieerd wordt. Voor begrijpend lezen hanteert ongeveer de helft van de leerkrachten een gematigde vorm van differentiatie, waarbij na een klassikale uitleg gedifferentieerd oefenmateriaal wordt aangeboden. De mate waarin gedifferentieerd wordt, is deels afhankelijk van de handvatten die het lesmateriaal hiervoor biedt. Voor begrijpend lezen geldt dat de meeste methodes telkens een leestekst aanbieden, soms met gedifferentieerde opdrachten. Voor de meeste leerkrachten ligt daardoor voor dit domein gematigde differentiatie voor de hand.

De vraag is natuurlijk in hoeverre het beeld dat in dit peilingsonderzoek geschetst is nog steeds recht doet aan de huidige praktijk aangezien de gegevens in 2011-2012 zijn verzameld.

PIRLS 2016

In internationale vergelijking besteden Nederlandse leerkrachten de meeste tijd aan taallessen of andere taalactiviteiten, namelijk gemiddeld 8,3 uur (Gubbels e.a., 2017). Dit is niet uitgesplitst voor de domeinen binnen taalonderwijs. Wel rapporteren scholen steeds meer tijd te besteden aan lezen, ten koste van schrijfonderwijs. Steeds meer Nederlandse leerkrachten geven instructie in kleinere homogene groepen, ten opzichte van volledig klassikaal werken. Steeds meer leerkrachten laten leerlingen stillezen, en er wordt steeds minder klassikaal hardop voorgelezen. De meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen wekelijks verschillende leesactiviteiten uitvoeren om de ontwikkeling van leesvaardigheid en leesstrategieën te stimuleren. Het gaat dan om activiteiten als vinden van de hoofdgedachte van een tekst, uitleggen of onderbouwen van wat ze van een tekst hebben begrepen, vergelijken van het gelezene met persoonlijke ervaringen, voorspellen, generaliseren of conclusies trekken, beschrijven van stijl of structuur en informatie opzoeken in een tekst. Minder vaak (een of twee keer per maand) is er aandacht voor vergelijken van informatie uit verschillende teksten en het bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver. Over het algemeen worden deze activiteiten in andere landen vaker uitgevoerd dan in Nederland. Het computergebruik bij leesactiviteiten neemt toe, bijvoorbeeld voor het opzoeken van informatie en het lezen van digitale teksten. De helft van de leerkrachten besteedt echter weinig aandacht aan het aanleren van strategieën voor het lezen van digitale teksten.

Als gekeken wordt naar het type teksten dat leerkrachten aanbieden aan hun leerlingen, zien we dat de meerderheid van de leerkrachten hun leerlingen (vrijwel) dagelijks fictieboeken laten lezen. De helft tot de meerderheid van de leerkrachten laat daarnaast hun leerlingen wekelijks korte verhalen en non-fictie (in boeken of artikelen) te lezen. Bijna de helft van de leerkrachten stimuleert echter niet tot het thuis lezen. Bijna alle leerkrachten laten leerlingen regelmatig zelf kiezen wat ze lezen en ze geven aan dat ze vaak leesmateriaal aanbieden dat aansluit bij de interesses en het niveau van de leerlingen. In de meeste klassen is een klassenbibliotheek aanwezig en vaak is er een samenwerking met de Bibliotheek op School (van Stichting Lezen). De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze leerlingen regelmatig stimuleren om nieuwe informatie (uit teksten) te koppelen aan voorkennis, hun tekstbegrip te ontwikkelen of te discussiëren over teksten.

Ander onderzoek uitvoering leesonderwijs

Wat weten we verder over wat er in het onderwijs in leesvaardigheid gebeurt? De meest recente onderzoekinventarisatie van Bonset en Hoogeveen (2016) maakt duidelijk dat er in de periode 2004-2014, waarover zij rapporteren, naast de periodieke peilingsonderzoeken en PIRLS geen beschrijvend onderzoek is geweest naar de stand van zaken in het leesonderwijs en onderwijsleermateriaal op dit gebied.

In een reviewstudie heeft Aarnoutse (2017) op een rij gezet wat er op basis van interventieonderzoeken bekend is over effectief leesonderwijs en welke aanbevelingen voor het leesonderwijs daaruit gemaakt kunnen worden. Drie benaderingen worden onderscheiden: strategisch leesonderwijs, inhoudsgericht leesonderwijs en leesonderwijs waarin gesprek en discussie centraal staan. Aarnoutse concludeert dat leesonderwijs de volgende componenten van belang zijn:

- a) interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling over de tekst;
- b) voldoende aandacht aan de inhoud van de tekst;
- c) gebruik van een beperkt aantal leesstrategieën als hulpmiddel;
- d) vorming van een coherente representatie van de tekst door verbanden te leggen tussen woorden in zinnen en tussen zinnen op lokaal en tekstniveau.

De grote hoeveelheid aandacht die er in de huidige methodes is voor strategiegebruik, is volgens Aarnoutse dus niet effectief. Met name aandacht voor interactie en de inhoud van de tekst schiet in veel methodes te kort.

