



# Leesvaardigheid onderbouw voortgezet onderwijs

---

**Domeinbeschrijving ten behoeve van het  
peilingsonderzoek (2027-2028).**

**Oktober 2025**

**slo** / een doordacht curriculum  
dat doen we *samen*



**2025, SLO Amersfoort**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

**Auteurs:**

Jocelijnn Pleumeekers  
Anouk de Kleijn  
Anke Herder

**Postadres**

Postbus 502  
3800 AM Amersfoort

**T** (033) 4840 840

**W** [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

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



# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>5</b>
1.1 Werkwijze	6
1.2 Leeswijzer	7
<b>2. Het beoogd curriculum</b>	<b>8</b>
2.1 Kerndoelen	8
2.1.1 Kerndoelen Nederlands onderbouw voortgezet onderwijs	8
2.1.2 Actualisatie van de (functionele) kerndoelen Nederlands	10
2.1.3 Overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en geactualiseerde kerndoelen met betrekking tot leesvaardigheid	11
2.2 Referentieniveaus lezen	14
2.2.1 Passende perspectieven	16
2.2.2 Advies over het Referentiekader Taal	18
2.3 Doorlopende leerlijn leesvaardigheid	18
2.3.1 (Concept)kerndoelen Nederlands primair onderwijs	18
2.3.2 Examenprogramma's Nederlands bovenbouw vo	19
2.3.3 Actualisatie examenprogramma's Nederlands	22
2.3.4 Overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en geactualiseerde examenprogramma's met betrekking tot leesvaardigheid	23
2.4 Samenvattend	25
<b>3. Het uitgevoerd curriculum</b>	<b>27</b>
3.1 Van beoogd naar uitgevoerd curriculum	27
3.1.1 Een visie op leesonderwijs	27
3.2 Aanbod in leermiddelen en toetsen	29
3.2.1 Vorm en opbouw van de methodes	29
3.2.2 Vertaling van wettelijke doelen	30
3.2.3 Aanbod van teksten	30
3.2.4 Taken en werkvormen	31
3.2.5 Samenhang	32
3.2.6 Digitale geletterdheid	32
3.2.7 Toetsing	33
3.2.8 Rol van de leraar	33
3.2.9 Initiatieven om het leesonderwijs te versterken	35
3.3 Methode-onafhankelijke toetsing en evaluatie	35
3.4 Samenvattend	36

<b>4.</b>	<b>Het gerealiseerd (geleerd) curriculum</b>	<b>38</b>
4.1	Peilingsonderzoeken	38
4.1.1	Peilingsonderzoek primair onderwijs	38
4.1.2	Peilingsonderzoek voortgezet onderwijs	39
4.2	Internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid	40
4.2.1	PIRLS: leesprestaties 10-jarigen	40
4.2.2	PISA: leesprestaties 15-jarigen	44
4.3	Samenvattend	47
<b>5.</b>	<b>Advies te peilen vaardigheden in 2027</b>	<b>49</b>
5.1	Peilen in een overgangssituatie	49
5.2	Te peilen aspecten van leesvaardigheid	50
5.2.1	Eisen aan leestaken	51
5.2.2	Eisen aan tekstkeuze	53
5.3	Afspiegeling van de onderwijspraktijk in de toets	55
5.3.1	Achtergrondvariabelen	55
5.3.2	Randvoorwaarden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	56
5.3.3	Representativiteit en doelgroepspecifieke uitspraken	56
5.4	Relevante contextvragen	56
	<b>Referenties</b>	<b>59</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>65</b>
	Bijlage 1   Kenmerken onderwijs in de onderbouw vo	65
	Bijlage 2   Definitieve conceptkerndoelen Nederlands onderbouw vo (2025)	68
	Bijlage 3   Referentieniveaus lezen	73
	Bijlage 4   Passende perspectieven pro	76
	Bijlage 5   Passende perspectieven vmbo	79
	Bijlage 6   Bekeken leermiddelen	82
	Bijlage 7   Vragenlijst veldraadpleging	83
	Bijlage 8   Deelnemers veldraadpleging	91
	Bijlage 9   Verslag veldraadpleging	92

# 1. Inleiding

Om een goed beeld te krijgen van wat leerlingen kennen en kunnen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan, brengt Peil.onderwijs onder regie van de Inspectie van het Onderwijs de kennis, vaardigheden en houdingen van leerlingen in kaart. Dat gebeurt binnen het primair onderwijs (po), het speciaal onderwijs (so), het voortgezet (speciaal) onderwijs (v(s)o) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De peilingen worden uitgevoerd voor verschillende leergebieden en domeinen.

Peilingen zijn een onderdeel van de evaluatie van het onderwijsstelsel door de Inspectie. Ze richten zich op het beoogde curriculum zoals dat wettelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd, waardoor vergelijking door de tijd heen mogelijk wordt. Zowel het onderwijsaanbod als de onderwijsresultaten worden gepeild. De opbrengsten van een peilingsonderzoek kunnen voedend zijn voor onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek.

Scholen beslissen zelf of ze mee willen doen aan het peilingsonderzoek. De resultaten zijn op geen enkele manier van invloed op de kwaliteitsbeoordeling van de school door de Inspectie. Het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert, deelt de uitkomsten op school- en leerlingniveau met de deelnemende scholen. De Inspectie rapporteert over de uitkomsten van de peilingen op stelselniveau, dus niet herleidbaar naar scholen en leerlingen.

In het schooljaar 2022-2023 is leesvaardigheid voor het eerst gepeild aan het einde van leerjaar 2 van de onderbouw v(s)o. Het volgende peilingsonderzoek leesvaardigheid voor het vo staat gepland voor het schooljaar 2027-2028. Hoewel het vso geen onderdeel is van deze peiling, is relevante informatie over deze sector toch opgenomen met het oog op mogelijke toepassing in een later stadium. In dit document levert SLO een beschrijving van het domein leesvaardigheid ten behoeve van die peiling. Een domeinbeschrijving beschrijft wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en wat bekend is over de stand van zaken van het te peilen domein. Zo worden onder andere de resultaten van de vorige peiling meegenomen. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijving in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met Inspectie, leraren en domeinexperts. Onder de naam Peil.onderwijs zullen externe partijen in opdracht van de Inspectie het instrumentarium voor de peilingen ontwikkelen en de onderzoeken uitvoeren. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.

## 1.1 Werkwijze

De wettelijke kaders (kerndoelen Nederlands en Referentiekader Taal) bevatten de doelen die gepeild moeten worden voor het domein leesvaardigheid. Ze vormen het uitgangspunt voor deze domeinbeschrijving, die voortbouwt op de domeinbeschrijving die geschreven is voor het vorige peilingsonderzoek leesvaardigheid v(s)o (Ekens et al., 2021). Belangrijke ontwikkelingen die in de tussentijd plaatsvonden en van invloed zijn op de huidige domeinbeschrijving, zijn de actualisatie van de kerndoelen en de evaluatie van het referentiekader. Op het moment dat de peiling zal plaatsvinden zijn de nieuwe kerndoelen (vermoedelijk) net van kracht. Dat betekent dat we ten tijde van de peiling in een overgangsfase zitten. Enerzijds zullen de leerlingen die aan de peiling onderworpen worden deels leesonderwijs aangeboden hebben gekregen volgens de oude kerndoelen. Anderzijds zullen er ook altijd leraren zijn die al vroeg op de nieuwe kerndoelen voorsorteren en hun leesonderwijs al voor de wettelijke verplichting ervan volgens de nieuwe kerndoelen hebben ingericht. In deze domeinbeschrijving beschrijven we daarom zowel de oude als de nieuwe kerndoelen. Met de actualisatie van de kerndoelen en de examenprogramma's ligt ook het referentiekader onder de loep. In opdracht van het ministerie van OCW brengt SLO in het najaar van 2025 een adviesrapport uit over de toekomst van het Referentiekader Taal en Rekenen. Dit advies is opgesteld in het licht van een eerdere evaluatie (Van den Broek et al., 2022) en voor taal met inachtneming van de geactualiseerde kerndoelen en examenprogramma's voor Nederlands. Waar nodig of relevant zullen we ook de ontwikkelingen op dat gebied meenemen in deze domeinbeschrijving.

De Inspectie maakt naast deze domeinbeschrijving ook gebruik van een reviewstudie, uitgevoerd door de Erasmus Universiteit Rotterdam (Woldendorp et al., 2025, te verschijnen). De reviewstudie heeft als doel het in kaart brengen van de kenmerkende aspecten en effectieve elementen van leesvaardigheidsonderwijs. Tijdens het opstellen van de domeinbeschrijving werd regelmatig contact onderhouden met de onderzoekers van de VU om de inhoud van de domeinbeschrijving en reviewstudie goed op elkaar af te stemmen.

In een veldraadpleging met leraren, lerarenopleiders en wetenschappers, is het voorstel voor de te peilen aspecten van leesvaardigheid voorgelegd. De veldraadpleging vond plaats op 9 september 2025. Voorafgaand aan de veldraadpleging ontvingen de deelnemers (zie Bijlage 8) de conceptversie van de domeinbeschrijving en de vragenlijst in Bijlage 7. De opbrengsten van de veldraadpleging zijn kort samengevat in Bijlage 9 en verwerkt in hoofdstuk 5 van deze domeinbeschrijving.

## 1.2 Leeswijzer

De domeinbeschrijving is opgezet volgens het BUG-model: het **beoogd** curriculum, het (potentieel) **uitgevoerd** curriculum en het **geleerd** curriculum (SLO, 2022)<sup>1</sup>. Dit model maakt onderscheid tussen verschillende verschijningsvormen van het curriculum op basis van intenties van het curriculum, de implementatie ervan en de behaalde resultaten.

Beoogd	Uitgevoerd	Geleerd
<b>Beoogd curriculum</b> Het curriculum dat de overheid, schooldirecties of leraren voor ogen hebben.	<b>Uitgevoerd curriculum</b> Het curriculum zoals het door leraren wordt geïnterpreteerd (hoe vertalen zij het beoogde curriculum) en daadwerkelijk in praktijk wordt gebracht.	<b>Geleerd curriculum</b> Het curriculum zoals het wordt ervaren door leerlingen of studenten en wat zij ervan leren.

In hoofdstuk 2 beschrijven we de wettelijke kaders die het beoogd curriculum voor leesvaardigheid vormen: de kerndoelen en de doelen uit het Referentiekader Taal. Daarbij zullen we ingaan op de huidige wettelijke kaders en de te verwachten veranderingen die voortkomen uit de actualisatie van de kerndoelen. Daarnaast zullen we ook ingaan op niet-wettelijke kaders, zoals passende perspectieven.

In hoofdstuk 3 gaan we in op wat er momenteel bekend is over beschikbare leer- en toetsmiddelen voor het leesvaardigheidsonderwijs, aangezien deze middelen een beeld geven van de mogelijke vertaling van het beoogd curriculum naar de onderwijspraktijk. In dit hoofdstuk speelt ook de input van de veldraadpleging een rol.

Vervolgens beschrijven we in hoofdstuk 4 de huidige stand van zaken op het gebied van leesvaardigheid op basis van eerder peilingsonderzoek en andere onderzoeken naar leesvaardigheid.

Tot slot formuleren we in hoofdstuk 5 adviezen voor het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in leerjaar 2 van het vo in 2027-2028, op basis van de BUG-analyse en input uit de veldraadpleging.

---

<sup>1</sup> Zie ook: [BUG - Curriculumwaaier 2022](#) (slo.nl)

## 2. Het beoogd curriculum

*Voor de onderbouw van het voortgezet (speciaal) onderwijs vormen de kerndoelen en de referentieniveaus taal de belangrijkste wettelijke kaders. In paragraaf 2.1 beschrijven we de kerndoelen voor onderbouw v(s)o, die van toepassing zijn op het leesonderwijs. We gaan daarbij ook in op de actualisatie van deze kerndoelen en de overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en geactualiseerde versie. In paragraaf 2.2 beschrijven we de referentieniveaus voor leesvaardigheid. Daarnaast gaan we in deze paragraaf ook in op de passende perspectieven voor leesonderwijs aan taalzwakke leerlingen. Deze maken geen deel uit van het wettelijk kader, maar zijn specifiek ontwikkeld om richting te geven aan het onderwijs op weg naar referentieniveau 1F. We besteden daarbij specifiek aandacht aan de leerroutes voor het praktijkonderwijs en vmbo-basis/kader. In paragraaf 2.3 beschrijven we de wettelijke kaders voor het po en de bovenbouw van het vo, om de doorgaande leerlijn te schetsen. In paragraaf 2.4 vatten we de belangrijkste zaken samen.*

### 2.1 Kerndoelen

De wettelijke basis voor het onderwijsaanbod in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) wordt gevormd door de kerndoelen, aangevuld met de referentieniveaus voor taal (zie paragraaf 2.2) en rekenen.

#### 2.1.1 Kerndoelen Nederlands onderbouw voortgezet onderwijs

In het Besluit kerndoelen onderbouw vo (Ministerie van OCW, 2006) zijn de kerndoelen vastgelegd. Naast doelen voor onder meer leesvaardigheid binnen het vak Nederlands, bevat dit besluit ook een beschrijving van zes algemene kenmerken van het onderwijs in de onderbouw van het vo en een karakteristiek van het vak Nederlands.

In de karakteristiek bij de gehele set kerndoelen onderbouw vo worden zes algemene kenmerken van het onderwijs beschreven (zie Bijlage 1). Deze kenmerken gaan onder meer over het leren zelf (actief, zelfstandig en in samenwerking met anderen), de focus van het onderwijs (oriëntatie op school, arbeid en samenleving), de leeromgeving, en het leren in een doorlopende leerlijn (een goede aansluiting met voorafgaand en toekomstig onderwijs).

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

De karakteristiek van het vak Nederlands beschrijft de brede functie van de Nederlandse taal: taalvaardigheid is niet alleen van belang voor maatschappelijke participatie, maar ook voor het volgen van onderwijs.

“Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden<sup>2</sup>. In het funderend onderwijs is onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis.”

Voor leesvaardigheid wordt in het bijzonder de samenhang met andere vakken en domeinen benadrukt.

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

### **Kerdoelen Nederlands onderbouw vo**

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

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

---

<sup>2</sup> In de (geactualiseerde) kerndoelen wordt gesproken van het 'leergebied Nederlands'. In de onderwijspraktijk wordt doorgaans het 'vak Nederlands' als aanduiding gehanteerd. In deze domeinbeschrijving gebruiken we beide termen afhankelijk van de context.

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

### **2.1.2 Actualisatie van de (functionele) kerndoelen Nederlands**

Het ministerie van OCW heeft SLO in 2022 de opdracht gegeven om samen met het onderwijsveld de huidige kerndoelen voor alle leergebieden te actualiseren. In april 2025 zijn de definitieve conceptkerndoelen (verder: kerndoelen) Nederlands voor de onderbouw vo opgeleverd (SLO, 2025). De kerndoelen zijn zo inclusief mogelijk geformuleerd, waardoor deze ook gelden voor leerlingen in het vso met als uitstroomperspectief diplomagericht. Voor leerlingen met als uitstroomperspectief arbeid of dagbesteding gelden de functionele kerndoelen Nederlands, eveneens gepubliceerd in april 2025.

Tijdens de actualisatie van de kerndoelen is er ook een karakteristiek en een raamwerk opgesteld. In de karakteristiek is beschreven wat het leergebied Nederlands kenmerkt, wat de positie van het leergebied is in de onderbouw vo en hoe het leergebied zich tot andere leergebieden verhoudt. Het raamwerk is een schetsmatige indeling van de inhoud van het leergebied, onderverdeeld in domeinen. Voor Nederlands bestaat dit raamwerk uit drie domeinen, Communicatie, Taal en Literatuur, waarin negen kerndoelen zijn ondergebracht.

Van de negen kerndoelen die geformuleerd zijn voor het leergebied Nederlands, hebben de volgende vier direct (2) of indirect (1, 6, 8 en 9) betrekking op het aanbod van leesonderwijs:

1. De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen.
2. De leerling begrijpt teksten.
6. De leerling toont inzicht in taal als systeem (alleen voor havo/vwo).
8. De leerling doet ervaring op met literatuur.
9. De leerling toont inzicht in literatuur.

In Bijlage 2 zijn de hierboven genoemde kerndoelen opgenomen.

In april 2025 is een wetgevings- en implementatietraject gestart, wat betekent dat de conceptkerndoelen waarschijnlijk als wettelijk kader gelden ten tijde van het peilingsonderzoek (2027-2028). In de praktijk zal er sprake zijn van een overgangssituatie: scholen en leraren hebben mogelijk al stappen gezet richting de nieuwe doelen, maar het is ook mogelijk dat het onderwijs nog (groten)deels gebaseerd is op de huidige kerndoelen.

Tot slot is het goed om te noemen dat ook de kerndoelen van andere leergebieden worden geactualiseerd en ontwikkeld. De conceptkerndoelen van Nederlands, rekenen en wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid zijn inmiddels opgeleverd. De conceptkerndoelen van de leergebieden mens en

maatschappij, mens en natuur, kunst en cultuur, bewegen en sport, en moderne vreemde talen volgen in het najaar van 2025<sup>3</sup>. In opdracht van OCW wordt geletterdheid in alle leergebieden opgenomen in de conceptkerndoelen. Daarmee wordt gestimuleerd dat leerlingen in alle leergebieden taal gebruiken om te leren, bijvoorbeeld door te lezen, schrijven en praten over vakinhouden (zie paragraaf 2.1.3).