Het meest recente onderzoek op dit gebied is gedaan door Bogaerds-Hazenberg e.a. (2018). Zij onderzochten welke kennis en vaardigheden m.b.t begrijpend lezen worden overgedragen in methodes voor groep 6 en 7. Hoewel een methodeanalyse nog geen zicht geeft op wat er daadwerkelijk in de praktijk gebeurt, weten we uit onderzoek (Heesters e.a. 2007) wel dat begrijpend lezen vaak onderwezen wordt met methodes die door de meeste leerkrachten nauwgezet worden gevolgd, maar dat leerkrachten wel moeite hebben om expliciete instructie te bieden over het verbeteren van leesbegrip door het inzetten van leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen (Smale-Jacobse, 2013). Bogaerds-Hazenberg e.a. (2018) concluderen dat er in methodes, naast de tekst met vragen, relatief veel aandacht is voor het aanleren van leesstrategieën maar dat de focus gelegd wordt op het product ('in deze les maak je een pijlenschema van de tekst') en niet op de vaardigheden die leerlingen moeten leren, en op het doel en de betekenis ervan. In de meeste lessen staat maar één strategie centraal, waardoor leerlingen niet leren welke strategie bij welke leestaak gekozen moet worden. De aangeboden theorie expliciteert nauwelijks waarom of wanneer een leesstrategie van belang is. Daarnaast is er weinig tot geen aandacht voor het evalueren van strategiegebruik (metacognitieve kennis). Het gevolg van deze lacunes is dat de oefeningen aansluiting missen bij het lesdoel en dat strategie-instructie een doel op zich wordt. Weinig aandacht is er eveneens voor kennis van teksten en tekststructuren. Leerlingen leren bijvoorbeeld wel wat signaalwoorden zijn, maar niet welke soorten ze in welke teksten kunnen verwachten. Ook is er geen aandacht voor hoe je tekststructuren kunt herkennen en waarom dat handig zou zijn. Ten slotte concluderen de onderzoekers dat er weinig tot geen aandacht is voor transfer (tussen lezen en schrijven), voor modeling door de leerkracht en voor samenwerkend leren.

5. Te peilen vaardigheden in 2021

Dit hoofdstuk geeft aan (gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, zie paragraaf 1.1) welke doelen, subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van leesvaardigheid in de nieuwe peiling in 2021 opgenomen zouden moeten worden. Daarbij gaat het hoofdzakelijk over de wenselijkheid, niet over de haalbaarheid. De beschrijving is primair gericht op welke aspecten van leesvaardigheid men wenselijk acht om te peilen. Daarbij 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 zoveel mogelijk buiten deze domeinbeschrijving gehouden. Dat is immers een stap die in de volgende fase door de instrumentontwikkelaars gezet moet worden. Een enkele keer worden wel richtinggevend suggesties gegeven voor de instrumentontwikkeling. Daar waar mogelijk zijn de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijk richting te geven voor de fase van instrumentontwikkeling.

In 2021 zullen ook de prestaties van leerlingen aan het einde van het sbo gepeild worden. Het advies is om voor regulier en speciaal basisonderwijs de inhoud van de peiling leesvaardigheid gelijk te houden, omdat voor beide groepen leerlingen het referentiekader taal leidend is.

Beschrijving van de te peilen vaardigheden

Dit is de eerste peiling Leesvaardigheid sinds de wettelijke invoering van het referentiekader taal. De in het referentiekader opgestelde referentieniveaus definiëren de beoogde opbrengsten van het onderwijs. Bij het opstellen van deze domeinbeschrijving ten behoeve van de peiling leesvaardigheid aan het eind van de basisschool is de beschrijving van de niveaus 1F en 2F van het referentiekader taal voor het domein Lezen daarom als leidend uitgangspunt genomen. De manier waarop (begrijpend) lezen in het referentiekader is geoperationaliseerd, is dus van invloed op de keuzes die gemaakt zijn in deze domeinbeschrijving.

In de peiling van het domein leesvaardigheid moeten in ieder geval de volgende onderdelen worden gepeild (minimale vereisten):

- de vaardigheid begrijpend lezen (paragraaf 5.1)
 - leestaken en teksten
 - kenmerken van de taakuitvoering
 - a) afleiden woordbetekenissen
 - b) begrijpen, interpreteren, evalueren
 - c) samenvatten
 - d) opzoeken
- de leesmotivatie / leesattitude (paragraaf 5.2)

Paragraaf 5.3 suggereert daarnaast om in de peiling ook mee te nemen:

- het lezen van hypertexten
- het toepassen van leesstrategieën

5.1 Het peilen van de vaardigheid begrijpend lezen

5.1.1 Leestaken en teksten

Begrijpend lezen wordt 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.

Het is belangrijk dat de toetsontwikkelaar in de toetsen voor de peiling zorgt voor een grote *diversiteit* aan teksten en daar verantwoording over aflegt. Hierbij gaat het om:

- 60 tot 70% van de teksten zouden zakelijke teksten moeten zijn, minimaal 30% van de teksten zouden fictionele teksten moeten zijn (eventueel ook poëzie). Ook per subgenre (informatief, instructief, betogend, fictie) moet er een voldoende variëteit aan teksten worden gebruikt.
- Er moeten teksttypen gekozen worden die leerlingen tegenkomen in hun leespraktijken op school (in het onderwijsaanbod) en thuis. Bijvoorbeeld binnen het subgenre informatieve teksten een krantenbericht, een e-mail en een schoolboektekst.
- De teksten moeten gaan over verschillende onderwerpen, waarbij het van belang is dat er ook onderwerpen en thema's gekozen worden die aansluiten bij de pluriforme multiculturele samenleving en bij leerlingen uit zowel steden als van het platteland.
- De teksten moeten verschillen in lengte. Er moeten korte teksten en langere teksten gebruikt worden.
- In de teksten worden verschillende tekststructuren gebruikt (chronologisch, oorzaak-gevolg, flashbacks enzovoort).

Voor een realistisch gebruik van teksten, zouden leerlingen de mogelijkheid moeten hebben om te kunnen onderstrepen en aantekeningen te maken bij de teksten. Dat is bij de meeste eindtoetsen niet het geval. De teksten zouden dan op papier aangeboden moeten worden.

De teksten die in de toetsen gebruikt worden dienen van goede *kwaliteit* te zijn (Houtveen, Smits & Brokamp, 2017). Dat wil zeggen:

- De teksten bevatten natuurlijk taalgebruik.
- In de teksten wordt een rijke woordenschat gebruikt. Abstracties en moeilijke woorden worden niet vermeden.
- De zinslengte in de teksten is gevarieerd. Lange zinnen worden niet vermeden.
- De structuur in de teksten is helder en van goede kwaliteit: in een tekst worden de verschillende aspecten van een thema samenhangend binnen een heldere elementaire structuur gepresenteerd (in tegenstelling tot fragmentarische behandeling van het onderwerp). Er is binnen de structuur sprake van een heldere alineastructuur met structurerende en thematische alinea's. De thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit één kernzin met uitleg en voorbeelden. Verwijs- en verbindingswoorden worden rijkelijk gebruikt. Er is ruime aandacht voor causale verbanden. De tekst beperkt zich niet tot het aanstippen van feiten.
- De illustraties in teksten hebben een tekstondersteunende rol en overheersen de tekst niet.

5.1.2 Kenmerken van de taakuitvoering

Bij het specificeren van wat gepeild moet worden, is uitgegaan van de zes kenmerken van de taakuitvoering, zoals die beschreven zijn in het referentiekader taal: techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken. Hieronder sommen we op wat per kenmerk van de taaluitvoering gepeild moet worden. Daarbij zijn de kenmerken begrijpen, interpreteren en evalueren gezamenlijk beschreven.

(a) Taakuitvoering: Techniek en woordenschat

In het referentiekader gaat het bij dit kenmerk om vloeiend technisch lezen, woordenschat en afleiden van woordbetekenissen. In de peiling wordt alleen dit laatste onderdeel gepeild binnen een begrijpend leestoets. Dit sluit aan bij de onderwijspraktijk. Dat betekent dat voor het aspect *techniek en woordenschat* moet gepeild worden of leerlingen:

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

Dit kan gepeild worden via gesloten (meerkeuze-)vragen maar ook via open vragen (waarbij leerlingen in hun eigen woorden een woord moeten omschrijven). Hierin moet een goede balans gevonden worden. Het afleiden van woordbetekenissen kan gepeild worden bij het lezen van zakelijke en fictionele teksten.

Omdat we al weten dat er een verband is tussen woordenschatkennis en begrijpend lezen wordt geen aparte woordenschattoets in de peiling opgenomen. Leerlingen met een grotere woordenschat, zullen dus beter scoren op de toets begrijpend lezen. Indien er gebruik gemaakt wordt van een grote variëteit aan tekstonderwerpen in de peiling, zal het eventuele voordeel van leerlingen met een grote woordenschat rond een bepaald onderwerp, verspreid worden over de verschillende teksten.

In de peiling hoeft technisch en vlot lezen niet gepeild te worden. De relatie tussen technisch en begrijpend lezen is bij oudere leerlingen minder sterk dan bij jongere leerlingen en de peiling betreft oudere leerlingen uit groep 8 en einde sbo. Leerlingen kunnen ondanks onvoldoende vlotte leesteknik wel tot lezen met begrip komen. Als leerlingen slecht technisch kunnen lezen, dan zie je dat terug in de resultaten van de begrijpend leestoets of aan het feit dat ze de opdrachten niet afkrijgen. Door geen aparte toets technisch lezen af te nemen blijft er meer toetstijd over. Is een toetsontwikkelaar toch geïnteresseerd in de mate waarin leerlingen technisch kunnen lezen, kan een toets ontwikkeld worden die zich focust op het 'vloeiend en met intonatie lezen'. De toets die in de peiling wordt meegenomen moet geen toets voor het meten van leesnelheid zijn, maar een toets rond het vloeiend lezen met expressie.

(b) Taakuitvoering: Begrijpen, interpreteren en evalueren

Begrijpen, interpreteren en evalueren van teksten wordt in het referentiekader uitgewerkt voor zakelijke en fictionele teksten. In de peiling moeten deze kenmerken van de taakuitvoering zodanig geoperationaliseerd worden dat ze overeenkomen met de beschrijvingen in het referentiekader op niveau 1F en 2F bij de twee subdomeinen voor lezen, zakelijke en fictionele teksten (zie bijlage 1). De keuze voor deelvaardigheden (zoals het kunnen weergeven van de hoofdgedachte of de bedoeling van tekstgedeeltes duiden) binnen de kenmerken van de taakuitvoering wordt overgelaten aan de toetsontwikkelaars.