### **2.1.3 Overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en geactualiseerde kerndoelen met betrekking tot leesvaardigheid**

In deze paragraaf beschrijven we de belangrijkste inhoudelijke overeenkomsten en verschillen tussen de huidige kerndoelen en de definitieve conceptkerndoelen met betrekking tot leesvaardigheid. Daarbij is het van belang te benadrukken dat niet alles in de geactualiseerde doelen nieuw is: verschillende accenten en ambities sluiten aan bij wat al (impliciet of expliciet) aanwezig was in het bestaande curriculum. Tegelijkertijd brengen de nieuwe kerndoelen ook duidelijkere formuleringen, andere ordeningsprincipes en inhoudelijke aanscherpingen met zich mee.

#### **Van globaal naar diep begrip**

Een belangrijk verschil betreft de nadrukkelijke aandacht voor diep tekstbegrip. In de huidige kerndoelen ligt de focus sterk op het globaal begrijpen van teksten. In de praktijk leidt dit vaak tot een benadering van leesvaardigheid die blijft steken op het niveau van letterlijke tekstvragen of oppervlakkige interpretatie.

De geactualiseerde doelen maken daarentegen expliciet onderscheid tussen 'begrijpen' (kerndoel 2A) en 'diep begrijpen' (kerndoel 2B). Diep begrip houdt in dat leerlingen leren reflecteren, evalueren, abstracte verbanden leggen en hun achtergrondkennis activeren en uitbreiden. Dit sluit aan bij het constructie-integratiemodel van Kintsch (1998), waarin begrip ontstaat door een samenhangende mentale representatie (situatiemodel) van de tekst te construeren.

#### **Aandacht voor brongebruik en betrouwbaarheid**

In de huidige kerndoelen ontbreekt expliciete aandacht voor de kritische omgang met bronnen, die wel terug te zien is in de geactualiseerde kerndoelen. Die nadruk op kritisch brongebruik is ingegeven door de noodzaak om leerlingen weerbaar te maken tegen desinformatie: ze moeten leren bewust om te gaan met de overvloed aan (online) informatie van wisselende betrouwbaarheid. Onderzoek toont onder andere aan dat online teksten vaak taalcomplex, niet neutraal van toon en bedoeld om te overtuigen of verkopen zijn, wat het voor onervaren lezers lastig maakt om feit en mening te onderscheiden zonder

---

<sup>3</sup> Zie: [www.actualisatiekerndoelen.nl](http://www.actualisatiekerndoelen.nl)

begeleiding (Stikker, 2019; Sprenger, 2020). De geactualiseerde kerndoelen maken expliciet dat leerlingen moeten leren om bronnen te beoordelen op betrouwbaarheid en doelgerichtheid (kerndoel 2C), zodat ze informatie op een verantwoorde manier leren gebruiken.

### **Zakelijke én literaire teksten in samenhang**

In kerndoel 2 komt een breed scala aan kennis, vaardigheden en houdingen aan bod die nodig zijn om zowel geschreven, gesproken als multimediale teksten te begrijpen, waarderen en evalueren. Hierbij wordt nadrukkelijk gekozen voor de integratie van zakelijke en literaire teksten. Ze worden niet meer als afzonderlijke elementen behandeld, maar als complementaire onderdelen van een bredere leesvaardigheid. Deze aanpak benadrukt dat diep tekstbegrip, waarin leerlingen leren reflecteren, abstracte verbanden leggen en hun achtergrondkennis inzetten, een essentieel onderdeel is van zowel de interpretatie van zakelijke als literaire teksten (Houtveen, 2022). Het combineren van zakelijke en literaire teksten biedt leerlingen de kans om verschillende tekstsoorten met elkaar in verband te brengen en hun leesvaardigheid op meerdere niveaus te ontwikkelen, van oppervlakkig tekstbegrip naar diepgaande reflectie en evaluatie.

### **Literatuur**

Hoewel kerndoel 2 al expliciet aandacht besteedt aan het begrip van zowel zakelijke als literaire teksten, is er bewust voor gekozen om ook aparte kerndoelen te formuleren rondom literatuur. Literatuur wordt in de geactualiseerde kerndoelen als volgt opgevat:

“Wat onder literatuur wordt verstaan, loopt uiteen en is veranderlijk. Het gaat om teksten die een werkelijkheid verbeelden met taal als voornaamste medium en met inzet van literaire middelen. Literatuur omvat een breed scala aan genres, zowel fictieve als non-fictieve teksten, van uiteenlopende complexiteit. Er worden vanouds drie vormen onderscheiden: verhalende, lyrische en dramatische teksten. De betekenis van literaire teksten komt tot stand in een wisselwerking tussen de tekst, de context en de lezer.” (SLO, 2025, p. 45).

Kerndoel 8 biedt leerlingen de mogelijkheid om positieve leeservaringen op te doen en nieuwe werelden en perspectieven te ontdekken. Kerndoel 9 richt zich op de kennis die nodig is om literaire teksten te begrijpen en erover te reflecteren, waarbij leerlingen leren om de eigenschappen van teksten te herkennen en literaire teksten te typeren. De expliciete invoering van deze kerndoelen vloeit voort uit inzichten dat leesplezier en literaire beleving een krachtige impuls geven aan taalontwikkeling. Leerlingen die regelmatig voor hun plezier lezen laten gemiddeld betere leesresultaten zien (Dood et al., 2020) en ontwikkelen meer empathie en een breder perspectief op de wereld om hen heen.

## **Het gebruik van rijke teksten**

De geactualiseerde kerndoelen erkennen ook het belang van een rijk taalaanbod (kerndoel 1A), waarin leerlingen in aanraking komen met diverse en uitdagende teksten. SLO formuleerde, samen met experts uit de wetenschap en praktijk, de volgende omschrijving voor rijke teksten:

“Authentieke, aansprekende tekst met veelzijdig en gevarieerd taalgebruik, afkomstig van een vakkundige schrijver, die de leerling uitnodigt tot nadenken, beleven en betekenis geven. De inhoud is verhelderend, origineel en/of gelaagd, en maakt het leggen van betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten mogelijk. De tekst helpt de leerling bij het leren over en begrijpen van zichzelf en de wereld, en draagt bij aan de uitbreiding van diens talige repertoire.” (SLO, 2025, p. 46).

Het werken met rijke teksten is essentieel voor het ontwikkelen van diep tekstbegrip en het versterken van de leesvaardigheid, omdat het leerlingen uitdaagt om kritisch na te denken, abstracte verbanden te leggen en hun woordenschat te vergroten. Dit komt doordat zulke teksten cognitief uitdagend zijn, wat leidt tot een grotere woordenschat en verbeterde leesstrategieën (Gubbels et al., 2017; 2019). Het bieden van een gevarieerd taalaanbod, met zowel literaire als informatieve teksten, ondersteunt de cognitieve ontwikkeling van leerlingen en bevordert hun vermogen om verschillende tekstsoorten effectief te interpreteren en te evalueren (Van Koeven & Smits, 2023; Van Koeven et al., 2022). Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat het regelmatig lezen van rijke teksten niet alleen de leesvaardigheid verbetert, maar ook de motivatie en het leesplezier vergroot (Mol, 2022).

## **Stimuleren van de taalontwikkeling in alle leergebieden**

De geactualiseerde kerndoelen benadrukken tot slot dat taalontwikkeling niet alleen plaatsvindt in de les Nederlands, maar in alle leergebieden. Taal leer je door taal te gebruiken en de taalvaardigheid kan dus het best op een natuurlijke manier ontwikkeld worden in allerlei min of meer natuurlijke situaties en in interactie met anderen (Emmelot & Van Schooten, 2006). Bij andere vakken gebruiken leerlingen taal om te leren en moeten zij de kennis, vaardigheden en houdingen die zij bij het vak Nederlands opdoen, doelgericht toepassen. Het gaat dan om de conceptualiserende functie van taal: het gebruiken van taal om grip te krijgen op de wereld om je heen en abstracte begrippen, redeneringen te verwoorden en kennis uit te drukken. Taaldenkfuncties (zoals beschrijven, verklaren, vergelijken, redeneren, samenvatten, voorspellen) zijn nauw verweven met leesvaardigheid. Het begrijpen van teksten vraagt immers om het actief interpreteren, verbinden en verwerken van informatie. Door in leestaken een beroep te doen op de taaldenkfuncties wordt zichtbaar hoe leerlingen tot begrip komen en betekenis geven aan de inhoud van een tekst.

## 2.2 Referentieniveaus lezen

Naast de huidige tien globale, aanbodgerichte kerndoelen Nederlands zijn er ook beheersingsgerichte referentieniveaus voor Nederlands (taal) beschreven (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a; 2008b). Voor de Nederlandse taal zijn vier fundamentele niveaus geformuleerd:

- **1F:** eind po, drempel van po naar vo, eind praktijkonderwijs (pro);
- **2F:** eind vmbo, drempel van vo fase 1 naar fase 2, van vmbo naar mbo;
- **3F:** eind mbo-4 en havo, drempel van vo naar mbo en hoger onderwijs;
- **4F:** eind vwo, drempel van vo naar wo.

Deze niveaus vormen een leerlijn in oplopende moeilijkheidsgraad, waarbij elk niveau voortbouwt op het voorgaande. Omdat de fundamentele niveaus op deze manier in elkaar overlopen, fungeert het eerstvolgende niveau automatisch als streefniveau. Daarom zijn er (in tegenstelling tot rekenen) voor de Nederlandse taal geen afzonderlijke streefniveaus vastgesteld.

Hoewel er voor het einde van leerjaar 2 geen specifiek referentieniveau is vastgesteld, geeft het Referentiekader Taal wel richting aan de verwachte ontwikkeling van leerlingen. Aan het einde van de onderbouw zouden bijna alle leerlingen leesvaardigheid volledig moeten beheersen op niveau 1F, zijn de meeste leerlingen op weg naar niveau 2F, en beheersen sommige leerlingen al aspecten van niveau 3F. De spreiding in niveaus is dus groot, waarbij geldt dat leerlingen in het praktijkonderwijs vaker rond 1F uitkomen, terwijl in andere schoolsoorten en leerwegen meer leerlingen richting 2F of 3F bewegen. Dit zegt echter niet alles: binnen elke schoolsoort kunnen grote verschillen bestaan, afhankelijk van de leerlingpopulatie en het onderwijsaanbod.

De referentieniveaus taal zijn onderverdeeld in vier domeinen:

- mondelinge taalvaardigheid (gespreks-, luister- en spreekvaardigheid);
- leesvaardigheid (zakelijke en literaire teksten lezen);
- schrijfvaardigheid (zakelijke en creatieve teksten produceren);
- begrippenlijst (termen en concepten die leerlingen en leraren nodig hebben om over taal van gedachten te wisselen) en taalverzorging (taal correct toepassen).

Voor deze domeinbeschrijving zoomen we in op het domein leesvaardigheid. Het lezen van zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten is in het referentiekader afzonderlijk omschreven op vier niveaus.

Bij het lezen van zakelijke teksten wordt naast een algemene beschrijving ingegaan op de volgende aspecten:

- de tekstkenmerken;

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

Ter illustratie nemen we hier de taakomschrijvingen voor lezen van zakelijke teksten op niveau 1F (de drempel van po naar vo, en eind pro) en 2F (de drempel van vmbo naar mbo, en de drempel tussen onderbouw en bovenbouw havo/vwo) op.

Taken	Niveau 1F	Niveau 2F
<b>1 Lezen van informatieve teksten</b>	Kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek- en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.
<b>2 Lezen van instructies</b>	Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.
<b>3 Lezen van betogende teksten</b>	Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan betogende, vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties en folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.

De beschrijving van het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten kent een andere indeling. Naast een algemene omschrijving wordt ingegaan op:

- teksten en tekstkenmerken
- kenmerken van de taakuitvoering: begrijpen, interpreteren, evalueren

Net als bij het lezen van zakelijke teksten nemen we hier ter illustratie de beschrijving op van het lezen van fictionele teksten op niveau 1F en 2F.

<b>Kenmerken van de taakuitvoering</b>	<b>Niveau 1F</b>	<b>Niveau 2F</b>
<b>Begrijpen</b>	Herkent basale structurelementen, 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 het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.
<b>Interpreteren</b>	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.
<b>Evalueren</b>	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.

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

### **2.2.1 Passende perspectieven**

Niet voor alle leerlingen is referentieniveau 2F haalbaar in het tweede leerjaar van het vo. Voor leerlingen in het praktijkonderwijs en vmbo-basis/kader, die referentieniveau 1F na het basisonderwijs nog niet beheersen en voor wie referentieniveau 2F een extra grote opgave vormt, heeft SLO leerroutes ontwikkeld. Dit zijn geen wettelijke kaders, maar de leerroutes geven onder de naam 'Passende perspectieven' aanwijzingen voor doelgerichte inhoudelijke en didactische keuzes.

### **Leerroutes praktijkonderwijs**

De referentieniveaus voor taal zijn ook van toepassing op het praktijkonderwijs. Anders dan voor het vmbo, havo en vwo worden de referentieniveaus voor het praktijkonderwijs niet gezien als minimale beheersingsniveaus, maar geldt er een zogenaamde 'inspanningsverplichting'. Scholen moeten ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen referentieniveau 1F behalen. Ongeacht deze inspanningsverplichting en de verwachting dat slechts 30 procent van de leerlingen referentieniveau 1F voor taal zal halen (Inspectie van het Onderwijs, 2013), is het voor leerlingen met een doorstroommogelijkheid naar vervolgonderwijs wenselijk dat zij op bepaalde onderdelen wel referentieniveau

2F behalen. Dit betekent dat de spreiding in het praktijkonderwijs groot is: sommige leerlingen blijven onder 1F, terwijl anderen op onderdelen zelfs boven 2F kunnen uitkomen.

Deze diversiteit vraagt om een aanpak die recht doet aan de verschillende behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Om scholen hierin te ondersteunen heeft SLO leerroutes taal voor het praktijkonderwijs ontwikkeld op basis van de referentieniveaus (Haandrikman & Van der Laan, 2015). De auteurs benadrukken dat sommige doelen goed haalbaar zijn, mits afgestemd op de mogelijkheden en contexten passend bij en relevant voor deze specifieke doelgroep. Andere doelen zijn wellicht haalbaar, maar minder zinvol met het oog op de verwachte loopbaan. In bijlage 4 zijn de tussendoelen voor leerlingen in het praktijkonderwijs opgenomen. Voor zowel referentieniveau 1F als 2F is daarbij onderscheid gemaakt tussen:

- het te behalen doel;
- het niet noodzakelijk te behalen doel, waar wel aan gewerkt moet worden;
- geen doel voor betreffende leerroute (er zijn vier verschillende routes).

### **Leerroutes vmbo-basis en -kader**

Aansluitend bij deze aanpak in het praktijkonderwijs, biedt 'Passende perspectieven' ook leerroutes voor leerlingen in de vmbo-basis en -kader beroepsgerichte leerwegen. Hoewel de context en eisen verschillen, kampen ook veel vmbo-leerlingen met taalachterstanden. Ongeveer 70 procent van de leerlingen in het derde leerjaar vmbo-bb heeft de basisschool verlaten met leesniveau 1F of lager, terwijl dit voor leerlingen in vmbo-kb 63 procent is en voor leerlingen in vmbo-gl/tl 40 procent<sup>4</sup>. Alle vmbo-leerlingen moeten in vier jaar minimaal taalniveau 2F behalen, maar sommige elementen zijn belangrijker dan anderen (Jansma et al., 2017). Binnen de leerroutes voor vmbo-basis en -kader zijn daarom keuzes gemaakt, waarbij duidelijk wordt wat de belangrijkste leerstof per leerjaar is. Deze leerstof verbindt de referentieniveaus 1F/2F aan de eisen die vanuit de eindtermen vmbo worden gesteld. In bijlage 5 zijn de leestaken en uitvoeringseisen specifiek voor leerjaar 2 vmbo-basis/kader beschreven, zoals opgenomen in de leerroute.

Naast het advies voor een gedoseerde opbouw in het werken aan leesvaardigheidsniveaus, worden er ook aanwijzingen gegeven om het leesonderwijs didactisch en organisatorisch te versterken voor taalzwakke leerlingen. Dat is mogelijk door:

- scherp(er)e keuzes in lesmethodes;
- meer aandacht voor (lastige) studieteksten uit andere vakken;

---

<sup>4</sup> Kamerstukken II 2020/21, 28760, nr. 105, p. 3.

- oefening van schooltaalwoorden;
- integratie woordenschatontwikkeling in het leesonderwijs;
- focus op betekenisvolle, authentieke opdrachten.

### **2.2.2 Advies over het Referentiekader Taal**

De referentieniveaus voor taal en rekenen zijn bedoeld om ervoor te zorgen dat leerlingen in het funderend onderwijs en studenten in het mbo voldoende worden toegerust met de basisvaardigheden taal en rekenen en om een doorgaande leerlijn taal en rekenen van po naar mbo te borgen. Alle referentieniveaus samen vormen het Referentiekader Taal en Rekenen. Het referentiekader beschrijft echter maar een beperkt deel van het bredere taal- en rekencurriculum, zoals vastgelegd in de (concept)kerndoelen en examenprogramma's. Uit de rapportage 'Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' (Van den Broek et al., 2022) blijkt dat het huidige referentiekader inconsistenties vertoont, dat de niveaus niet altijd goed aansluiten bij de verschillende doelgroepen en dat actuele ontwikkelingen (bijvoorbeeld ten aanzien van digitale geletterdheid) ontbreken. Naar aanleiding van de actualisatie van het curriculum heeft SLO recentelijk in opdracht van OCW analyses uitgevoerd met betrekking tot de aansluiting van het huidige referentiekader op de definitieve conceptkerndoelen en -examenprogramma's. Op basis hiervan zijn mogelijke scenario's voor de toekomst van het referentiekader verkend en aanbevelingen gedaan. In het najaar van 2025 zal het adviesrapport worden gepubliceerd. Voor nu blijft het huidige referentiekader van kracht.