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

- Neem in de peiling meerdere teksten over hetzelfde onderwerp op, zodat leerlingen informatie moeten verwerken uit verschillende bronnen (met bijvoorbeeld een verschillend perspectief). Leerlingen moeten in de peiling informatie uit deze teksten vergelijken en/of met elkaar verbinden. Met name deelaspecten van interpreteren en evalueren kunnen op deze manier gemeten worden, maar ook het samenvatten van informatie uit verschillende bronnen.
- In de toets moet een goede balans gevonden worden tussen opgaven die vragen naar de verschillende kenmerken van de taakuitvoering (begrijpen, interpreteren, evalueren). De gebruikte teksten zouden leidend moeten zijn om de toetsmatrijs te vullen met betrekking tot kenmerken van de taakuitvoering, maar ook met betrekking tot het type vragen (open, gesloten).
- Kijk ook naar alternatieve manieren van het toetsen van leesbegrip. Bijvoorbeeld naar toetsing via toepassing (door leerlingen een routebeschrijving of vouwinstructie te laten lezen) of gebruik een observatie-instrument (waarbij ze daadwerkelijk een vouwblaadje moeten vouwen of een beschreven route uittekenen op een kaart). Leesbegrip is eigenlijk laten zien dat je iets met de tekst kunt. Zoek naar objectieve manieren om die vaardigheid het beste te toetsen.
- In de peiling wordt de kennis van leesstrategieën niet gepeild. Leerlingen passen als het goed is naar behoefte deze leesstrategieën (als hulpmiddel) toe om tot goed begrip van de tekst te komen. Het is daarom niet zinvol leerlingen te bevragen naar hun kennis van leesstrategieën (zie ook paragraaf 5.2).
- Het kenmerk van de taakuitvoering 'evalueren' is lastig via meerkeuzevragen te toetsen. Alleen voor het aspect 'kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen' is dit wellicht mogelijk, maar voor de andere aspecten geldt dat het gaat om het verwoorden van een persoonlijke waardering of een kritische evaluatie van de gelezen tekst. Dit zou via open vragen gepeild kunnen worden, omdat de toelichting die een leerling geeft bij zijn evaluatie beoordeeld moet worden. Voor het peilen van de vaardigheid 'evalueren' kan inspiratie opgedaan worden bij de PIRLS-toetsen. Daar worden open vragen gesteld met een op de inhoud gespecificeerd beoordelingsmodel, zodat het stellen van open vragen niet te veel leunt op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Aandachtspunt bij het ontwikkelen van open vragen is dat schrijfvaardigheid (formuleervaardigheid) geen belemmering mag zijn voor de leerlingen om de vragen te kunnen beantwoorden.

Voorkennis

Bij de kenmerken van de taakuitvoering begrijpen, interpreteren en evalueren speelt de *voorkennis* van de lezer over het onderwerp van de tekst een belangrijke rol. Om vast te stellen wat het effect is van voorkennis op het begrip van een tekst in de peiling begripend lezen, zou bij een aantal teksten daarom een voorkennistoets over het onderwerp ontwikkeld moeten worden. In zo'n toets worden eerste enkele vragen naar contextspecifieke woordkennis over bijvoorbeeld ruimtestation ISS gesteld, voorafgaand aan het vaststellen van het tekstbegrip van leerlingen bij het lezen van een tekst over dit onderwerp. Naderhand kan dan de relatie met hun vaardigheid in het begrijpen van deze tekst worden vastgesteld. Of en hoe dit betrouwbaar en valide uitgevoerd kan worden, wordt overgelaten aan de toetsontwikkelaars.

(c) Taakuitvoering: Samenvatten

Voor het aspect *samenvatten* moet gepeild worden of een leerling een eenvoudige tekst beknopt kan samenvatten (2F). Dit moet worden gepeild bij het lezen van informatieve teksten. Hierbij gaat het om:

- het schematiseren van informatie;
- het formuleren van een samenvatting.

In de peiling moeten leerlingen meerdere informatieve teksten samenvatten en/of schematiseren met verschillende tekststructuren, zoals teksten met een vergelijkende structuur, oorzaak-gevolgstructuur of een historische tekst met een tijdsstructuur.

Specifieke adviezen bij het peilen van samenvatten:

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

(d) Taakuitvoering: Opzoeken

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

Voor het aspect *opzoeken* moet gepeild worden of leerlingen op 1F-niveau:

- informatie kunnen opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken;
- schematische informatie kunnen lezen en relaties met de tekst kunnen expliciteren.

En op 2F-niveau:

- systematisch informatie kunnen zoeken op basis van trefwoorden.

In de peiling moet dit kenmerk van de taakuitvoering zodanig geoperationaliseerd worden dat het overeenkomt met de beschrijvingen in het referentiekader op niveau 1F en 2F (zie bijlage 1). De keuze voor deelvaardigheden (zoals het opzoeken van informatie in een woordenboek) binnen de kenmerken van de taakuitvoering wordt overgelaten aan de toetsontwikkelaars.

Specifieke adviezen bij het peilen van opzoeken:

- Opzoeken is een vaardigheid die in toenemende mate digitaal plaatsvindt. Dat heeft consequentie voor de vorm waarin de vaardigheid opzoeken gepeild moet worden. Idealiter wordt deze vaardigheid daarom (deels) digitaal gepeild, waarbij leerlingen daadwerkelijk informatie zoeken met behulp van een elektronisch apparaat zoals een laptop of tablet. Indien dit praktisch niet haalbaar is, zouden leerlingen ook op papier bevraagd kunnen worden naar hun vaardigheid in het opzoeken van digitale informatie, bijvoorbeeld door hen te vragen naar de beste zoektermen, het kiezen uit een resultatenlijst van een zoekmachine, het aanwijzen van elementen op een schermafbeelding enzovoort.

- Er moet goed afgestemd worden met de peiling van het domein digitale geletterdheid om overlap tussen beide te voorkomen of juist zichtbaar te maken. Het onderdeel 'informatievaardigheden' van het domein digitale geletterdheid betreft namelijk deels aspecten van het domein leesvaardigheid, omdat de kenmerken van de taakuitvoering begrijpen, interpreteren, evalueren en opzoeken ook daar een rol spelen. Leerlingen maken bijvoorbeeld gebruik van kennis over tekstenkenmerken en hun vaardigheid in begrijpend lezen bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen en het opzoeken van informatie. Ook aandacht voor multimediaal lezen valt hieronder. Denk aan het begrijpen, interpreteren en evalueren van digitale teksten waarbij beeld en/of geluid zijn geïntegreerd (zoals infographics). Ook het lezen van hypertext is hierbij een aandachtspunt (zie paragraaf 5.2).
- Bij de keuze van naslagwerken die opgenomen worden in de peiling, moet rekening gehouden worden met de huidige praktijk van zoeken. Het internet en een woordenboek zijn de belangrijkste bronnen.

5.2 Het peilen van leesmotivatie / leesattitude

In de peiling dient de leesmotivatie / leesattitude van leerlingen gepeild te worden omdat er een verband is tussen de leesvaardigheid van leerlingen en hun houding ten opzichte van het lezen. Dit moet gepeild worden door middel van een vragenlijst. In deze vragenlijst moet in ieder geval gevraagd worden naar:

- de attitude van leerlingen ten opzicht van de verschillende tekstgenres;
- het lezen thuis en op school;
- het lezen van digitale teksten.

5.3 Aanvullende suggesties bij de peiling leesvaardigheid

De peiling leesvaardigheid is in eerste instantie bedoeld om de leesvaardigheid van leerlingen aan het eind van het reguliere en het speciaal basisonderwijs in kaart te brengen. In de voorgaande paragraaf zijn hiervoor de minimale vereisten beschreven. Deze peiling kan daarnaast aangegrepen worden om nog enkele aanvullende aspecten mee te nemen, die van belang kunnen zijn om een breder beeld te krijgen van de leesvaardigheid van leerlingen. Toetsontwikkelaars worden uitgedaagd om deze aspecten mee te nemen in de peiling.

Het lezen van hypertexten

Omdat leerlingen steeds meer digitaal lezen, zou in de peiling ook de vaardigheid in het lezen van *hyperteksten* meegenomen moeten worden, met name het lezen van *informatieve* hyperteksten. Om dit goed te meten zou de peiling deels digitaal afgenomen moeten worden om een zo realistisch mogelijk beeld te krijgen van de leesvaardigheid van leerlingen bij dit type teksten. Bij het peilen van het lezen van hypertext moeten kinderen laten zien dat ze weten wanneer ze op welke link in een tekst moeten klikken (bijvoorbeeld om meer te weten te komen over een onderwerp). Afstemming met de peiling digitale geletterdheid is hierbij noodzakelijk.

Specifieke adviezen bij het gebruik van hypertexten in de peiling:

- Biedt ook multimediale teksten aan (combinaties van tekst, beeld, film)
- Beoordelen van de betrouwbaarheid van een bron is een aspect van 'evalueren' dat met digitale (hyper)tekst getoetst kan worden.
- Kenmerken van de taakuitvoering *begrijpen* en *interpreteren* die met hypertext gepeild kunnen worden zijn in ieder geval: herkennen van tekststructuur, relaties leggen tussen tekstdelen en teksten, hoofdgedachte herkennen en ordenen van informatie.

Het toepassen van leesstrategieën

In de peiling wordt de kennis over leesstrategieën niet apart gepeild, maar het is wel interessant om leerlingen te bevragen naar hun aanpak om tot begrip van een tekst te komen. Er wordt dan niet gevraagd naar hun kennis over een bepaalde leesstrategie, maar naar de toepassing daarvan om zicht te krijgen op hun metalinguïstische vaardigheden. Het gaat hierbij om opgaven waarbij gevraagd wordt hoe leerlingen hun manier van lezen afstemmen op hun leesdoel (zie bijlage 1 bij het kenmerk van de taakuitvoering 'begrijpen' op niveau 1F), zoals 'hoe heb je de hoofdgedachte van de tekst bepaald?' en 'hoe wist waar je de juiste informatie kon vinden in de tekst?'. Dit kan schriftelijk gebeuren door middel van vragen in de toets, maar zou ook steekproefsgewijs mondeling gevraagd kunnen worden aan enkele leerlingen.

Literatuur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bijlagen

Bijlage 1 Referentieniveau 1F en 2F

Niveaubeschrijvingen lezen zakelijke teksten

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

Teksten

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

Taken

Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaard- formulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.
--------------------------------	---	---

Lezen van instructies	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.
Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan <i>betogende</i> , vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.

Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.

Evalueren/ Reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictionele teksten

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

Teksten

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

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Herkent genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.
-----------	--	--

Interpreteren	<p>Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen.</p> <p>Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.</p>	<p>Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn.</p> <p>Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.</p>
Evalueren	<p>Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.</p>	<p>Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst.</p> <p>Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.</p>