## **2.3 Doorlopende leerlijn leesvaardigheid**

De onderbouw van het vo is een belangrijke schakel in het onderwijsstelsel, waarin de overgang van po naar vo plaatsvindt en leerlingen zich voorbereiden op de bovenbouw van het vo. Het vormt daarmee de verbinding tussen belangrijke onderdelen van het onderwijs, zowel in de voortzetting van het leesonderwijs dat op de basisschool is gestart, als in de voorbereiding op het eindexamen Nederlands, dat voor een groot deel bestaat uit leesvaardigheid. We schetsen hier de kaders voor leesvaardigheid zoals ze voor het po en de bovenbouw van het vo beschreven staan.

### **2.3.1 (Concept)kerndoelen Nederlands primair onderwijs**

Net als voor de onderbouw van het vo, zijn de wettelijke doelen voor het po vastgelegd in een set kerndoelen (Ministerie van OCW, 2006). In deze set kerndoelen maakt lezen deel uit van het domein schriftelijk onderwijs, samen met schrijfvaardigheid. Net als in de kerndoelen voor de onderbouw vo is in de kerndoelen voor het po aandacht voor het leren achterhalen en ordenen van informatie en meningen in verschillende typen schriftelijke bronnen. Daarnaast is er aandacht voor het plezier in het lezen, zowel van fictieve als informatieve teksten. In 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.

Van de huidige twaalf kerndoelen voor het leergebied Nederlands, hebben de volgende zes kerndoelen direct (4, 6 en 7) of indirect (9, 10, 12) betrekking op het aanbod van leesonderwijs:

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.

Deze kerndoelen zijn tegelijk met de kerndoelen voor de onderbouw vo geactualiseerd. Tijdens deze actualisatie is ook in de kerndoelen po meer nadruk gelegd op diep tekstbegrip, kritisch omgaan met bronnen en het gebruik van rijke teksten. Daarnaast wordt ook in het po het belang onderstreept van het lezen van zowel zakelijke als literaire teksten en is er expliciete aandacht voor leesplezier en literaire ontwikkeling (zie ook paragraaf 2.1.3). Deze accenten sluiten nauw aan op de geactualiseerde kerndoelen voor de onderbouw vo en versterken de doorgaande lijn in het beoogd curriculum.

### **2.3.2 Examenprogramma's Nederlands bovenbouw voortgezet onderwijs**

Het werken aan de kerndoelen voor de onderbouw vo gaat over in de voorbereiding op de doelen die voor de bovenbouw vo gelden: de eindtermen. De eindtermen voor leesvaardigheid maken onderdeel uit van het centraal examen en scholen kunnen ervoor kiezen om leesvaardigheid desgewenst ook in het schoolexamen toetsen. In de examenprogramma's wordt aangegeven dat het vmbo-examen aansluit op referentieniveau 2F, waarbij het niveau van de tekstkeuze en vraagstelling afhankelijk van de leerweg kan variëren. Voor het havo en vwo zijn de eindtermen leesvaardigheid gekoppeld aan respectievelijk referentieniveau 3F en 4F.

### Huidige eindtermen<sup>5</sup> vmbo

De eindtermen voor leesvaardigheid in het vmbo-examenprogramma zijn per leerweg enigszins verschillend geformuleerd. De volgende eindtermen hebben betrekking op leesvaardigheid (College voor Toetsen en Examens, 2025a):

NE/K/6	Leesvaardigheid	BB	KB	GL/TL
	De kandidaat kan: <ul style="list-style-type: none"><li>- leesstrategieën hanteren;</li><li>- compenserende strategieën kiezen en hanteren;</li><li>- de functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;</li><li>- het schrijfdoel van de auteur aangeven;</li><li>- een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen;</li><li>- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven;</li><li>- een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.</li></ul>	CE		
	De kandidaat kan: <ul style="list-style-type: none"><li>- leesstrategieën hanteren;</li><li>- compenserende strategieën kiezen en hanteren;</li><li>- de functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;</li><li>- het schrijfdoel van de auteur aangeven en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken;</li><li>- een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen;</li><li>- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven en een samenvatting geven;</li><li>- een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.</li></ul>		CE	CE

Behalve eindtermen voor leesvaardigheid zijn er ook eindtermen met betrekking tot fictie opgenomen in de examenprogramma's voor het vmbo. Deze eindtermen worden niet in het centraal examen maar in het schoolexamen getoetst:

NE/K/8	Fictie	BB	KB	GL/TL
	De kandidaat kan: <ul style="list-style-type: none"><li>- verschillende soorten fictiewerken herkennen;</li><li>- de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven;</li><li>- de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten;</li></ul>	SE		

<sup>5</sup> In de huidige examenprogramma's voor het vmbo wordt formeel gesproken van exameneenheden. In dit document gebruiken we voor de leesbaarheid en consistentie met de huidige examenprogramma's voor havo/vwo en de geactualiseerde programma's overal de term eindterm.

	- een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.			
	De kandidaat kan: - verschillende soorten fictiewerken herkennen; - de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven; - de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten; - kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen; - relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren; - een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.		SE	SE

In de syllabus, die jaarlijks verschijnt, geeft het College voor Toetsen en Examens (CvTE) een toelichting op het CE-deel van het examenprogramma. Voor leesvaardigheid verstrekt het CvTE informatie over onderwerpen van de teksten, tekstenmerken, tekstsoorten en opdrachten die in het examen aan de orde kunnen komen.

### Huidige eindtermen havo/vwo

In het examenprogramma Nederlandse taal voor het havo/vwo staat de volgende examenstof voor leesvaardigheid in het centraal examen omschreven (College voor Toetsen en Examens, 2025b):

<b>Domein A: Leesvaardigheid</b>
<b>Subdomein A1: Analyseren en interpreteren</b>
1. De kandidaat kan: <ol style="list-style-type: none"> <li>vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;</li> <li>de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;</li> <li>relaties tussen delen van een tekst aangeven;</li> <li>conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;</li> <li>standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;</li> <li>argumentatieschema's herkennen.</li> </ol>
<b>Subdomein A2: Beoordelen</b>
2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.
<b>Subdomein A3: Samenvatten</b>
3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

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

<b>Domein E: Literatuur</b>
<b>Subdomein E1: Literaire ontwikkeling</b>
<p>7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimaal aantal: havo 8; vwo 12, waarvan minimaal 3 voor 1880.</li> <li>- De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.</li> </ul>
<b>Subdomein E2: Literaire begrippen</b>
<p>8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.</p>
<b>Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis</b>
<p>9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.</p>

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

### **2.3.3 Actualisatie examenprogramma's Nederlands**

In paragraaf 2.1.2 is beschreven dat SLO de opdracht kreeg om de kerndoelen voor het po en de onderbouw vo te actualiseren. Gelijktijdig gaf het ministerie van OCW SLO de opdracht om de huidige examenprogramma's te actualiseren. In het najaar van 2024 zijn de conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur (vanaf nu: Nederlands) voor de bovenbouw van het vo opgeleverd (SLO, 2024).

Net als voor de kerndoelen is ook voor de examenprogramma's een karakteristiek en een raamwerk opgesteld. In de karakteristiek is beschreven wat het vak Nederlands kenmerkt en inhoudt, wat de positie van het vak is in de bovenbouw van het vo en wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Het raamwerk is een schetsmatige indeling van de inhoud van het vak, onderverdeeld in domeinen en subdomeinen. Daarnaast is in het raamwerk aangegeven welke subdomeinen toegekend zijn aan het schoolexamen en het centraal examen.

Van de negentien eindtermen (zeventien voor het vmbo) die geformuleerd zijn voor het vak Nederlands, hebben de volgende negen eindtermen direct (1, 2,

16, 18) of indirect (3, 9, 10, 17, 19) betrekking op het aanbod van leesonderwijs:

1. De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel.
2. De leerling evalueert zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel.
3. De leerling verwerft doelgericht informatie uit mondelinge, schriftelijke en digitale bronnen.
9. De leerling toont inzicht in zakelijke en literaire genres.
10. De leerling beoordeelt de overtuigingskracht van argumentatie.
16. De leerling toont inzicht in het gebruik van literaire middelen bij de interpretatie van literaire teksten. (vmbo: eindterm 15)
17. De leerling evalueert diens literaire ontwikkeling aan de hand van literaire teksten. (vmbo: eindterm 16)
18. De leerling legt verbanden tussen literatuur, maatschappij en cultuur. (vmbo: eindterm 17)
19. De leerling toont inzicht in historische Nederlandstalige literatuur. (Alleen voor havo/vwo)

Eindterm 13 (vmbo)/14 (havo/vwo), gericht op digitale geletterdheid, onderstreept daarnaast het belang van bewust, veilig en kritisch omgaan met digitale informatiebronnen.

In september 2025 start de fase van beproeven voor de conceptexamenprogramma's en -syllabi Nederlands, waarbij beproefd wordt op begrijpelijkheid, bruikbaarheid en (verwachte) uitvoerbaarheid. Waar nodig worden de conceptexamenprogramma's (en -syllabi) vervolgens bijgesteld. Bovenstaande eindtermen kunnen inhoudelijk dus nog worden aangepast.

#### **2.3.4 Overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en geactualiseerde examenprogramma's met betrekking tot leesvaardigheid**

In deze paragraaf schetsen we de belangrijkste inhoudelijke overeenkomsten en verschillen tussen de huidige en de conceptexamenprogramma's met betrekking tot leesvaardigheid. Daarbij is het goed om te beseffen dat de geactualiseerde eindtermen niet volledig nieuw zijn: veel van de gekozen accenten en ambities sluiten aan bij elementen die al, expliciet of impliciet, onderdeel waren van het bestaande examenprogramma. Tegelijkertijd zorgen de concepteindtermen voor meer focus, een andere ordening en scherpere formuleringen.

##### **Van oppervlakkig naar diep begrip**

Hoewel in de huidige examenprogramma's de nadruk bij leesvaardigheid ligt op het herkennen van tekstkenmerken (zoals hoofdgedachte, opbouw en talige middelen) en het weergeven van de inhoud in eigen woorden, zien we in de

praktijk in de centrale examens voor havo en vwo een geleidelijke verschuiving richting dieper tekstbegrip. Meervoudig tekstbegrip (het kunnen vergelijken van informatie in meerdere teksten en het leggen van verbanden binnen en tussen teksten) wordt steeds belangrijker. In de conceptexamenprogramma's krijgt deze ontwikkeling een explicietere plek. De noodzaak tot deze verbreding en verdieping hangt onder andere samen met de toenemende digitalisering van de samenleving en de opkomst van nieuwe teksttypen en conventies. Leerlingen moeten leren omgaan met diverse, vaak digitale vormen van informatieverwerving en -verstrekking (Carretero et al., 2017; Rooijackers & Gubbels, 2023; Segers, 2017). Het is belangrijk dat zij kritisch en geconcentreerd kunnen lezen (zie o.a. Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019) en dat ze vaardige gebruikers worden van zowel papieren als digitale teksten (Wolf, 2018). Een lezer die 'diep leest' neemt de hele tekst tot zich, legt verbanden, reflecteert op de inhoud, lees kritisch en werkt actief aan begrip (Rooijackers, 2023; Segers, 2024).

In de conceptexamenprogramma's wordt daarom ingezet op een breder tekstbegrip. Leerlingen lezen vloeiend teksten in verschillende genres, herkennen communicatieve kenmerken (zoals doel, publiek en context) én tonen begrip door te parafraseren, interpreteren en uitleg te geven. Daarnaast wordt reflectie belangrijker: leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid en aanvaardbaarheid van wat ze lezen. De geactualiseerde examenprogramma's maken expliciet onderscheid tussen 'tonen van begrip' (eindterm 1) en 'evalueren en reflecteren' (eindterm 2). Bij het formuleren van deze eindtermen heeft de vakvernieuwingscommissie zich gebaseerd op het internationaal aanvaarde construct van leesvaardigheid zoals opgenomen in PISA en PIRLS. Daarin wordt leesvaardigheid gedefinieerd als 'het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij' (OECD, 2017, p. 51).

### **Aandacht voor informatie verwerven en verwerken**

De geactualiseerde eindtermen spelen in op de toenemende noodzaak om leerlingen te leren omgaan met een overvloed aan digitale informatie van wisselende betrouwbaarheid. Onderzoek laat zien dat online teksten vaak complex zijn, niet neutraal van toon en gericht op overtuigen of verkopen, wat het voor onervaren lezers lastig maakt om feit en mening te onderscheiden zonder begeleiding (Stikker, 2019; Sprenger, 2020). In de huidige examenprogramma's is deze aandacht voor informatievaardigheden en kritisch brongebruik beperkt. Met de geactualiseerde examenprogramma's wordt daarom expliciet gemaakt dat leerlingen moeten leren om bronnen te beoordelen op betrouwbaarheid en doelgerichtheid, zodat ze vaardigheden ontwikkelen om digitale en papieren bronnen op een verantwoorde manier te gebruiken.

Waar eindterm 1 en 2 zich richten op het begrijpen en kritisch evalueren van teksten, ligt in eindterm 3 de nadruk op het doelgericht verwerven en verwerken van informatie. Leerlingen leren relevante en bruikbare bronnen te selecteren, die passen bij een specifieke informatiebehoefte of opdracht.

### **Zakelijke én literaire teksten in samenhang**

In tegenstelling tot de huidige examenprogramma's is er in de conceptexamenprogramma's voor gekozen om zakelijke en literaire teksten niet langer strikt gescheiden aan te bieden. In plaats daarvan worden ze benaderd als complementaire bronnen die elkaar kunnen versterken in het ontwikkelen van diep tekstbegrip (Van Dijk & Stronks, 2022; Rooijackers, 2023). Zowel eindterm 1 (begrip tonen) als eindterm 2 (evalueren en reflecteren) hebben betrekking op het lezen en interpreteren van teksten uit uiteenlopende genres, waaronder ook literaire. Door leerlingen bewust te maken van de overeenkomsten én verschillen tussen zakelijke en literaire teksten, ontstaat ruimte voor een rijkere leeservaring. Zakelijke teksten maken immers soms gebruik van literaire middelen (eindterm 15 vmbo; 16 havo/vwo), terwijl literaire teksten thema's en perspectieven aanreiken die uitnodigen tot verdieping en reflectie.

### **Literatuur**

Net als in de geactualiseerde kerndoelen is in de conceptexamenprogramma's gekozen voor een duidelijke erkenning van het belang van literatuur. Door de focus op de ontwikkeling van literaire competentie, sluit het domein Literatuur aan op de geactualiseerde kerndoelen onderbouw vo, en op inzichten uit onderzoek die het belang onderstrepen van literaire leeservaringen voor zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling (Cornelissen, 2016; Cornelissen en Witte, 2022; Witte, 2008). Het lezen van literaire teksten stimuleert onder meer leesvaardigheid, woordenschat en concentratievermogen, maar draagt ook bij aan het empathisch vermogen en het vermogen andere perspectieven te begrijpen (Dera, 2023; Van Keulen, 2024). Literatuur, voor het vmbo fictie, maakt al deel uit van de huidige examenprogramma's en wordt in de geactualiseerde examenprogramma's explicieter benoemd en breder uitgewerkt. Waar voor het havo en vwo al een minimumaantal boeken was vastgelegd, wordt dit voor het vmbo nu ook gedaan (eindterm 16). De eindterm met betrekking tot literatuurgeschiedenis (eindterm 19) is alleen opgenomen voor het havo en vwo.

## **2.4 Samenvattend**

Voor de onderbouw van het vo vormen de huidige kerndoelen en de referentieniveaus taal de wettelijke kaders. In april 2025 zijn geactualiseerde kerndoelen opgeleverd, die waarschijnlijk van kracht zijn tijdens het eerstvolgende peilingsonderzoek leesvaardigheid onderbouw vo. De geactualiseerde kerndoelen leggen meer nadruk op diep tekstbegrip, het gebruik van rijke teksten en de integratie van zakelijke en literaire teksten, en

op kritisch omgaan met verschillende soorten bronnen. Deze accenten hebben gevolgen voor het ontwerp van toetsen: vragen zullen niet alleen gericht moeten zijn op letterlijk tekstbegrip, maar ook op interpreteren, evalueren, vergelijken en het leggen van abstracte verbanden. Ook de aanwezigheid van literaire fragmenten en teksten die om kritische reflectie vragen, past binnen deze vernieuwde visie. De indeling in kerndoelen voor 'begrip tonen' (kerndoel 2A), 'reflecteren en evalueren' (kerndoel 2B) en 'bronnen verkennen' (kerndoel 2C) maakt het mogelijk om toetsitems thematisch te clusteren. De aansluiting bij het internationale construct voor leesvaardigheid, zoals gehanteerd in onder andere het PISA-raamwerk, biedt bovendien handvatten voor constructvaliditeit.

Daarnaast is taalontwikkeling in andere leergebieden een expliciet aandachtspunt in de kerndoelen. Omdat het begrijpen van teksten mede afhankelijk is van taaldenkfuncties als verklaren, vergelijken of samenvatten, verdient het aanbeveling om hier ook in de vragenlijst en analyse aandacht aan te besteden, bijvoorbeeld door leraren te vragen naar hun didactiek rondom leesbegrip in andere vakken.

Het Referentiekader Taal vormt voor nu de basis voor deze peiling, met inachtneming van eventuele toekomstige herzieningen. Leerlingen in leerjaar 2 bevinden zich doorgaans op of tussen niveau 1F en 2F, met grote spreiding tussen en binnen schoolsoorten. Voor het praktijkonderwijs geldt dat een groot deel van de leerlingen waarschijnlijk nog onder niveau 1F scoort. De domeinbeschrijving van het referentiekader is gedetailleerd uitgewerkt in tekstkenmerken, taakkenmerken en kenmerken van taakuitvoering. Deze elementen kunnen richting geven aan het ontwerpen van toetsitems én aan de interpretatie van de resultaten. De leerroutes uit 'Passende perspectieven' bieden aanvullende handvatten voor het praktijkonderwijs, vmbo-bb en -kb.

De beschrijving van het beoogd curriculum laat zien dat leesvaardigheid niet beperkt is tot tekstbegrip in enge zin, maar een domein is waarin taalvaardigheid, tekstsoortkennis, reflectief vermogen en maatschappelijke participatie samenkomen. Dit vraagt om een peilingsinstrument dat recht doet aan die breedte en complexiteit, en om vragenlijsten die zicht geven op hoe scholen hier in de praktijk invulling aan geven.

## 3. Het uitgevoerd curriculum

*Leesvaardigheidsdoelen geven duidelijkheid over het globale aanbod en na te streven beheersingsniveau van leesvaardigheid in de onderbouw vo. Deze doelen beschrijven de kaders, maar geven nog geen beeld van de manier waarop en de intensiteit waarmee leerlingen aan hun leesvaardigheid werken. Daarom beschrijven we in dit hoofdstuk wat er bekend is over de praktijk van het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw vo. In paragraaf 3.1 staat beschreven wat bekend is over visies op leesonderwijs, waarna we in paragraaf 3.2 ingaan op de vertaling van leerdoelen naar leermiddelen en toetsen. In paragraaf 3.3 staat de professionele ruimte en expertise van de leraar centraal en in paragraaf 3.4 beschrijven we hoe methode-onafhankelijke toetsing en evaluatie ingezet wordt in het leesonderwijs. Tot slot vatten we de belangrijkste punten kort samen in paragraaf 3.5.*

### 3.1 Van beoogd naar uitgevoerd curriculum

Hoewel het belang van leesvaardigheid voor leerlingen helder is verwoord in de karakteristiek van het vak Nederlands en als algemeen uitgangspunt breed wordt gedeeld in de maatschappij, vraagt de vertaling van wettelijke kaders naar de onderwijspraktijk om bewuste keuzes. Scholen hebben binnen die kaders ruimte om hun onderwijs zelf vorm te geven en het werken vanuit een gedeelde visie speelt daarbij een belangrijke rol. Inzicht in de visie van een school op leesvaardigheidsonderwijs biedt aanknopingspunten om te begrijpen hoe de wettelijke doelen in de praktijk worden vormgegeven.

#### 3.1.1 Een visie op leesonderwijs

Een visie fungeert als brug tussen het beoogd en het uitgevoerd curriculum: zij maakt zichtbaar hoe scholen de wettelijke doelen vertalen naar onderwijs. In die visie komen keuzes tot uiting over de vormgeving van leerstof, de inzet van werkvormen, didactiek en toetsing, en de intensiteit waarmee aan leesvaardigheid wordt gewerkt. Zo laat een visie zien hoe scholen prioriteiten stellen, waar accenten liggen en welke samenhang wordt aangebracht tussen verschillende onderdelen van het onderwijs. Om zicht te krijgen op hoe scholen visie en beleid rond leesonderwijs vormgeven, is gebruikgemaakt van bevindingen uit eerdere peilingsonderzoeken, adviesrapporten en diverse praktijkverkenningen. Dit maakt zichtbaar hoe scholen omgaan met uiteenlopende aspecten van het leesvaardigheidsonderwijs. Denk bijvoorbeeld aan de rol van lezen in andere vakken, aan manieren waarop wordt omgegaan met verschillen in leesvaardigheid en -motivatie tussen leerlingen, en aan de bijdrage die leesonderwijs volgens scholen levert aan kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie.

## **Leesvaardigheid in alle vakken**

Scholen wordt geadviseerd om in beleidsdocumenten over leesvaardigheidsonderwijs de relatie tussen het vak Nederlands en de andere vakken op te nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2024; Snel, 2024; Vis et al., 2021). Omdat leerlingen in (vrijwel) alle vakken geacht worden teksten te lezen en te begrijpen, vormt de vakoverstijgende inzet op leesvaardigheid een belangrijk aandachtspunt in het leesonderwijs. Dit is ook opgenomen in de geactualiseerde kerndoelen (kerndoel 1B). In sommige visies is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid of van afspraken over samenwerking tussen vaksecties. Daarbij worden soms accenten gelegd op het versterken van schooltaal en vaktaal, op het organiseren van kennisopbouw rond thema's of op inhoudelijke samenhang.

Een vakoverstijgende benadering van leesvaardigheid wordt in beleidsdocumenten soms verbonden aan uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020):

- leren in interactie: leerlingen wisselen actief veronderstellingen, ervaringen en bevindingen uit met elkaar en met de leraar;
- leren met taalsteun: leerlingen krijgen gerichte steun bij het begrijpen en gebruiken van vaktaal;
- leren in context: leerstof sluit aan op eerder verworven kennis en ervaringen.

In hoeverre scholen deze principes daadwerkelijk hanteren bij het vormgeven van vakoverstijgend leesvaardigheidsonderwijs is niet goed bekend. Ook is niet altijd zichtbaar hoe de samenwerking tussen vakken rondom lezen in de praktijk wordt georganiseerd.

## **Omgaan met verschillen tussen leerlingen**

Soms wordt er in beleidsdocumenten gereflecteerd op de verschillen in leesvaardigheid en leesmotivatie tussen leerlingen. Sommige scholen formuleren uitgangspunten voor een leesbeleid dat rekening houdt met deze verschillen. In beleidsdocumenten staat bijvoorbeeld beschreven hoe de school informatie verzamelt over het leesniveau en de leeshouding van leerlingen, en welke voorzieningen of aanpakken beschikbaar zijn voor leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften (Inspectie van het Onderwijs, 2024).

De Inspectie beschouwt 'het structureel en op herkenbare wijze bestrijden van achterstanden in het onderwijs' als een van de belangrijke opdrachten aan de school (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Beleidsstukken verwijzen dan ook vaak naar het aanbod voor leerlingen met een achterstand. In de praktijk lijkt de aandacht in het aanbod vooral uit te gaan naar leesbegrip en woordenschatverwerving (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Het is minder duidelijk of en hoe er gewerkt wordt aan andere aspecten van leesvaardigheid,

zoals technisch lezen, doelgericht lezen en daar een passende leesaanpak bij hanteren, of omgaan met contrasterende informatie binnen of tussen teksten. Tegelijkertijd is in mindere mate zichtbaar of scholen ook een gericht aanbod hebben voor leerlingen met een gemiddelde of bovengemiddelde leesvaardigheid.

### **3.2 Aanbod in leermiddelen en toetsen**

In de vertaling van het beoogd naar het uitgevoerd curriculum spelen leermiddelenontwikkelaars en toetsaanbieders een grote rol. Zij maken keuzes in de manier waarop leerdoelen worden geconcretiseerd in opdrachten, teksten, formats en toetsvormen. Die keuzes hebben grote invloed op het onderwijs in de klas, zeker wanneer leraren weinig tijd of ruimte ervaren om het aanbod kritisch tegen het licht te houden. Inzicht in de manier waarop leermiddelen en toetsen het leesonderwijs mede vormgeven, is daarom onmisbaar voor een volledig beeld van het uitgevoerd curriculum.

Om een goed beeld te kunnen vormen van de leermiddelen die ingezet kunnen worden in het leesvaardigheidsonderwijs, hebben we bij alle uitgeverijen van educatief materiaal voor het schoolvak Nederlands de methodes voor de tweede klas van het vo opgevraagd (zie Bijlage 6 voor de bekeken leermiddelen). Hieronder beschrijven we wat we in grote lijnen zien in de methodes en hoe het leesonderwijs in de lespraktijk aan de hand van die methodes er dus uit kan zien.

#### **3.2.1 Vorm en opbouw van de methodes**

Sommige methodes zijn volledig digitaal en een enkele methode is juist volledig op papier. De meeste methodes kennen echter een combinatie van boek(en) met digitale ondersteuning of zijn juist digitaal met papieren ondersteuning (in de vorm van een naslagwerk of printopties).

De opbouw van de methodes varieert sterk. Een enkele methode bestaat uit hoofdstukken waarbij alle deelvaardigheden om de beurt aan bod komen. Een deel is modulair ingericht, waarbij vaardigheden in grote eenheden achter elkaar aangeboden kunnen worden. Een ander deel is thematisch ingericht, waarbij de verschillende vaardigheden gekoppeld worden aan een specifiek thema waarover leerlingen dan lezen, schrijven, spreken, enzovoort. Wat bij veel methodes opvalt, is dat hoofdstukken beginnen met literaire teksten. Een enkele methode werkt heel expliciet vanuit literaire teksten en veel methodes geven literaire teksten een prominente plek (bijna) vooraan in het hoofdstuk of thema of in de ordening van modules. De omvang van de onderdelen zakelijk en literair lezen samen is in de meeste methodes groter dan de andere aangeboden onderdelen/domeinen.

### **3.2.2 Vertaling van wettelijke doelen**

De meeste methodes vermelden aan het begin van een thema, hoofdstuk of paragraaf welke leerdoelen centraal staan. Vaak zijn dit concrete, kleinschalige doelen (bijvoorbeeld 'het herkennen van signaalwoorden'), die door de auteurs van de methode zelf geformuleerd zijn. Ze vormen daarmee een interpretatie of uitwerking van de bredere kerndoelen en referentieniveaus, die keuzes maken in formulering en focus van de methodemaker weerspiegelen. Aan het einde van een onderdeel volgt soms een checklist of zelftest, waarmee leerlingen kunnen nagaan of ze deze leerdoelen beheersen. Expliciete verwijzingen naar de wettelijke kaders ontbreken meestal in het leerlingenmateriaal, al zijn ze wel terug te vinden in het docentenmateriaal. Opvallend is dat sommige methodes in het docentenmateriaal ook al anticiperen op de geactualiseerde kerndoelen, bijvoorbeeld door begrippen als 'samenhang' of 'rijke teksten' te benoemen.

### **3.2.3 Aanbod van teksten**

De wettelijke kaders, en met name het referentiekader, geven duiding aan de teksttypen die leerlingen minimaal moeten lezen: informatieve teksten, instructies en betogende teksten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a; 2008b). Daarnaast beschrijft het Referentiekader Taal welke literaire teksten leerlingen dienen te lezen op de respectievelijke leesniveaus 1F, 2F en 3F. In het verleden zijn er zorgen geuit over het gebruik van teksten in methodes, met name op het vmbo (Land et al., 2009; Van Silfhout, 2014). Verarming van teksten (bijvoorbeeld door de tekst aan te passen aan het veronderstelde niveau van leerlingen) en versnippering in de onderwerpen (waardoor er geen gelegenheid is tot kennisopbouw) leiden tot een vermindering van de woordenschat- en kennisontwikkeling, die beide een groot effect hebben op het leesbegrip (Hirsch, 2006). In de geactualiseerde kerndoelen wordt veel nadruk gelegd op een divers aanbod van rijke teksten (zie paragraaf 2.1.3). Het aanbieden van rijke teksten, met onder andere oorspronkelijke formulering, woordgebruik en lay-out, versterkt de ontwikkeling van de leesvaardigheid en is dan ook van groot belang.

In de verschillende methodes zien we dat er structureel aandacht is voor zowel zakelijk als literair lezen. Oftewel, er worden in alle methodes informatieve én verhalende teksten aangeboden. Gedichten komen in sommige methodes wel, en in andere niet voor. De gebruikte teksten komen vaak uit (regionale) dagbladen, tijdschriften of websites voor populairwetenschappelijke informatie. Bij enkele methodes wordt er nadrukkelijk gebruikgemaakt van voor leerlingen herkenbare bronnen als hoofdstukken uit een lesmethode voor een ander vak op school of websites die op jongeren gericht zijn. In enkele leermiddelen worden ook teksten aangeboden die speciaal voor de methode geschreven zijn en niet afkomstig zijn van een authentieke bron. De methodes voor vmbo-basis/kader bevatten vaker aangepaste teksten dan methodes voor de andere schoolsoorten en leerwegen en deze teksten zijn ook beduidend korter. Verschillende methodes laten leerlingen ook actief zelf zoeken naar authentieke teksten in

algemene zin en/of in een 'tekstenbank'. De gebruikte literaire teksten zijn vrijwel altijd fragmenten uit jeugd- en/of *young adult*-romans. Deze fragmenten zijn regelmatig langer dan de aangeboden zakelijke teksten en veel methodes gebruiken binnen een paragraaf meerdere fragmenten uit eenzelfde boek.

### **3.2.4 Taken en werkvormen**

Niet alleen goede teksten zijn van belang voor goed leesonderwijs, maar ook de aard van de taak die aan leerlingen wordt gegeven en de werkvorm waarin deze wordt uitgevoerd. Onderzoek laat zien dat effectieve leesdidactiek bestaat uit het lezen van uitdagende, complexe teksten rond een thema, waarbij leerlingen vanuit een specifiek leesdoel klassikaal teksten geheel of deels (her)lezen, aantekeningen maken, met elkaar praten over de tekst en er vragen over stellen (Houtveen et al., 2019). Rooijackers et al. (2021) merken op dat leeslessen in de praktijk nog vaak gekenmerkt worden door het individueel verwerken van losse teksten met vragen, waarin strategie-instructie centraal staat (Rooijackers et al., 2021). Dit beeld komt ook terug in de lesmethodes die we voor deze domeinbeschrijving hebben bekeken.

In de lesmethodes zien we bij zakelijk lezen een breed scala aan taken, zoals het beantwoorden van inhoudelijke vragen, het herkennen van tekststructuren, het interpreteren van signaalwoorden, het ordenen van informatie of het samenvatten van teksten. In de methodes voor het vmbo komen in verhouding meer gesloten of semi-gesloten opdrachten voor die weinig schrijfwerk vergen, zoals meerkeuzevragen, aankruis oefeningen en ordeningstaken. In de methodes voor havo en vwo zien we vaker taken waarin leerlingen teksten vergelijken (met bijvoorbeeld een satelliettekst), een korte reflectie schrijven, hun mening onderbouwen of meerdere bronnen combineren.

De werkvormen waarin deze taken worden uitgevoerd, variëren per methode. Veel opdrachten zijn gericht op individueel werken, maar in verschillende methodes komen ook samenwerkingsvormen voor zoals het bespreken van vragen in duo's, het voeren van groepsgesprekken of het maken van gezamenlijke visualisaties, bijvoorbeeld een tijdlijn of mindmap. Sommige methodes stimuleren actief leren door leerlingen opdrachten te geven die uitmonden in een presentatie, debat, infographic of creatieve schrijftaak. Ook zijn er methodes die expliciet aandacht besteden aan het toepassen van 'actieve' leesstrategieën, zoals het maken van aantekeningen tijdens het lezen of het formuleren van eigen leesvragen voorafgaand aan het lezen.

Het is niet duidelijk in hoeverre leraren deze werkvormen ook daadwerkelijk inzetten in de praktijk. Evenmin is bekend of leraren ervoor kiezen bepaalde taken aan te passen of te vervangen, bijvoorbeeld op basis van hun inschatting van de behoeften of het niveau van hun leerlingen.

### **3.2.5 Samenhang**

De afgelopen jaren is er veel aandacht voor de verkaveling van het schoolvak Nederlands, waarbij vaardigheden los van elkaar worden aangeboden (Herder et al., 2021; Vis et al., 2021), en de wens om dat anders te doen. Juist het in samenhang aanbieden van de vaardigheden zorgt ervoor dat de verschillende taaldomeinen elkaar versterken, wat het mogelijk maakt om te werken aan gezamenlijke kennisopbouw aan de hand van betekenisvolle taaltaken. Bij de actualisatie van de kerndoelen was 'samenhang' dan ook een belangrijk uitgangspunt. Een deel van de huidige lesmethodes laat die verkaveling inderdaad zien: ofwel worden de verschillende vaardigheden hoofdzakelijk los van elkaar aangeboden, ofwel bestaat de samenhang enkel uit het opnemen van woordenschatopdrachten of zo nu en dan een kleine schrijf- of discussietaak aan het einde van de paragraaf. Er zijn echter ook methodes die expliciet samenhang tussen de verschillende domeinen aangebracht hebben. Die samenhang kan tot uiting komen door de thematische insteek (of zelfs het kiezen van talige thema's), het in samenhang opnemen van kijk- en/of luisterfragmenten, schrijf- en/of spreektaken, woordenschatopdrachten en de combinatie van zakelijke en literaire teksten binnen de leesopdrachten. Bij verschillende methodes is aan het einde van een paragraaf leesvaardigheid een schrijf- of projectopdracht opgenomen; daarin moeten vaardigheden worden gecombineerd en/of moet de theorie, die binnen de paragraaf is aangeboden, nu actief worden ingezet bij het zelf produceren van een tekst.

### **3.2.6 Digitale geletterdheid**

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

Bij het lezen van digitale teksten moeten leerlingen in staat zijn om informatie te vergaren uit (meerdere) online teksten, af te wegen wat wel en niet betrouwbaar is en de informatie uit de verschillende bronnen te integreren. Dat die informatie in hypermedia-vorm wordt aangeboden heeft invloed op dit proces. Teksten uit digitale media nemen tot dusver een bescheiden positie in het leesonderwijs in. Enkele methodes bieden wel afdrucken aan van online teksten, maar dat is niet hetzelfde als online in een tekst navigeren en daarbij digitale vaardigheden inzetten. Slechts heel weinig methodes bieden een authentieke online tekst aan waarbij leerlingen ook gebruik kunnen of moeten maken van bijvoorbeeld hyperlinks in de tekst.