Bijlage 2 Deelnemers

veldraadpleging 29 november 2018

Naam	Organisatie
Milfed Ameziane	An Noer
Jan Berenst	NHL Stenden Hogeschool
Tjepko de Boer	Chr. Basisschool de Brug
Suzanne Bogaerds-Hazenberg	Universiteit Utrecht
Fatima Boubkari	An Noer
Jos Cöp	Basisschool 't Stekske
Marjolein Dobber	De Activiteit
Maud van Druenen	Expertisecentrum Nederlands
Hugo van den Ende	KPZ
Jacqueline Evers	Universiteit Utrecht
Marriët Förer	Inspectie van het Onderwijs notulist
Herman Franssen	Inspectie van het Onderwijs
Ellen Geboers	Inspectie van het Onderwijs notulist
Ria Geerse	Hogeschool Utrecht
Ingeborg Hokken	Basisschool De Fontein
Mariëtte Hoogeveen	SLO
Milou den Houdijker	Basisschool De Hoeksteen
Thoni Houtveen	Hogeschool Utrecht
Yvonne Leenders	Onderwijsadvies en -ontwikkeling
Susan van der Linden	Leerkracht
Judith van der Linden	Bureau ICE
Petra de Lint	Leraar
Roelien Linthorst	Cito
Mireille Louwers	BS de Regenboog
Marleen van der Lubbe	Inspectie van het Onderwijs notulist
Karin van de Mortel	Leesspecialist
Joanneke Prenger	SLO
Maaïke Pulles	NHL Stenden Hogeschool
Ashna Ramcharan	JH Snijdersschool
Joke Scheffer	Elanonderwijsgroep in Friesland
Marja Schippers	BS de Regenboog
Peggy Schreuder	An Noer
Gerdineke van Silfhout	SLO
Mirjam Snel	Hogeschool Utrecht
Roel van Steensel	Erasmus Universiteit
Marieke Tomesen	Cito
Maartje van de Velde	Inspectie van het Onderwijs notulist
Astrid Verbokkem	Chr. Basisschool de Brug
Marjon Verstappen	Uitgeverij Zwijsen
Mart van der Zanden	Cito

Schriftelijke reacties van:

Naam	Organisatie
Dolf Janson	Zelfstandig onderwijsadviseur en -ontwikkelaar
Dory Hofstede	Hanzehogeschool
José Schraven	Orthopedagoog en auteur SLKLS

Bijlage 3 Voorgelegd voorstel en discussiepunten veldraadpleging

Beschrijving van de te peilen subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering

Discussiestuk t.b.v. de veldraadpleging op 29 november 2018

In deze tekst doen we op basis van de bijgevoegde domeinbeschrijving leesvaardigheid een voorstel voor de inhoud van de peiling van 2020. Dit voorstel zal tijdens de veldraadpleging besproken worden aan de hand van de onderstaande vragen en discussiepunten. Op basis van de uitkomsten van de bespreking zal in hoofdstuk 5 van de domeinbeschrijving worden beschreven wat er in de peiling van 2020 gemeten moet worden.

Uitgangspunt

Welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van leesvaardigheid zijn relevant en realistisch om in een landelijke peiling op te nemen?

Relevant: zijn een belangrijk onderdeel van het concept leesvaardigheid

Realistisch: vormen enige afspiegeling van de onderwijspraktijk

A. Voorgestelde inhoud van de peiling

De peiling leesvaardigheid bestaat uit de volgende onderdelen:

- De vaardigheid in het begrijpen van teksten aan de hand van de volgende kenmerken van de taakuitvoering: (techniek en) woordenschat, begrijpen, interpreteren en evalueren
- De vaardigheid in samenvatten
- De vaardigheid in opzoeken

De inhoud van deze onderdelen zal hieronder worden uitgewerkt. Bij elk onderdeel zullen de discussiepunten worden benoemd.

1. Het peilen van begrijpend lezen

Leestaken en teksten

Begrijpend lezen wordt 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

I. Discussiepunt bij leestaken en teksten:

Moeten we specificeren om welke teksttypes (bv. nieuwsbericht, advertentie) het gaat per leestaak of is het benoemen van de tekstgenres (bv. Informatieve teksten) voldoende?

M.a.w. mag een toetsontwikkelaar zelf teksttypes kiezen of is er een voorkeur voor bepaalde teksttypes en zo ja welke?

I. Antwoord

☐ 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:.....

Taakuitvoering

Bij het begrijpend lezen worden de volgende kenmerken van de **taakuitvoering** gepeild:

1a. Techniek en woordenschat

1b. Begrijpen

1c. Interpretieren

1d. Evalueren

1a. Taakuitvoering: Techniek en woordenschat

In het referentiekader gaat het bij dit kenmerk om vloeiend technisch lezen, woordenschat en afleiden van woordbetekenissen. Wij stellen voor om alleen dit laatste onderdeel te peilen binnen een begrijpend leestoets. Dat betekent dat voor het aspect *Techniek en woordenschat* moet gepeild worden of leerlingen:

1F: de betekenis van onbekende woord uit de context kunnen afleiden.

2F: de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context kunnen afleiden.

Het afleiden van woordbetekenissen kan wat ons betreft gepeild worden bij het lezen van zakelijke teksten.

We stellen voor om in de begrijpend leestoets geen items mee te nemen waarin gevraagd wordt naar de woordkennis van leerlingen. Wij zijn van mening dat vier of vijf vragen over specifieke woorden niets zeggen over de woordenschat van leerlingen ("een schot hagel").

II. Discussiepunten bij techniek en woordenschat:

1. Is in dit voorstel het aspect woordenschat bij het lezen van teksten voldoende afgedekt?

2. Moet er naast een toets begrijpend lezen een aparte woordenschattoets (woordkennis en betekenisrelaties, zoals categoriseren) worden meegenomen in de peiling?

3. Moet er naast een toets begrijpend lezen een aparte toets voor vlot lezen (technisch lezen) worden meegenomen in de peiling? Denk aan: snelheid en/of correctheid van lezen.

II. Antwoord

1. ☐ ja afgedekt (alleen afleiden van woordbetekenissen)

☐ nee, ook vragen naar de betekenis van specifieke woorden in een tekst.