### 3.2.7 Toetsing

De verschillende lesmethodes Nederlands bieden ook mogelijkheden om leesvaardigheid (als apart domein of in combinatie met andere onderdelen) te toetsen. Enkele methodes spreken een voorkeur uit voor formatieve evaluatie en/of het gebruik van bijvoorbeeld schrijftaken of observatielijsten om uitspraken over de leesvaardigheid van leerlingen te kunnen doen. Daarnaast komt ook de klassieke 'tekst met vragen' veelvuldig terug. Daarbij wordt vaak één wat langere tekst aangeboden (de lengte varieert per schoolsoort en leerweg, maar ligt doorgaans tussen de 400 en 1000 woorden), al dan niet aangevuld met een klein tekstfragment. Soms worden er twee teksten aangeboden, waarbij informatie uit de teksten gecombineerd of vergeleken moet worden. Het valt op dat er bij de tekst(en) veel vragen over de theorie worden gesteld (over bijvoorbeeld signaalwoorden en tekstverbanden), waarbij de theorie uit een bepaalde paragraaf wordt getoetst plus de theorie uit de paragrafen (of leerjaren) ervoor. De hoeveelheid schrijfwerk is vaak beperkt en regelmatig worden er antwoordopties (meerkeuzevragen) gegeven. Enkele keren wordt er om een kritische blik op de bruikbaarheid of betrouwbaarheid van een tekst gevraagd. Sommige methodes bieden naast deze toetsen ook sorteertaken, gatenteksten en/of oude examenopdrachten aan als toetsmateriaal. Er zijn geen onderzoeksgegevens bekend over in hoeverre leraren toetsen formatief of summatief inzetten, maar de summatieve variant lijkt in de praktijk te overheersen. Ook is onduidelijk welke passende vervolgcities leraren nemen naar aanleiding van de informatie uit te de toetsen.

### 3.2.8 Rol van de leraar

Methodes bieden op verschillende manieren ondersteuning aan leraren. Zo bieden de meeste materialen antwoordmodellen bij de opdrachten, een docentenhandleiding en voorbeelden van jaarplanningen. Enkele methodes leggen de rationale achter bepaalde werkvormen uit door kort onderzoeksbevindingen aan te stippen waarmee de werkvorm verantwoord wordt. De methodes die (ook) digitaal zijn, bieden soms de mogelijkheid om leerroutes in te stellen, waarbij leerlingen relatief eenvoudig op een iets lager of juist hoger niveau kunnen oefenen. Het is de vraag of leraren in het leesonderwijs binnen een groep differentiëren tussen zwakke, gemiddelde en sterke lezers en zo ja, hoe zij dat dan doen en of die differentiatie de leesvaardigheid ook bevordert. Het instellen van leerroutes is voor leesvaardigheid wellicht niet de beste manier om te differentiëren (wat voor andere vaardigheden die meer computergestuurd nagekeken kunnen worden wellicht wel kan).

In de veldraadpleging werd aangegeven dat er grote verschillen zijn in de mate van ruimte die de leraar heeft (of neemt) om keuzes te maken in de manier waarop met de methode wordt gewerkt. In sommige (digitale) methodes is het na de keuze van een thema bijvoorbeeld moeilijk om opdrachten over te slaan of om een andere volgorde aan te bieden. Tegelijkertijd krijgen uitgeverij ook

signalen uit het veld dat leraren een schoolspecifieke planning willen of bij voorkeur 'van kافت tot kافت' werken.

### **Aanvullende bronnen en materialen**

Veel leraren Nederlands maken niet uitsluitend gebruik van de methode. Uit het vorige peilingsonderzoek bleek dat minder dan de helft van de docenten in het vo de methode (vrijwel) geheel volgt (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Met name in het vmbo-g/t en het havo/vwo wijkt een meerderheid van de docenten geregeld af van de methode. Een klein deel gebruikt de methode zelfs vooral als bronnenboek.

Over het exacte gebruik van leermiddelen, bronnen en materialen anders dan volledige lesmethodes bestaat echter geen duidelijk beeld. Onbekend is ook hoe leraren keuzes maken uit alle beschikbare lesmaterialen om hun onderwijsarrangementen op maat samen te stellen en welke overwegingen daarbij een rol spelen. In aanvulling op lesmethodes, maar ook in plaats daarvan, ontwikkelen leraren ook zelf lessen en/of lesactiviteiten. Daarnaast zetten leraren zelf verzamelde, actuele, authentieke teksten (fictie én non-fictie) in om hun leesonderwijs vorm te geven. Die teksten kunnen afkomstig zijn uit bijvoorbeeld dagbladen, vakbladen of lees- en studieboeken. In welke verhouding leraren deze leermiddelen, bronnen en materialen inzetten, is onbekend.

De vraag welke lesmethode leraren Nederlands gebruiken, geeft daarom geen volledig beeld van de vertaling van beoogd naar uitgevoerd curriculum. Pas wanneer ook het bredere palet aan bronnen en materialen in beeld is, ontstaat een completer beeld van hoe het leesonderwijs daadwerkelijk wordt vormgegeven in de praktijk.

### **Eigen leeshouding, expertise en professionalisering**

Ook de competentie van de leraar speelt een cruciale rol in het leesonderwijs (Ekens et al., 2021). Leraren die zelf graag lezen of zich verdiepen in actuele teksten, stralen dit enthousiasme vaak uit naar hun leerlingen en dragen zo bij aan een stimulerend leesklimaat (Pelletier et al., 2024). Dit effect is het sterkst wanneer leraren hun leeservaring actief delen, in gesprek gaan over teksten, voorbeelden geven en bewust keuzes maken in het tekstaanbod. Alleen een positieve leeservaring hebben is dus niet voldoende. Het gaat erom dat die ervaring zichtbaar en doelgericht wordt ingebed in de lespraktijk.

Uit het vorige peilingsonderzoek blijkt dat leraren zich wel bewust zijn van het belang van hun eigen rol en dat een groot deel van de leraren bijscholing volgt met betrekking tot leesdidactiek en leesbevordering. Er is echter ook variatie in hoe sterk leraren zich competent voelen op deze gebieden (Inspectie van het Onderwijs, 2024). De verschillen in opleidingsachtergrond en vakdidactische expertise kunnen niet alleen invloed hebben op de keuze van teksten en

werkvormen, maar ook het soort vragen dat leerlingen krijgen en hoe over teksten gesproken wordt.

De actualisatie van de kerndoelen en de bredere aandacht voor basisvaardigheden in het onderwijs roepen bij veel leraren nieuwe vragen op over hun onderwijspraktijk. Er is dan ook een duidelijke professionaliseringsbehoefte, zowel op inhoudelijk als didactisch vlak (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Denk aan vragen als: hoe sluit mijn onderwijs aan op de geactualiseerde kerndoelen? Kan ik het lezen bij leerlingen bevorderen? Hoe beoordeel ik of leerlingen teksten echt begrijpen?

Deze vragen raken direct aan het curriculumbewustzijn van leraren: hun vermogen om doelgericht keuzes te maken in leerinhouden, werkvormen en materialen, in relatie tot wettelijke doelen en de eigen schoolcontext (Groenendijk et al., 2024). Het versterken van dit curriculumbewust handelen is van belang voor het duurzaam verbeteren van de leesvaardigheid in het vo.

### **3.2.9 Initiatieven om het leesonderwijs te versterken**

Instrumenten zoals de reflectiewijzer Leesonderwijs onderbouw voortgezet (Inspectie van het Onderwijs, 2025), de Kwaliteitswaaier van de Kennistafel Effectief Leesonderwijs (Snel, 2024) en het Kwaliteitskader leermiddelen taal (Van Brussel et al., 2025) helpen teams om samen in gesprek te gaan over hun aanpak en keuzes in het leesonderwijs. Ook kunnen ze ingezet worden bij het doelgericht verbeteren van visie, materiaalgebruik en didactische werkwijzen. Daarnaast zijn er verschillende scholen die onder de noemer inspiratiescholen, ook een initiatief van de Kennistafel Effectief Leesonderwijs, laten zien hoe effectief leesonderwijs in de praktijk werkt. Dergelijke initiatieven laten zien dat scholen al actief werken aan professionele ontwikkeling, visieontwikkeling en gezamenlijke reflectie.

## **3.3 Methode-onafhankelijke toetsing en evaluatie**

Hoewel de inzet van methode-onafhankelijke (volg)toetsen voor leesvaardigheid op dit moment niet verplicht is, geeft een groot deel van de scholen in de onderbouw vo hier wel invulling aan (Veldkamp et al., 2025). Denk aan het Cito Volgsysteem, Diatekst Nederlands, de AMN Taaltoetsen Nederlands Lezen en de Taalniveautest Nederlands. Deze toetsen zijn vaak gericht op het signaleren van achterstanden en het bieden van een globale inschatting van het leesniveau van leerlingen. De toepassing ervan verschilt echter sterk tussen scholen.

Zo gebruiken scholen de verkregen data onder andere om aanpassingen te doen in het onderwijsprogramma of de didactiek, om te bepalen op welk niveau een leerling het beste kan worden ingedeeld na de onderbouw vo en om de prestaties van leerlingen af te zetten tegen standaardnormen zoals de referentieniveaus. Daarnaast gebruiken scholen toetsresultaten om verantwoording af te leggen, bijvoorbeeld aan ouders of de Inspectie.

Het waarderingskader van de Inspectie beschrijft de basiskwaliteit waaraan scholen dienen te voldoen als volgt:

“De school verzamelt vanaf binnenkomst systematisch informatie over de kennis en vaardigheden van haar leerlingen. De school vergelijkt deze informatie met de verwachte ontwikkeling. Deze informatie en vergelijking maken het mogelijk om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zowel groepen als individuele leerlingen. [...] Voor leerlingen die achterstanden hebben is het onderwijs zo ingericht dat op structurele en herkenbare wijze aandacht wordt besteed aan het bestrijden van die achterstanden.” (Inspectie van het Onderwijs, 2024, p. 136)

In de praktijk blijkt echter dat de aansluiting tussen toetsresultaten en lespraktijk niet altijd vanzelfsprekend is. Veldkamp et al. (2025) concluderen dat veel leraren moeite hebben met de interpretatie van toetsdata en dat het gebruik van resultaten voor onderwijsaanpassing beperkt blijft. In het leesonderwijs speelt ook de vraag in hoeverre dergelijke toetsen daadwerkelijk zicht bieden op het leesbegrip van leerlingen, zeker wanneer dat begrip zich uitstrekt over meerdere teksten of complexe verbanden.

Prenger et al. (2021) en Houtveen et al. (2019) pleiten voor een heroriëntatie op de wijze van toetsing en het volgen van leesontwikkeling. Zij signaleren dat er momenteel een sterke nadruk ligt op gestandaardiseerde toetsinstrumenten (zowel methodegebonden als methode-onafhankelijk), terwijl informelere vormen van toetsing vaak achterblijven. Het is van cruciaal belang om ook via bijvoorbeeld leesgesprekken, observaties en schriftelijke reflecties zicht te krijgen op het begrip, de motivatie en de leesontwikkeling van leerlingen. Hoewel er veel kennis is over dergelijke vormen van formatief evalueren (SLO, 2021), is het de vraag in hoeverre die in de praktijk van het leesonderwijs worden toegepast.

### **3.4 Samenvattend**

De vertaling van de wettelijke kaders (kerndoelen en referentieniveaus) naar de klas is sterk afhankelijk van de visie van de school, de inzet van leermiddelen en toetsen, de professionele ruimte van leraren en de manier waarop toetsresultaten worden benut. Uit het vorige peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2024) blijkt dat scholen zich vaak bewust zijn van het belang van goed vormgegeven leesonderwijs, waarbij ook aandacht is voor verschillen tussen leerlingen. Tegelijkertijd laat de praktijk zien dat dit onderwijs op uiteenlopende manieren wordt ingericht: in visievorming, materiaalkeuze, didactische aanpak en evaluatie. Hoe deze keuzes tot stand komen en in hoeverre ze daadwerkelijk aansluiten bij de behoeften van leerlingen, is niet altijd goed zichtbaar.

Leermiddelen spelen een belangrijke rol in de concretisering van leerdoelen, tekstselectie en toetsing. Hoewel vrijwel alle methodes aandacht besteden aan zowel zakelijke als literaire teksten, is er variatie in de kwaliteit, rijkheid en authenticiteit van de teksten, de mate van samenhang tussen domeinen en de aandacht voor digitale geletterdheid. Veel taken zijn gericht op strategie-instructie en summatieve toetsing. Werkvormen die leerlingen aanzetten tot verdieping en interactie, zoals leesgesprekken, projectmatige taaltaken en thematisch lezen, zijn minder structureel aanwezig.

Inzicht in hoe leraren de methode gebruiken, inclusief de overwegingen die daarbij een rol spelen, is dus van belang om goed zicht te krijgen op de praktijk van het leesvaardigheidsonderwijs. Daarbij speelt niet alleen de methode een rol, maar ook de leraren zelf: hun expertise, houding en keuzes bepalen in belangrijke mate hoe het curriculum in de klas vorm krijgt. Tegelijkertijd ervaren veel leraren de behoefte aan ondersteuning bij het maken van bewuste keuzes, bijvoorbeeld bij het selecteren van teksten of het interpreteren van toetsresultaten. Het versterken van het curriculumbewustzijn van leraren wordt gezien als belangrijke sleutel tot verbetering.

Tot slot speelt ook het verzamelen van gerichte informatie over de leesontwikkeling van leerlingen een belangrijke rol in het versterken van het leesonderwijs. Methode-onafhankelijke toetsen worden in veel scholen ingezet om zicht te krijgen op het leesniveau van leerlingen. De opbrengsten daarvan worden echter niet altijd effectief benut voor onderwijsaanpassing. Veel leraren hebben moeite met de interpretatie van toetsdata. Bovendien geven formele toetsen slechts een beperkt beeld van de leesontwikkeling. Informelere, formatieve vormen van evaluatie, zoals observaties en leesgesprekken, worden nog weinig structureel ingezet, terwijl ze waardevolle informatie kunnen opleveren over het leesbegrip, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen.

## 4. Het gerealiseerd (geleerd) curriculum

*De doelen voor leesvaardigheid geven richting aan het onderwijs en schetsen een beeld van het gewenste aanbod en beheersingsniveau. In de praktijk worden deze doelen op verschillende manieren vertaald naar concrete onderwijsactiviteiten, leermiddelen en toetsen. Wat leerlingen daarvan uiteindelijk oppikken, verschilt per leerling, klas en school. In dit hoofdstuk richten we ons daarom op wat leerlingen daadwerkelijk leren: de uitkomsten van het onderwijs. In paragraaf 4.1 beschrijven we bevindingen uit Nederlandse peilingsonderzoeken naar leesvaardigheid in het po en vo. Paragraaf 4.2 gaat in op inzichten uit internationaal vergelijkend onderzoek, zoals PIRLS en PISA. Tot slot bespreken we in paragraaf 4.3 hoe leesvaardigheid in deze onderzoeken wordt geoperationaliseerd en wat dit betekent voor de interpretatie van de resultaten.*

### 4.1 Peilingsonderzoeken

#### 4.1.1 Peilingsonderzoek primair onderwijs

In schooljaar 2020-2021 vond het laatst gepubliceerde Peilingsonderzoek Leesvaardigheid in het (speciaal) basisonderwijs plaats. De centrale probleemstelling van het onderzoek was: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen uit groep 8 en schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs op het gebied van leesvaardigheid en hoe ziet het onderwijsleerproces voor leesvaardigheid op deze scholen eruit?'

Voor het meten van de leesvaardigheid werd voor dit peilingsonderzoek een leestoets ontwikkeld waarin zowel zakelijke als literaire<sup>6</sup> teksten aan bod kwamen. Het instrumentarium toetste vier domeinen van leesvaardigheid, ook wel aangeduid als kenmerken van de taakuitvoering in het Referentiekader Taal:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten

De eerste drie domeinen werden getoetst voor beide typen teksten. Het domein 'samenvatten' werd alleen bij de zakelijke teksten getoetst, waarbij vragen werden opgenomen voor het schematiseren van informatie en voor het formuleren van een samenvatting. Verder is bij leerlingen, hun leerkrachten en

---

<sup>6</sup> In het peilingsonderzoek is het Referentiekader Taal als uitgangspunt genomen. Hoewel daarin onderscheid wordt gemaakt tussen fictionele, narratieve en literaire teksten, zijn deze categorieën in de toets niet afzonderlijk gehanteerd. In de rapportage wordt gesproken over fictionele teksten, maar feitelijk is gewerkt met een breed palet aan teksten die, in lijn met de huidige terminologie, als literaire teksten kunnen worden beschouwd.

schoolleiders door middel van vragenlijsten informatie verzameld over algemene en domeinspecifieke achtergrondkenmerken en over het onderwijsleerproces.

De resultaten lieten een daling in scores zien ten opzichte van het voorgaande peilingsonderzoek in schooljaar 2011-2012. Deze daling is in het regulier basisonderwijs kleiner dan in het speciaal basisonderwijs (sbo). In het basisonderwijs haalt 88 procent van de leerlingen referentieniveau 1F en 50 procent haalt ook referentieniveau 2F. In het sbo haalt 39 procent van de leerlingen referentieniveau 1F en slechts 7 procent haalt referentieniveau 2F. De oorspronkelijke ambities, 85 procent van de leerlingen op referentieniveau 1F en 65 procent op referentieniveau 2F, zijn daarmee niet behaald. Scores op de vier afzonderlijke domeinen laten zien dat leerlingen die referentieniveau 2F behalen, vooral goed scoren binnen het domein 'interpreteren' en minder binnen het domein 'samenvatten'. Bij leerlingen die (onder) referentieniveau 1F scoren, zijn er weinig verschillen te zien tussen de scores op de afzonderlijke domeinen.

Bij de interpretatie van de resultaten uit dit peilingsonderzoek is het belangrijk om rekening te houden met enkele contextuele en methodologische aandachtspunten. De afname vond plaats kort na de tweede scholensluiting als gevolg van de coronapandemie. Hoewel hierover geen causale uitspraken zijn gedaan, is het aannemelijk dat de bijzondere omstandigheden van invloed zijn geweest op de leerontwikkeling én de afname zelf.

### **Onderzoek in uitvoering**

In schooljaar 2025-2026 wordt opnieuw een peilingsonderzoek leesvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs uitgevoerd. In het basisonderwijs gebeurt dit op de scholen die deelnemen aan PIRLS, het internationaal vergelijkend onderzoek naar leesprestaties in groep 6. In het speciaal onderwijs richt het onderzoek zich op leerlingen uit cluster 3- en cluster 4-onderwijs die doorstromen naar het voortgezet (speciaal) onderwijs.

Met het peilingsonderzoek wordt het leesbegrip van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en van schoolverlaters in het speciaal (basis)onderwijs in kaart gebracht. Ook wordt onderzocht hoe het onderwijs in leesvaardigheid op deze scholen vorm krijgt.

#### **4.1.2 Peilingsonderzoek voortgezet onderwijs**

In schooljaar 2022-2023 vond het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid plaats in de onderbouw van het voortgezet (speciaal) onderwijs en praktijkonderwijs. De centrale probleemstelling van het peilingsonderzoek was: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen in het tweede leerjaar van het voortgezet (speciaal) onderwijs en praktijkonderwijs op het gebied van leesvaardigheid, en hoe ziet het onderwijsleerproces voor leesvaardigheid op deze scholen eruit?'

Om de leesvaardigheid te meten is een digitale leestoets ontwikkeld, waarin zowel zakelijke als literaire teksten aan bod kwamen, hoewel zakelijke teksten de overhand hadden. Het instrumentarium toetste vier domeinen van leesvaardigheid, ook wel aangeduid als kenmerken van de taakuitvoering in het Referentiekader Taal:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten

De eerste drie domeinen werden getoetst bij beide typen teksten. Het domein 'samenvatten' werd alleen bij zakelijke teksten getoetst. Bij het samenvatten beantwoordden leerlingen vragen over het schematiseren van informatie en moesten zij een beknopte samenvatting formuleren. Verder is met vragenlijsten informatie verzameld bij leerlingen, leraren Nederlands en schoolleiders.

De resultaten van het peilingsonderzoek lieten een wisselend beeld zien. In het algemeen zijn leerlingen in het tweede leerjaar van het vmbo-g/t, havo en vwo goed op weg om het beoogde referentieniveau voor hun schoolsoort te bereiken. Leerlingen in het vmbo-g/t lezen overwegend op of boven referentieniveau 1F. En de meeste havo-, vwo- en vso-leerlingen lezen op of boven referentieniveau 2F. Deze niveaus passen bij het leerjaar en de onderwijssoort waarin leerlingen zich bevinden. In het vmbo-b/k zien de resultaten er niet goed uit. Daar leest twee derde van de leerlingen in het tweede leerjaar nog onder 1F-niveau. Ongeveer een kwart van de leerlingen in het vo volgt praktijkonderwijs of vmbo-b/k. Van de meerderheid van deze groep leerlingen is de leesvaardigheid dus niet goed genoeg. Dit vraagt om een verbeterde aanpak.

Bij het interpreteren van deze resultaten is het van belang om stil te staan bij de gekozen indeling van doelgroepen. In sommige gevallen zijn leerwegen of schoolsoorten samengenomen (zoals pro/vmbo-bb/kb of havo/vwo), terwijl er binnen deze categorieën aanzienlijke verschillen in leesvaardigheid kunnen bestaan. Met name bij de groep 'vso' is sprake van een grote interne variatie, aangezien hier zowel uitstroomprofielen richting arbeid als leerweggerichte programma's binnen één categorie vallen. Daarnaast is niet duidelijk hoe resultaten van het praktijkonderwijs in de rapportage zijn meegenomen. Deze onduidelijkheid maakt het lastig om uitspraken te doen over deze specifieke doelgroep.

## **4.2 Internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid**

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

Sinds 2001 wordt elke vijf jaar de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) uitgevoerd. Dit is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van 10-jarigen (in Nederland groep 6). PIRLS richt zich op

prestaties op het gebied van tekstbegrip 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, leraren, schoolleiders en ouders. We beschrijven hier de vijfde meting uit 2021 (Swart et al., 2023).

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

Uitgangspunt in de metingen van PIRLS is de volgende definitie van leesvaardigheid:

“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. Lezers kunnen betekenis verlenen aan een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier.” (Mullis & Martin, 2019, p. 6; in vertaling opgenomen in Swart et al., 2023, p.9)

Deze definitie laat zien dat er twee leesdoelen onderscheiden worden: (1) het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen; en (2) het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. De PIRLS-toets bestaat dan ook voor elke leerling uit een verhalende én een informatieve tekst met vragen. Bij elke tekst werden twaalf tot achttien begripsvragen gesteld. Voor beide leesdoelen is daarbij de volgende verdeling gehanteerd:

- focussen op en ophalen van expliciet genoemde informatie (20 procent);
- maken van simpele inferenties (30 procent);
- integreren van ideeën en informatie (30 procent);
- evalueren en bekritisieren van de inhoud en tekstuele elementen (20 procent) (Swart et al., 2023, p. 11).

Die verdeling van vraagtypen is gedeeltelijk terug te voeren op het onderscheid dat in het referentiekader gemaakt wordt in kenmerken van de taakuitvoering in het domein Leesvaardigheid, namelijk begrijpen, interpreteren en evalueren. De toets bestond uit meerkeuzevragen (45 procent) en open vragen (55 procent) en is op papier afgenomen.

### **Leesvaardigheidsniveaus**

In PIRLS worden vier cumulatieve leesvaardigheidsniveaus onderscheiden: laag, midden, hoog en gevanceerd (Swart et al., 2023, p.18-19). Daarbij horen de volgende tekst- en taakkenmerken:

- *Laag niveau*  
Bij het lezen van overwegend makkelijke verhalen en informatieve teksten kunnen leerlingen expliciet in de tekst beschreven informatie

lokaliseren, ophalen en reproduceren; en eenvoudige en eenduidige inferenties maken.

- *Middenniveau*

Bij het lezen van makkelijke en gemiddeld moeilijke verhalende, informatieve teksten en online taken kunnen leerlingen expliciete informatie lokaliseren, herkennen en reproduceren; eenvoudige en eenduidige inferenties maken om vergelijkingen, beschrijvingen en verklaren te geven; en informatie interpreteren en integreren om hoofdgedachten en redenen voor gevoelens acties (van karakters), gebeurtenissen en uitkomsten te geven.

- *Hoog niveau*

Bij het lezen van gemiddeld moeilijke en moeilijke verhalen, informatieve teksten en online taken kunnen leerlingen impliciet beschreven acties en details, en relevante informatie lokaliseren en identificeren; inferenties maken over relaties tussen intenties, acties, gebeurtenissen en gevoelens maken, en om vergelijkingen, beschrijvingen, verklaren en voorspellingen te geven; de betekenis van figuurlijk taalgebruik herkennen; tekstuele en visuele informatie interpreteren en integreren om bijvoorbeeld ideeën te verbinden en verklaringen te geven; de inhoud van een tekst evalueren om een standpunt in te nemen en te rechtvaardigen; en de manier herkennen waarop afbeeldingen en woordkeuze inhoud ondersteunen.

- *Geavanceerd niveau*

Bij het lezen van overwegend moeilijke verhalen, informatieve teksten en online taken kunnen leerlingen verhaalgebeurtenissen en karakteracties interpreteren en integreren om redenen, motivaties, gevoelens en karakterontwikkelingen te beschrijven; inferenties over complexe inhoud maken; meerdere informatie-eenheden uit verschillende teksten interpreteren en integreren; het beoogde effect van de taal-, stijl- en compositiekeuzes van de auteur evalueren; en tekstuele-, visuele- en interactieve elementen evalueren om hun doel uit te leggen, het standpunt van de schrijver te identificeren en ondersteunend bewijs te leveren.

## **Resultaten**

De uitkomsten van PIRLS 2021 laten zien dat tussen 2016 en 2021 de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen in Nederland is gedaald. Bovendien scoren leerlingen in 2021 voor het eerst ongeveer gelijk aan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van een vergelijkingsgroep van 21 westerse landen. In de twee metingen ervoor (2011 en 2016) scoorden Nederlandse leerlingen hoger dan dat gemiddelde (Swart et al., 2023). De daling in leesvaardigheid is daarmee niet alleen te wijten aan de coronapandemie en schoolsluitingen als gevolg daarvan, aangezien leerlingen in andere landen daar evengoed hinder van hebben ondervonden. De daling in leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen is groter dan de gemiddelde daling van westerse landen.

Uitgesplitst per niveau zien we dat 96 procent van de Nederlandse leerlingen het lage niveau behaalt (daling van 3 procent ten opzichte van de meting van 2016) en 79 procent het middenniveau (daling van 9 procent). Beide scores zijn ongeveer gelijk aan het gemiddelde van westerse landen. Van de Nederlandse leerlingen behaalt 37 procent het hoge niveau (daling van 11 procent) en dat is voor het eerst lager dan het gemiddelde van westerse landen. Dat geldt ook voor het percentage van leerlingen dat een geavanceerd niveau haalt (6 procent, daling van 2 procent) (Swart et al., 2023, p. 24). De spreiding tussen zwakke en sterke lezers in Nederland is vergeleken met andere landen nog altijd relatief klein (Swart et al., 2023, p.25).

Leerlingen scoren in 2021 op beide leesdoelen (lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen; en lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken) gelijk, maar lager dan in 2016. De scores voor beide leesdoelen zijn nu ongeveer gelijk aan het gemiddelde van westerse landen, terwijl dat eerder hoger was. De scores op de twee begripsprocessen (informatie opzoeken en conclusies trekken; en informatie integreren en evalueren) zijn ook ongeveer gelijk aan elkaar en aan de gemiddelde scores van westerse landen. In eerdere metingen scoorden Nederlandse leerlingen op het begripsproces 'informatie opzoeken en conclusies trekken' (iets) hoger dan op 'informatie integreren en evalueren'. In 2021 zien we juist een iets hogere (absolute) score op het tweede begripsproces. Nederlandse meisjes behalen in 2021 in vergelijking met Nederlandse jongens een hogere score voor het leesdoel 'lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen', en voor beide begripsprocessen (Swart et al., 2023).

PIRLS kijkt ook naar leesattitude en leesgedrag. Op het gebied van leesattitude blijkt dat meer dan een derde van de Nederlandse leerlingen weinig tot geen leesplezier ervaart. Die groep is opnieuw groter dan in 2016 (en 2011). In vergelijking met de 21 westerse landen rapporteren alleen Noorse leerlingen nog minder leesplezier. De betrokkenheid van de leerlingen bij de leeslessen is weliswaar licht gestegen, maar blijft nog altijd achter bij het gemiddelde van de westerse landen. Die betrokkenheid houdt verband met de leesvaardigheidsscores. Nederlandse leerlingen lezen buiten school in vergelijking met 2016 niet zozeer minder vaak, maar wel minder lang. Maar liefst 63 procent leest, buiten school, per dag slechts 30 minuten of minder (Swart et al., 2023).

Uit de vragenlijsten die naast de leestoets zijn afgenomen bij zowel leerlingen als leraren komen tot slot nog enkele bevindingen over de leeslessen naar voren, die ook interessant en relevant voor het peilingsonderzoek zijn. Zo zeggen Nederlandse leraren, in vergelijking met leraren uit de 21 westerse landen, dat ze hun leerlingen minder vaak aanmoedigen om de mening in een tekst ter discussie te stellen. Ook laten zij hun leerlingen minder vaak de volgende opdrachten uitvoeren: opzoeken van informatie in een tekst; het

uitleggen of onderbouwen van wat leerlingen van een tekst begrepen hebben met bewijs uit de tekst; vergelijken van wat leerlingen gelezen hebben met andere dingen die ze gelezen hebben en met hun persoonlijke ervaringen; generaliseren of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen; de stijl of de structuur van de tekst die ze hebben gelezen laten evalueren of bekritisieren; en zelf-monitoren van het lezen (Swart et al., 2023 [factsheet 2]).

Nederlandse leerlingen geven in vergelijking met leerlingen uit de 21 westerse landen aan dat hun leerkracht minder vaak met hen praat over wat ze gelezen hebben in de klas. Nederlandse leraren rapporteren in vergelijking met leraren uit de 21 westerse landen dat ze hun leerlingen minder vaak vragen om een mondeling vraag te beantwoorden; om een mondelinge samenvatting te geven over wat ze gelezen hebben; om iets te schrijven over of naar aanleiding van wat ze gelezen hebben; en om het maken van een multimodaal antwoord. Al met al kan daaruit geconcludeerd worden dat Nederlandse leraren in vergelijking met leraren uit de 21 westerse landen minder vaak een actieve verwerking uit laten voeren na het lezen, terwijl uit ander onderzoek blijkt dat juist een actieve verwerking van datgene wat leerlingen gelezen hebben, bijdraagt aan het ontwikkelen van sterke leesvaardigheden (Swart et al., 2023 [factsheet 3]; Snel, 2024).

#### **4.2.2 PISA: leesprestaties 15-jarigen**

Sinds 2000 worden elke drie jaar de vaardigheden van 15-jarigen in wiskunde, lezen en natuurwetenschappen gemeten en internationaal vergeleken, waarbij steeds de hoofdfocus op een van de domeinen ligt. De meest recente meting op moment van schrijven is die van 2022 (vanwege de coronapandemie is de meting een jaar later afgenomen dan oorspronkelijk gepland). Naast een meting van de drie vaardigheden wordt er ook steeds informatie verzameld over de context waarin leerlingen deze vaardigheden aangeboden krijgen. In 2018 was lezen het hoofddomein en is er naast een rapport over de resultaten (Gubbels et al., 2019) ook een verdiepend rapport verschenen over leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen (Dood et al., 2020).

In het raamwerk van PISA wordt leesvaardigheid als volgt gedefinieerd: 'Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.' (OECD, 2019, p. 28; in Meelissen et al., 2023, p. 53). De leesvaardigheid wordt in de PISA-toets uit 2022 gemeten aan de hand van drie begripsprocessen: (1) informatie opzoeken; (2) begrijpen; en (3) evalueren en reflecteren. De toets is digitaal afgenomen.

Sinds 2018 wordt leesvaardigheid enigszins anders gemeten in vergelijking met eerdere PISA-metingen. Zo is er een preciezere omschrijving van de gevraagde

leesbegripprocessen, wordt er onderscheid gemaakt in het lezen van een 'losse' tekst en een verzameling van teksten, en is de hoeveelheid aandacht voor elk van de verschillende leesbegripprocessen gewijzigd. Onderstaande tabel geeft de verschillen weer tussen PISA-2015 en PISA-2018:

2015 framework	2018 framework	
	Single tekst	Multiple tekst
Accessing and retrieving 25%	Scanning and locating 15%	Searching for and selecting relevant text 10%
Integrating and interpreting 50%	Literal comprehension 15% Inferential comprehension 15%	Multiple-tekst inferential Comprehension 15%
Reflecting and evaluating 25%	Assessing quality and credibility Reflecting on content and form 20%	Corroborating/handling conflict 10%

*Uit: PISA 2018 Reading Frame*

De aandacht voor de taak 'informatie opzoeken' is gelijk gebleven (25 procent), maar verspreid over het opzoeken en selecteren van informatie in een losse tekst (15 procent) en in een verzameling van teksten (10 procent). In de meting is de aandacht voor de taak begrijpen iets minder geworden, van 50 naar 45 procent. Daarbij is veel aandacht voor het kunnen maken van inferenties, oftewel het proces om als lezer informatie uit de tekst af te leiden die er niet letterlijk staat. Inferenties kunnen worden gemaakt zowel bij een losse tekst als bij het verwerken van een verzameling van teksten.

De aandacht voor de taak evalueren is licht toegenomen (eerst 25, nu 30 procent). Deze taak is in 2018 gepreciseerd in drie deeltaken:

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

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

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

PISA past sinds 2018 het principe van *scenario-based assessment* toe. Een dergelijke leestoets biedt een verzameling van thematisch samenhangende teksten aan, waarbij de leerling binnen een gegeven context en doel diens leesaanpak moet afstemmen en inferenties moet maken om specifieke informatie te verwerken. Anders dan in traditionele tekstbegrijptoeetsing worden er geen afzonderlijke tekstfragmenten aangeboden met op zichzelf staande vragen, maar dient de leerling de verschillende teksten en fragmenten in hun geheel én in samenhang te begrijpen. Hierdoor ontstaat er een exacter beeld van de leesvaardigheid van leerlingen. Ze zoeken informatie, evalueren de informatiebron, interpreteren de informatie en kunnen door de verschillende teksten heen verbanden leggen. De verzameling van teksten kan bestaan uit fictie, studiemateriaal, e-mails, blogs, websites, beleidsdocumenten, oorspronkelijke historische bronnen, et cetera.

### **Trends in leesprestaties**

De gemiddelde leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen is in 2022 significant lager dan bij de metingen ervoor, en ook lager dan het OESO-gemiddelde en het gemiddelde van de 14 deelnemende EU-landen (EU14-landen). Tussen 2003 en 2015 was de leesvaardigheid stabiel, maar tussen 2015 en 2018 werd een neerwaartse trend ingezet. De daling tussen 2018 en 2022 is bovendien sterker dan bij de meting ervoor. Ook in andere OESO- en EU-landen laten de resultaten op de toetsen in die periode een daling van leesvaardigheid zien, maar onder Nederlandse leerlingen is die daling sterker.