Toelichting:

2. ☐ ja, wel een aparte woordenschattoets
☐ nee geen aparte woordenschattoets: kennis van specifieke woorden hoeft niet gepeild te worden.
 Toelichting:

3. ☐ ja, wel een aparte toets voor vlot (technisch) lezen
☐ nee, vlot (technisch) lezen hoeft niet gepeild te worden
 Toelichting:

1b. Taakuitvoering: Begrijpen, interpreteren en evalueren

Begrijpen, interpreteren en evalueren van teksten wordt in het referentiekader uitgewerkt voor zakelijke en fictionele teksten.

In de peiling moeten deze kenmerken van de taakuitvoering zodanig geoperationaliseerd worden dat het overeenkomt met de beschrijvingen in het referentiekader op niveau 1F en 2F bij de twee subdomeinen voor lezen, zakelijke en fictionele teksten (zie bijlage 1 van de domeinbeschrijving). We specificeren hierbij verder niet om welke deelvaardigheden (zoals het kunnen weergeven van de hoofdgedachte) het gaat, om te voorkomen dat bij elke deelvaardigheid een losse vraag wordt gesteld. (NB. Mogelijke specificeringen zijn opgenomen in tabel 1, pagina 6).

Het kenmerken van de taakuitvoering 'Evalueren' is lastig via via meerkeuzevragen te toetsen. Alleen voor het aspect 'kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen' is dit wellicht mogelijk, maar voor de andere aspecten geldt dat het gaat om het verwoorden van een persoonlijke waardering of een kritische evaluatie van de gelezen tekst. Dit zou alleen via open vragen gepeild kunnen worden, omdat vooral de toelichting die een leerling geeft bij zijn evaluatie beoordeeld moet worden.

Bij deze kenmerken van de taakuitvoering speelt de *voorkennis* van de lezer een belangrijke rol. Het lijkt ons interessant om de voorkennis over het onderwerp van een tekst vooraf te meten bij een aantal teksten om vast te stellen wat het effect is van voorkennis op het begrip van een tekst. Met andere woorden: voordat je het tekstbegrip van leerlingen vast stelt bij het lezen van een tekst over bijvoorbeeld ruimtestation ISS, stel je hen eerste enkele vragen waarin je hun voorkennis over dit onderwerp meet.

III. Discussiepunten bij begrijpen, interpreteren en evalueren:

1. Wat vindt u van het voorstel om niet alle losse aspecten van begrijpen, interpreteren en evalueren nog verder te operationaliseren dan in het referentiekader gedaan is?
2. Bent u het eens met het voorstel om evalueren vooral te peilen via open vragen?
3. Wat vindt u van het idee om bij een aantal teksten vooraf de voorkennis van kinderen over het tekstonderwerp te meten?

III. Antwoord

1. ☐ eens, operationalisatie is aan de toetsmaker (passend bij Referentiekader Taal)
☐ onwenselijk, graag gespecificeerd met (zie tabel 1, hieronder op pagina 6).....

2. ☐ ja, vooral via open vragen
☐ nee, alleen gesloten vragen

Toelichting:

3. ☐ eens, interessant voorstel
☐ oneens, want.....

Toelichting:

2. Het peilen van samenvatten

Voor het aspect *Samenvatten* moet gepeild worden of een leerling een eenvoudige tekst beknopt kan samenvatten (2F). Dit moet worden gepeild bij het lezen van informatieve teksten. Hierbij gaat het om:

- Het schematiseren van informatie
- Het formuleren van een samenvatting

Wij stellen voor om leerlingen meerdere informatieve teksten met verschillende tekststructuren te laten samenvatten en/of schematiseren. We denken hierbij aan een tekst met een vergelijkende structuur, oorzaak-gevolg en historische tekst.

IV. Discussiepunt samenvatten:

1. Vindt u dat samenvatten gepeild moet worden?
2. Wat vindt u van het voorstel om samenvatten niet verder te operationaliseren dan het schematiseren van informatie en het formuleren van een samenvatting?

IV. Antwoord

1. ☐ ja samenvatten moet gepeild worden
☐ nee samenvatten hoeft niet gepeild te worden
2. ☐ prima, operationalisatie is aan de toetsmaker (passend bij Referentiekader Taal)
☐ onwenselijk, graag gespecificeerd met

Toelichting:

3. Het peilen van opzoeken

Voor het aspect Opzoeken moet gepeild worden of leerlingen:

1F

- informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken;
- schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.

2F

- systematisch informatie zoeken op basis van trefwoorden.

In de peiling moeten dit kenmerk van de taakuitvoering zodanig geoperationaliseerd worden dat het overeenkomt met de beschrijvingen in het referentiekader op niveau 1F en 2F (zie bijlage 1 van de domeinbeschrijving en tabel 1 hieronder). We specificeren hierbij verder niet om welke deelvaardigheden het gaat, om te voorkomen dat bij elke deelvaardigheid een losse vraag wordt gesteld. (NB. Mogelijke specificeringen zijn opgenomen in tabel 1 hieronder op pagina 6).

<p>V. <u>Discussiepunt opzoeken</u>:</p> <p>1. Moet opzoeken gepeild worden?</p> <p>2. Wat vindt u van het voorstel om opzoeken niet verder te operationaliseren dan het (systematisch) opzoeken van informatie en het lezen van schematische informatie? (zie tabel 1, pagina 6).</p>
<p>V. <u>Antwoord</u></p> <p>1. <input type="checkbox"/> ja opzoeken moet gepeild worden <input type="checkbox"/> nee opzoeken hoeft niet gepeild te worden</p> <p>2. <input type="checkbox"/> prima, operationalisatie is aan de toetsmaker (passend bij Referentiekader Taal) <input type="checkbox"/> onwenselijk, graag gespecificeerd met</p> <p>Toelichting:</p>

Speciaal basisonderwijs

De peiling Leesvaardigheid zal ook worden afgenomen in het speciaal basisonderwijs.