In de meting van 2018 is de leesvaardigheidsscore uitgesplitst in de drie begripsprocessen 'informatie opzoeken', 'begrijpen' en 'evalueren en reflecteren'. Daaruit blijkt dat Nederlandse leerlingen relatief goed zijn in informatie opzoeken, maar (ver) onder de OESO- en EU-gemiddelden scoren op begrijpen, evalueren en reflecteren. Gubbels et al. (2019) geven hiervoor als mogelijke verklaring dat er in het Nederlandse onderwijs slechts een beperkte rol is weggelegd voor het begripsproces evalueren en reflecteren. De leerplankundige verkenning die SLO in 2017 heeft uitgevoerd, heeft onder andere laten zien dat het evalueren van en het reflecteren op teksten (nog) weinig aandacht krijgt in het huidige Nederlandse curriculum (Van der Hoeven et al., 2017). In de geactualiseerde kerndoelen ligt juist veel meer nadruk op het begripsproces evalueren en reflecteren (zie paragraaf 2.1).

PISA heeft zes vaardigheidsniveaus gedefinieerd (OECD, 2019), waarbij niveau 1 het laagste is en niveau 6 het hoogste. Het vaardigheidsniveau dat leerlingen volgens het PISA-raamwerk moeten beheersen om goed te kunnen functioneren op school en in de maatschappij, is niveau 2. Op dat niveau kunnen leerlingen: een of meer stukken informatie vinden; de hoofdgedachte in de tekst bepalen en relaties begrijpen; betekenis geven aan een deel van de tekst door simpele conclusies te trekken; en een vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en alledaagse kennis. In 2022 presteerde 33 procent van de

Nederlandse 15-jarigen onder niveau 2 en ook daarmee doen Nederlandse leerlingen het slechter dan gemiddeld in de OESO- en EU-landen waar respectievelijk 27 procent en 24 procent van de leerlingen dat niveau niet haalt. Over het geheel genomen was het percentage Nederlandse leerlingen dat onder niveau 2 presteert stabiel tussen 2003 en 2012 (10-15 procent) en stijgt sindsdien (18 procent in 2015, 24 procent in 2018 en 33 procent in 2022) (Meelissen et al., 2023).

Deze dalende leesprestaties zijn ook terug te zien in de ranglijsten. Van de 14 deelnemende EU-landen scoorden tussen 2006 en 2015 steeds maar 1 of 2 landen beter dan Nederland (van de 36 OESO-landen 4 tot 7) en behoorden Nederlandse leerlingen tot de top. Vanaf 2018 wordt Nederland door steeds meer landen ingehaald. In de meting van 2022 scoren van de EU14-landen alleen Griekse leerlingen (en nog maar 7 van de 36 OESO-landen) nog lager dan de Nederlandse.

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

Behalve een dalende leesvaardigheid onder 15-jarige Nederlandse leerlingen, bleek in het PISA-onderzoek van 2018 ook dat de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen uit andere landen erg laag is. Het percentage Nederlandse leerlingen dat niet van lezen houdt, is twee keer hoger dan het internationale gemiddelde. Leesmotivatie blijkt samen te hangen met de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen: hoe meer leesmotivatie, hoe hoger de leesvaardigheid en vice versa (Dood et al., 2020). Om deze reden is meer inzicht in de leesmotivatie van leerlingen wenselijk.

### **4.3 Samenvattend**

De verschillende onderzoeken laten allemaal een vergelijkbaar beeld zien: de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen daalt ten opzichte van eerdere jaren en ten opzichte van leerlingen in de rest van de wereld. Hoewel de resultaten van de laatste onderzoeken mogelijk last hebben gehad van de uitwerkingen van de coronapandemie en de daarmee gepaard gaande schoolsluitingen, verklaart dat de daling van leesvaardigheid ten opzichte van leerlingen in andere landen niet. (Die hebben daar evengoed hinder van ondervonden, maar laten een minder sterke daling in leesvaardigheid zien). Of er momenteel sprake is van een *bounce-back*-effect na de coronapandemie is op basis van de beschreven onderzoeken nog niet te zeggen.

Daarnaast valt op dat Nederlandse leerlingen over een langere periode gezien vooral sterk lijken te zijn in het opzoeken van informatie in een tekst, maar minder goed in diep begrip, evalueren en reflecteren. De laatste jaren zien we onder invloed van de actualisatie van de onderwijsprogramma's echter meer nadruk op die leesvaardigheden in het onderwijs en het is interessant om in het aankomende peilingsonderzoek die vaardigheden nadrukkelijk mee te nemen in

de toets, door bijvoorbeeld net als bij PISA uit te gaan van *scenario-based assessment*.

Tot slot valt ook op dat er in verschillende onderzoeken een verband is tussen leesmotivatie en leesvaardigheid én dat Nederlandse leerlingen ook op het gebied van leesmotivatie onderaan de internationale ranglijsten staan.

## 5. Advies te peilen vaardigheden in 2027

*In dit hoofdstuk geven we, op basis van hoofdstuk 2, 3 en 4, een onderbouwd advies voor het inrichten van het peilingsonderzoek leesvaardigheid in schooljaar 2027/2028. De resultaten van de veldraadpleging hebben we in dit hoofdstuk meegenomen en geven mede richting aan de aanbevelingen. Een samenvatting van de veldraadpleging hebben we opgenomen in Bijlage 9. In paragraaf 5.1 benadrukken we kort de uitdagingen van peilen in een overgangssituatie, waarin de wettelijke kaders in ontwikkeling zijn. Daarna gaan we in paragraaf 5.2 in op te peilen aspecten van leesvaardigheid die idealiter opgenomen moeten worden in het peilingsonderzoek. In paragraaf 5.3 geven we advies over hoe de toets recht kan doen aan de diversiteit in doelgroepen, schoolsoorten en onderwijscontexten. Tot slot beschrijven we in paragraaf 5.4 welke aanvullende vragen aan scholen, leraren en leerlingen gesteld zouden moeten worden om zicht te krijgen op de onderwijspraktijk en de resultaten van de toets beter te kunnen interpreteren.*

### 5.1 Peilen in een overgangssituatie

De aanbevelingen in deze domeinbeschrijving sluiten inhoudelijk aan bij eerdere peilingen: de kern van het leesvaardigheidsdomein blijft grotendeels behouden. Tegelijkertijd legt de actualisatie van de kerndoelen andere accenten. Denk aan het betekenisvol inzetten van rijke teksten, een sterkere nadruk op evalueren en reflecteren, en een meer geïntegreerde benadering van zakelijke en literaire teksten. Deze verschuivingen vragen bij de inrichting van de peiling om bewustwording en transparantie, zowel in de keuze van teksten en taken, als in de duiding van de resultaten, zodat eventuele verschillen verklaard kunnen worden vanuit inhoudelijke en didactische ontwikkelingen.

Het peilingsonderzoek leesvaardigheid onderbouw vo vindt plaats in een overgangperiode, waarin de geactualiseerde kerndoelen al wel wettelijk zijn vastgesteld, maar naar verwachting nog niet in alle scholen volledig zijn geïmplementeerd. Dat betekent dat scholen en leermiddelen zich in verschillende stadia van verandering bevinden, wat gevolgen heeft voor de interpretatie van de peilingsresultaten. In scholen waar de geactualiseerde kerndoelen al (gedeeltelijk) zijn ingevoerd, kan het onderwijs een ander accent hebben gekregen dan in scholen die nog volgens het oude curriculum werken.

Dit heeft consequenties voor de interpretatie van trendanalyses op landelijk niveau. Er moet gezocht worden naar een manier om zowel uitspraken te kunnen doen over ontwikkelingen ten opzichte van eerder peilingsonderzoek, als om toekomstige uitkomsten te kunnen vergelijken met het komende peilingsonderzoek. Het is daarbij wenselijk zicht te hebben op de mate waarin

scholen de geactualiseerde kerndoelen al hebben ingevoerd, zodat resultaten in die context kunnen worden geduid.

## **5.2 Te peilen aspecten van leesvaardigheid**

Voordat we ingaan op de te peilen aspecten van leesvaardigheid, is het van belang stil te staan bij de gebruikte terminologie. Begrippen als begrijpen, interpreteren, evalueren, reflecteren en de typering van teksten als zakelijk of literair worden op uiteenlopende manieren gehanteerd. In het Referentiekader Taal, de huidige en de geactualiseerde kerndoelen en in internationale onderzoeken zoals PISA, worden deze termen niet altijd eenduidig omschreven of toegepast. Dit bemoeilijkt niet alleen de ontwikkeling van valide meetinstrumenten, maar ook de duiding van resultaten.

Het is daarom raadzaam dat het consortium dat verantwoordelijk wordt voor het ontwerp en de uitvoering van het peilingsonderzoek, in een vroeg stadium heldere definities opstelt van deze kernbegrippen. Dit draagt bij aan de transparantie en consistentie binnen het onderzoek en vergemakkelijkt de vergelijking met andere onderzoeken en beleidsdocumenten.

Bij het opstellen van onderstaande adviezen zijn verschillende criteria in overweging genomen. Relevantie (is het aspect een wezenlijk onderdeel van leesvaardigheid?) en representativiteit (sluit het aan bij de onderwijspraktijk?) waren daarbij belangrijke uitgangspunten. Tegelijkertijd leggen de lengte en duur van de toets en vragenlijst beperkingen op aan de mate waarin met alle wensen rekening kan worden gehouden. Het maken van beredeneerde keuzes in vorm en inhoud is daarom noodzakelijk, afgestemd op de doelen van het onderzoek.

Voor de operationalisering van leesvaardigheid in de toets voor leerlingen aan het einde van leerjaar 2 zijn verschillende kaders bruikbaar, waaronder het referentiekader, de (geactualiseerde) kerndoelen, de raamwerken van PISA en PIRLS, passende perspectieven voor het praktijkonderwijs en het vmbo-bb/kb, en de (geactualiseerde) examenprogramma's vmbo-bb, -kb, -gl/tl, havo en vwo.

De wijze waarop de geadviseerde aspecten van leesvaardigheid betrouwbaar kunnen worden gemeten in een leestoets, valt buiten de reikwijdte van deze domeinbeschrijving. Het uitwerken van toetsvormen en afnamecondities is aan de instrumentontwikkelaars in de volgende fase. Waar relevant geven we wel inhoudelijke aanknopingspunten of voorbeelden die richting kunnen geven aan die ontwikkelstap. In sommige gevallen zijn specifieke taken of kenmerken van de taakuitvoering nader uitgewerkt, om de inhoudelijke vertaalslag naar het toetsontwerp te ondersteunen.

### **5.2.1 Eisen aan leestaken**

De leestaken in de toets horen aan te sluiten bij de actuele inzichten over goed leesonderwijs en bij de wettelijke kaders die op het moment van afname van kracht zijn. Voor de operationalisering van leesvaardigheid zijn verschillende bronnen relevant, zoals het Referentiekader Taal, de (geactualiseerde) kerndoelen Nederlands en internationale kaders zoals PISA en PIRLS. Elk van deze kaders legt eigen accenten en hanteert verschillende begrippen en taaktypen. In lijn met het advies uit het vorige peilingsonderzoek, wordt aanbevolen om het PISA-raamwerk nadrukkelijker te betrekken bij het ontwerp van de toets (Inspectie van het Onderwijs, 2024), evenals de geactualiseerde curricula.

De geactualiseerde kerndoelen Nederlands bieden een compleet en samenhangend perspectief op leesvaardigheid, waarin betekenisvol lezen, geïntegreerde taalvaardigheid en het gebruik van rijke, authentieke teksten in context centraal staan. Deze insteek sluit goed aan bij wat in de veldraadpleging is genoemd als wenselijk uitgangspunt voor de toets: minder focus op losse leesvaardigheden, meer aandacht voor diepgaand begrip.

Om de verschillende kaders goed te vertalen naar geschikte taken in de toets, is het van belang aandacht te besteden aan de functie van het lezen, de complexiteit van de teksten en de aard van de taak. Taken horen herkenbaar en betekenisvol te zijn, ingebed in een realistische context en afgestemd op de diversiteit aan leesniveaus in de onderbouw van het vo.

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

Voor het ontwerpen van geschikte taken is het belangrijk om te definiëren welke aspecten van leesvaardigheid in beeld moeten worden gebracht. In de diverse kaders worden vergelijkbare kernmerken van taakuitvoering genoemd, zoals: techniek en woordenschat, opzoeken, begrijpen, interpreteren, evalueren, reflecteren en samenvatten.

Bij het peilen van leesvaardigheid in de onderbouw vo is het wenselijk om deze verschillende kenmerken, voor zowel zakelijke als literaire teksten, op samenhangende wijze te adresseren. In de veldraadpleging werd daarbij het belang van evalueren en reflecteren onderstreept: leerlingen moeten niet alleen begrijpen wat er staat, maar ook in staat zijn om teksten kritisch te bevragen, betekenis te geven en te verbinden aan bredere contexten of persoonlijke inzichten.

Andere aspecten, zoals het vloeiend kunnen lezen van teksten, het begrijpen van kerninformatie en het kunnen samenvatten of opzoeken van informatie, moeten niet uit beeld raken. De balans tussen deze kenmerken moet echter zorgvuldig afgestemd worden op de doelen van het peilingsonderzoek en de diversiteit aan leerlingen. Daarbij is het van belang dat kenmerken niet los van

elkaar worden geïnterpreteerd. Een lage score op bijvoorbeeld 'samenvatten' of 'woordenschat' zegt weinig zonder zicht op de bredere functionele leesvaardigheid van een leerling. De kenmerken van taakuitvoering moeten daarom steeds in samenhang en in context worden benaderd.

### **Toetsing aan de hand van de referentieniveaus**

Tijdens de veldraadpleging werd de wens geuit om het Referentiekader Taal minder leidend te maken bij het ontwerpen van toetsen. Het referentiekader wordt als te smal ervaren, met verouderde terminologie en een beperkte focus op taakuitvoering. Tegelijkertijd biedt het referentiekader op dit moment het enige genormeerde kader om het leesniveau van leerlingen in kaart te brengen. Daarom gebruiken we het in dit advies nog als referentiepunt voor de niveaubeschrijving.

Omdat het leesniveau aan het einde van de onderbouw vo kan variëren van 'op weg naar 1F tot 3F, stellen we een toets voor die de leesniveaus <1F, 1F, 2F en 3F in kaart brengt. De toetsen bevatten dan teksten en leestaken met aspecten van al deze niveaus.

De kenmerken van de taakuitvoering zijn per referentieniveau beschreven voor zowel zakelijke als fictionele teksten. Het kenmerk techniek (de leerling 'kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat') is uitsluitend opgenomen bij referentieniveau 1F. Hoewel dit kenmerk aan het einde van het po beheerst dient te worden, achten we het van belang dit aspect toch in de toets te betrekken. Beperkte technische leesvaardigheid kan immers belemmerend zijn voor het tekstbegrip. Door dit aspect mee te nemen kan de toets inzicht geven in de mate waarin technische leesproblemen mogelijk interfereren met het begrijpen en interpreteren van teksten en voor welke schoolsoorten en/of leerwegen dat het geval is.

### **Variatie in vraagvormen**

Internationale leesonderzoeken zoals PISA en PIRLS maken gebruik van een mix van gesloten, open en alternatieve vraagvormen en zorgen voor een goede balans daarin. Ook voor deze toets leesvaardigheid is een vergelijkbare variatie wenselijk. Hoewel er een verschuiving zichtbaar is in het reguliere leesonderwijs, oefenen leerlingen vaak nog vooral met opzoekvragen, waarbij het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is. Deze vraagvorm sluit aan bij het kenmerk 'opzoeken' uit het Referentiekader Taal, maar biedt slechts beperkt zicht op dieper tekstbegrip.

Een evenwichtige toets vraagt daarom ook om een toets met taken die een beroep doen op hogere-orde-vaardigheden. Denk aan het trekken van conclusies op basis van expliciete en impliciete informatie, het interpreteren en integreren van ideeën en informatie uit (delen van) teksten, of het analyseren van tegengestelde standpunten of conflicterende teksten. Zulke taken geven

een rijker en genuanceerder beeld van de leesvaardigheid van leerlingen. Niet alleen wat betreft het begrijpen van teksten, maar ook hoe ze teksten analyseren, beoordelen en verwerken.

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

Een manier om deze variatie in vraagvormen op een betekenisvolle manier vorm te geven, is het inzetten van functionele leestaken die zijn ingebed in herkenbare contexten. Daarbij hoeven de afzonderlijke vragen niet los van elkaar te staan, maar kunnen ze worden geïntegreerd in een grotere taak, zoals bij een *scenario-based assessment*. In een dergelijke opzet verwerken leerlingen binnen een herkenbare context en met een specifiek leesdoel meerdere, thematisch samenhangende teksten. Het gaat hierbij om uiteenlopende tekstsoorten, zoals informatieve, instructieve, betogende en fictionele teksten, die gezamenlijk een realistische leessituatie vormen. Binnen zo'n taak zoeken leerlingen gericht informatie, interpreteren en integreren ze die, evalueren bronnen en leggen verbanden tussen teksten.

Een volledig *scenario-based* format is in de praktijk van een peilingsonderzoek wellicht niet altijd haalbaar. Toch kan deze benadering richting geven aan het ontwerpen van realistische en functionele toetstaken die beter recht doen aan de complexiteit van authentieke leesvaardigheid.

### **5.2.2 Eisen aan tekstkeuze**

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

- rijke teksten;
- losse teksten en verzamelingen van teksten;
- variatie in onderwerpen;
- variatie aan teksten uit verschillende genres en met verschillende communicatieve doelen;
- lineair en non-lineair of een mengvorm;
- digitale leestaken met optioneel gebruik van papier voor aantekeningen.