<p>VI. <u>Discussiepunt opzoeken</u>:</p> <p>Moet de inhoud of vorm van de peiling voor deze doelgroep worden aangepast?</p>
<p>VI. <u>Antwoord</u></p> <p><input type="checkbox"/> ja de peiling moet worden aangepast <input type="checkbox"/> nee de peiling hoeft niet worden aangepast</p> <p>Toelichting:</p>

B. Aanvullende vragen

Lezen van hypertext

Leerlingen lezen steeds vaker digitale teksten. Het lezen (begrijpen, interpreteren en evalueren) van dit soort hypertexten is een aparte vaardigheid. Hypertexten zijn digitale teksten met direct te activeren links (verbindingen) naar andere teksten. Deze vaardigheid is niet expliciet verwoord in het referentiekader. Het is interessant om deze vaardigheid van leerlingen te peilen (PISA 2018 gaat het lezen van hypertexten toetsen).

<p>VII. <u>Discussiepunten hypertext</u>:</p> <p>Vindt u het belangrijk om het lezen van hypertexten ook te peilen? Zo ja, hoe?</p>
<p>VII. <u>Antwoord</u>:</p> <p><input type="checkbox"/> ja, belangrijk om ook het lezen (begrijpend, interpreteren en evalueren) van hypertexten te peilen. <input type="checkbox"/> nee, het is niet nodig om het lezen van hypertexten te peilen.</p> <p>Toelichting en voorstel hoe het peilen zou kunnen:</p>

Leesstrategieën

In het leesonderwijs is veel aandacht voor het gebruik van leesstrategieën. In het referentiekader worden deze niet expliciet verwoord. Het gebruik van leesstrategieën kan alleen gepeild worden door middel van reflectieve vragen, waarbij leerlingen bevraagd worden over hun aanpak bij het beantwoorden van vragen bij de tekst. Wij stellen voor om leesstrategieën niet apart te peilen.

VIII. Discussiepunt leesstrategieën:

Bent u het eens met het voorstel om leesstrategieën niet apart te peilen?

VIII. Antwoord:

- ☐ ja, eens. Leesstrategieën niet apart peilen.
☐ nee, oneens. Leesstrategieën expliciet peilen.

Toelichting:

Typen vragen

Bij het peilen van leesvaardigheid zijn verschillende typen vragen mogelijk:

- gesloten vragen
 - simpele meerkeuzevragen
 - complexe meerkeuzevragen
 - gesloten antwoordvragen (citeren van een zin)
- open vragen

Wij stellen voor dat in de peiling een goede balans gevonden wordt tussen gesloten en open vragen. Daarbij is het belangrijk dat open vragen ook echt open vragen zijn en geen semi-open vragen, zoals invulvragen of vragen waarbij leerlingen zinnen moeten afmaken. Ons voorstel voor een verdeling in percentages staat in onderstaande tabel.

IX. Discussievraag: wat zou uw voorstel tot een verdeling zijn?

Begrijpend lezen	% open	% gesloten	% open	% gesloten
Techniek en woordenschat	50	50		
Begrijpen	40	60		
Interpreteren	50	50		
Evalueren	70	30		
Samenvatten	50	50		
Opzoeken	40	60		

Tabel : overzicht met mogelijke operationalisaties, specificaties, afgeleid uit het referentiekader taal

Begrijpen	Interpreteren	Evaluëren	Opzoeken
<ul style="list-style-type: none"> – Specifieke informatie herkennen (letterlijk begrip) – Belangrijke informatie uit de tekst halen in het kader van het leesdoel. – De hoofdgedachte van de tekst weergeven – Onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken – Relaties leggen tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten – Informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) – - Beeldspraak herkennen (letterlijk en figuurlijk taalgebruik) 	<ul style="list-style-type: none"> – Informatie en meningen interpreteren – Relaties leggen tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis – De bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden – De bedoeling van de schrijver verwoorden. – Onderscheiden van feiten en meningen – Benoemen doel en publiek van een tekst – Benoemen gevoelens of houding van de schrijver – Afleiden van informatie – Vergelijken van informatie – Verbinden van informatie – Opbouw van een tekst doorzien – Conclusies trekken uit een tekst – Gevolgtrekkingen maken – Figuurlijk taalgebruik en ironie 	<ul style="list-style-type: none"> – Een oordeel over een tekst(deel) verwoorden – Relaties tussen en binnen teksten beoordelen en evalueren. – Passendheid van de titel van een tekst – Oordeel over perspectief van de schrijver – Kritische of waarderende evaluatie van een tekst: <ul style="list-style-type: none"> • persoonlijke waardering van de tekst • gelijk of verschillend aan eigen ervaringen • betrouwbaarheid • opbouw van de tekst (bijvoorbeeld oordeel over de structuur) • inhoud van de tekst (bijvoorbeeld fouten in de tekst) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kennis van het alfabet hebben en deze kennis kunnen toepassen bij het zoeken. – Het vaststellen en gebruiken van trefwoorden (en synoniemen of verwante begrippen daarvan) – Het selecteren van de informatiebron, zoals internet, folder, krant, televisiegids, reisgids, – telefoongids of tijdschrift. – Het kunnen omgaan met verschillende informatiebronnen: internet (zoekmachines, hyperlinks), boeken en tijdschriften, (inhoudsopgaven, register, afbeeldingen, bibliotheek (catalogus, trefwoordenregister) – Het gebruiken van woordenboeken – Opzoeken van informatie in tabellen

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.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