### **Rijke teksten**

Voor een valide en betekenisvolle toets is het van belang om gebruik te maken van rijke teksten. Dat wil zeggen: authentieke, inhoudelijk gelaagde teksten, die leerlingen uitdagen tot actief en diepgaand lezen. Zoals eerder toegelicht (zie paragraaf 2.1.3) zijn dergelijke teksten herkenbaar door hun realistische context, originele formulering en karakteristieke opmaak. Ze doen recht aan de complexiteit van leesvaardigheid zoals die in het dagelijks leven en in het vervolgonderwijs wordt gevraagd.

We adviseren dan ook om bij de tekstselectie expliciet te kiezen voor teksten die aansluiten bij situaties en bronnen waarmee leerlingen waarschijnlijk in

aanraking komen, zowel binnen als buiten school. Dat betekent ook dat teksten over minder toegankelijke of abstracte onderwerpen niet moeten worden uitgesloten, mits ze voldoende context bieden en functioneel ingezet worden binnen de taak. Op die manier draagt de toets niet alleen bij aan het meten van leesvaardigheid, maar ook aan het zichtbaar maken van de bredere onderwijsdoelen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

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

Naast losse teksten met bijbehorende leestaken adviseren we het opnemen van *thematische tekstverzamelingen* waarin meerdere teksten over een onderwerp worden aangeboden. Deze aanpak, zoals ook toegepast in *scenario-based assessment*, stelt leerlingen in staat om doelgericht informatie te selecteren, te vergelijken en te evalueren over verschillende teksten heen. Leerlingen lezen in zo'n scenario met een concreet leesdoel, stemmen hun aanpak daarop af en maken keuzes met betrekking tot welke tekst(fragmenten) zij lezen en hoe zij de informatie benutten. In een tekstverzameling kunnen diverse genres voorkomen, afhankelijk van de gekozen taak en het leesdoel.

### **Variatie in onderwerpen**

Voor een evenwichtige toets is het van belang om teksten te selecteren die thematisch aansluiten bij uiteenlopende domeinen uit het leven van jongeren. Denk daarbij aan onderwerpen gerelateerd aan school, zoals de zaakvakken, burgerschap, meertaligheid, mediawijsheid, cultuur en literatuur, maar ook aan wonen, werken en vrije tijd. Deze thema's sluiten ook aan bij de drie gebieden waar het onderwijs in de onderbouw vo volgens de geactualiseerde kerndoelen op voorbereidt: leren, werken en deelname aan de samenleving.

Daarbij is het belangrijk om ook studieteksten uit andere vakken op te nemen. Aan het einde van leerjaar 2 wordt van leerlingen verwacht dat zij leesvaardigheid inzetten om informatie te verwerven uit schoolse, vakspecifieke teksten. De toets moet daarom recht doen aan het functionele karakter van lezen binnen de brede onderwijspraktijk.

### **Variatie in genres en communicatieve doelen**

De toets moet een representatieve afspiegeling geven van de teksten waarmee leerlingen in het onderwijs en dagelijks leven in aanraking komen. Voldoende variatie in genres en functies van teksten (communicatieve doelen) moet daarbij uitgangspunt zijn, evenals een goede balans tussen zakelijke en literaire teksten.

Deze variatie is van belang om recht te doen aan de verschillende leesvaardigheden die elke tekstsoort vereist en aan de doelen van het leesonderwijs zoals geformuleerd in de geactualiseerde kerndoelen Nederlands.

### **Lineair, non-lineair en gemengd; geprint en digitaal**

De leespraktijk van jongeren speelt zich af in verschillende contexten en modaliteiten. Daarom is het belangrijk dat de toets zowel *lineaire* teksten (zoals doorlopende tekstpassages) als *non-lineaire* teksten (zoals schema's, infographics, tabellen) en *gemengde vormen* bevat. Deze variatie vereist dat leerlingen flexibel omgaan met de structuur van informatie en hun leesaanpak daarop aanpassen.

Daarnaast adviseren we om de toets digitaal af te nemen, in lijn met de dagelijkse leeservaring van leerlingen en het eerdere advies naar aanleiding van het vorige peilingsonderzoek. Digitale teksten stellen immers andere eisen aan leesstrategieën, bijvoorbeeld door hyperlinks, scrollgedrag of de aanwezigheid van interactieve elementen en sluiten beter aan bij hoe jongeren in een digitale samenleving informatie verwerken.

Vanuit de veldraadpleging werd deze insteek onderschreven. Wel werd benadrukt dat leerlingen waar nodig aantekeningen moeten kunnen maken, bij voorkeur op papier. Tegelijkertijd vraagt de digitale inrichting van de toets om beredeneerde keuzes in vorm en inhoud, rekening houdend met de toetsduur en praktische haalbaarheid.

### **5.3 Afspiegeling van de onderwijspraktijk in de toets**

Om valide en bruikbare uitspraken te kunnen doen over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen, is het essentieel dat de toets een realistische afspiegeling vormt van de onderwijspraktijk. In deze paragraaf beschrijven we drie randvoorwaarden voor het ontwerp van een toets die recht doet aan de diversiteit van de doelgroep en aan de context waarin leesonderwijs wordt gegeven.

#### **5.3.1 Achtergrondvariabelen**

Bij het ontwerpen van de toets en de vragenlijsten van het peilingsonderzoek is het van belang om achtergrondkenmerken van leerlingen te betrekken die invloed kunnen hebben op hun leesvaardigheid. Denk hierbij aan voorkennis, leesmotivatie en de verwachting van succes. Hoewel er (nog) geen consensus bestaat over de manier waarop deze factoren het best gemeten kunnen worden, liggen er mogelijkheden in het inzetten van bestaande vragenlijsten rond leesmotivatie en het opnemen van vragen voorafgaand of na afloop van de leestaak (bijvoorbeeld: 'Hoeveel weet je van dit onderwerp?' of 'Hoe goed denk je dat je deze taak hebt gedaan?'). Door dergelijke achtergrondvariabelen mee te nemen, kunnen de resultaten uit de toets beter geïnterpreteerd worden in het licht van leerlingkenmerken.

### **5.3.2 Randvoorwaarden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**

Een representatieve toets vraagt ook om aandacht voor de toegankelijkheid voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit betreft zowel inhoudelijke als praktische aspecten van de afname. Denk hierbij aan:

- de toetsomgeving: bijvoorbeeld het gebruik van aanpasbare lettergroottes, auditieve ondersteuning of voldoende rustmomenten;
- toetsinstructies: helder, toegankelijk taalgebruik met visuele ondersteuning waar nodig;
- afnamemodaliteiten: denk aan de mogelijkheid tot extra tijd, mondelinge ondersteuning of een digitale variant met hulpmiddelen.

Door bij de toetsontwikkeling expliciet rekening te houden met deze randvoorwaarden, wordt voorkomen dat de uitkomsten van de toets scheef getrokken worden door belemmeringen die buiten de eigenlijke leesvaardigheid liggen.

### **5.3.3 Representativiteit en doelgroepspecifieke uitspraken**

Tot slot is het voor de waarde van een peilingsonderzoek van belang dat uitspraken kunnen worden gedaan op het niveau van herkenbare doelgroepen binnen het onderwijs. Op basis van eerdere peilingen is gebleken dat het samenvoegen van verschillende onderwijssoorten, schoolsoorten of leerwegen in de rapportage (zoals vso of vmbo-bb/kb) de duiding van resultaten bemoeilijkt. Voor toekomstige peilingen is het daarom wenselijk om zorgvuldig te bepalen welke rapportagegroepen worden onderscheiden, zodat er uitspraken gedaan kunnen worden over specifieke schoolsoorten en leerwegen en de resultaten bruikbaar zijn en vertaald kunnen worden naar concrete inzichten of maatregelen in onderwijspraktijk en beleid. Als de spreiding in de onderzoekspopulatie of de omvang van steekproeven dit niet toelaat, is het van belang om dat expliciet te maken en af te zien van te vergaande conclusies.

## **5.4 Relevante contextvragen**

Behalve een peiling van leesvaardigheid op basis van geactualiseerde kerndoelen en referentieniveaus, adviseren we ook een peiling van aspecten die een sterke invloed hebben op het leesvaardigheidsonderwijs, zoals de keuzes die scholen en leraren maken in hun lesmateriaal en in de uitvoering van hun leesonderwijs. Met vragen naar de context kunnen de uitkomsten van de toets beter worden geïnterpreteerd en kan er aanvullend inzicht verkregen worden over hoe het leesonderwijs in de praktijk wordt vormgegeven. Zo ontstaat een rijker beeld van de onderwijspraktijk in relatie tot de prestaties van verschillende groepen leerlingen.

Bij het samenstellen van de vragenlijst is het belangrijk om aansluiting te zoeken bij de factoren die in deze domeinbeschrijving als richtinggevend zijn

benoemd. We adviseren daarom contextvragen op te nemen over ten minste de volgende onderwerpen:

- *Visie op leesonderwijs*  
Heeft de school een duidelijke visie op leesonderwijs? Hoe wordt deze visie vertaald in de praktijk? Wordt de visie schoolbreed gedragen en zijn er afspraken over samenhang en eenduidigheid in aanpak, ook vakoverstijgend? Zet de school in op professionalisering van leraren op het gebied van leesdidactiek?
- *Gebruik van leermiddelen*  
Welke methodes en (zelfontworpen) materialen gebruiken leraren om het leesonderwijs vorm te geven? Hoe worden keuzes hieromtrent gemaakt? Wordt er gebruik gemaakt van de handleidingen bij de methodes?
- *Soorten teksten en taken*  
Welke tekstgenres komen tijdens de les aan bod (zakelijk, literair, digitaal, multimodaal)? Wordt er gewerkt met losse teksten of met tekstverzamelingen rondom thema's? Worden de teksten functioneel ingezet, bijvoorbeeld in andere vakken? Vindt er interactie plaats in de klas over gelezen teksten? Welke werkvormen worden gebruikt in het leesonderwijs? Welke leestaken voeren de leerlingen uit? In hoeverre is er eenduidigheid in aanpak bij Nederlands en andere vakken?
- *Toetspraktijk*  
Hoe wordt de leesvaardigheid van leerlingen gemonitord en geëvalueerd? Is er afstemming op kerndoelen en/of referentieniveaus? Welke rol spelen methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen? Wat wordt er vervolgens gedaan met de resultaten? Welke vormen van formatief evalueren gebruiken de leraren?
- *Leescultuur en motivatie*  
Hoe wordt binnen de school gewerkt aan leesmotivatie en leesplezier? Zijn er initiatieven zoals stillezen, leesclubs of boekpromotie? Hoeveel tijd wordt er besteed aan vrij lezen? Wordt het stillezen of vrij lezen begeleid met actieve verwerking? Wat is de ervaren effectiviteit van deze initiatieven? Hoe geven scholen vorm aan kerndoel 1 en kerndoel 2 van de geactualiseerde kerndoelen?
- *Leerlingenmerken*  
Wordt er rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen, zoals taalniveau bij instroom, achtergrond of ondersteuningsbehoeften? Op welke wijze wordt differentiatie vormgegeven? Welke rol spelen thuissituatie, taalomgeving en culturele achtergrond in het leesgedrag van leerlingen? Wat is de invloed van sociaaleconomische omstandigheden op het leesgedrag van leerlingen?

We adviseren om bij het opstellen van de vragenlijst zoveel mogelijk gebruik te maken van gestandaardiseerde vragen (waar beschikbaar), zodat vergelijking met eerdere of andere onderzoeken mogelijk blijft. Tegelijkertijd is het

belangrijk dat de vragen voldoende ruimte laten om in te spelen op actuele ontwikkelingen, zoals de implementatie van de geactualiseerde kerndoelen.

De vragenlijst moet bij voorkeur worden ingevuld op school- of leraarniveau én leerlingniveau, zodat er betrouwbare uitspraken kunnen worden gedaan over de onderwijskundige context waarin de getoetste leerlingen functioneren. Om de context van leesonderwijs goed in beeld te brengen, kunnen ook andere betrokkenen bevroegd worden, zoals ouders, de schoolleiding en vakdocenten van andere vakken. Ouders kunnen bijvoorbeeld inzicht geven in het leesgedrag thuis en hun rol in de leesontwikkeling van het kind. De schoolleiding kan uitspraken doen over beleid en visie en andere vakdocenten over het gebruik van taal en teksten binnen hun lessen.

## Referenties

- Berendsen, M., & Nieveen, N. (2022). *Curriculumwaaier*. SLO.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN. <https://doi.org/10.2760/38842>
- College voor Toetsen en Examens (2025a). *Nederlands vmbo. Syllabus centraal examen 2025* (versie 2, juli 2023). Examenblad.nl.
- College voor Toetsen en Examens (2025b). *Nederlands (3F) havo. Syllabus centraal examen 2025* (versie 2, juli 2023). Examenblad.nl.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Eburon-Stichting Lezen.
- Cornelissen, G., & Witte, T. (2022). *De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-vanliteraire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijnvoor-het-literatuuronderwijs>
- Dera, J. (2023). Poëzieonderwijs. Gedichten beleven en gebruiken in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 313-324). Coutinho.
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, E. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- Ekens, T., Herder, A. en Van Silfhout, G. (2021). *Leesvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Amersfoort, SLO.
- Emmelot, Y., & Van Schooten, E. (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Emons, W., Frissen, S., & Straat, H. (2021). Effecten van de Schoolsluitingen op de Leerresultaten voor Nederlands en Engels Leesvaardigheid & Woordenschat, en Rekenen-Wiskunde, in het Voortgezet Onderwijs. CITO.

- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008a). *Over de drempels met taal en rekenen: hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. SLO.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008b). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. SLO.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. SLO.
- Groenendijk, T., Van Dieren, S., & Ottens, C. (2024). *Advies implementatie kerndoelen*. SLO.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Haandrikman, M., & Van der Laan, A. (2015). *Passende perspectieven praktijkonderwijs. Doelenoverzichten taal en rekenen bij de sectoren*. SLO.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4<sup>e</sup> druk). Coutinho.
- Herder, A., Van Silfhout, G., & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Hirsch E. D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Houtveen, A. (2022). *De vele kanten van leesbegrip in samenhang. Actualisatie van de literatuurstudie 'De vele kanten van leesbegrip' naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Hogeschool Utrecht.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *Achterstandbestrijding en referentieniveaus voor taal en rekenen in het vo. Wat staat scholen te doen?* Ministerie van OCW.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Toezichtkader voorgezet onderwijs 2013*.

- Inspectie van het Onderwijs (2024). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs. Versie per 1 augustus 2024.*
- Inspectie van het Onderwijs (2024). *Peil.Leesvaardigheid. Einde leerjaar 2 voorgezet (speciaal) onderwijs. 2022-2023.*
- Jansma, N., Ekens, T., & Van der Laan, A. (2017). *Passende perspectieven vmbo. Leerroutes taal voor vmbo-bb/kb.* SLO.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.
- Land, J., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2009). Duidelijke leerteksten in het vmbo. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4).
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht.* Universiteit Twente.  
<https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid.* Stichting Lezen.
- Ministerie van OCW (2006). *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs.*
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving.* PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.* OECD.  
<https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.
- Pelletier, D., Guay, F., & Falardeau, É. (2024). Contributions of reading support from teachers, parents, and friends to reading related variables in academic and recreational contexts. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 327-348.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.538>
- Prenger, J., Van Silfhout, G., & Herder, A. (2021). *Nederlands. Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo.* SLO.

- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief.*
- Rooijackers, P. J. H. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen.* [Proefschrift, Universiteit Utrecht/Cito].
- Rooijackers, P., & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 105-116). Coutinho.
- Rooijackers, P., Van der Westen, W., & Graus, J. (2009). *Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs.* Nederlandse Taalunie / Levende Talen Nederlands.
- Rooijackers, P., Van Silfhout, G., & Van den Bergh, H. (2021). Timmeren met oude spijkers en zonder hout. Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen. *Levende Talen Magazine*, 108(1), p. 18-23.
- Segers, E. (2017). *Lezen en digitale media: een perspectief op onderwijs.* [Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Lezen en Digitale Media aan de faculteit Behavioural, Management and Social Sciences aan de Universiteit Twente op donderdag 9 maart 2017]. Stichting Lezen.
- Segers, E. (2024). *Over diep lezen in een digitale wereld. Onderdeel van de artikelenserie Leren in de educatie. Lesgeven, begeleiden en faciliteren.* Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. den Hollander en B. Vaske. Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.
- SLO (2021). Formatief evalueren. <https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren>
- SLO (2024). *Conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur.* SLO.
- SLO (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde. Herziene versie 2025.* SLO.
- Snel, M. (2024). *Kwaliteitswaaier: Effectief Onderwijs in Begrijpend Lezen. Samen aan effectief leesonderwijs werken.* Kennistafel effectief leesonderwijs.
- Sprenger, M. (2020) Leerlingen leren zoeken op internet, hoe dan? *Meertaal*, 7(3), 10-12.
- Stikker, M. (2019). *Het internet is stuk (3e editie).* De Geus.

- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijssel, M., Hoogeveen, M., Lentjens, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Eindrapportage: Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap*. SLO, ResearchNed & Expertisecentrum Nederlands.  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/05/12/eindrappor-tage-evaluatie-referentieniveaus>
- Van der Hoeven, M., Schmidt, V., Sijbers, J., Van Silfhout, G., Woldhuis, E., & Van Leeuwen, B. (2017). *Leerplankundige analyse PISA 2015*. SLO.
- Van Deursen, A.J.A.M., & Van Dijk, J.A.G.M. (2014). Modelling traditional literacy. Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26.
- Van Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), pp. 63 – 83.
- Van Gelderen, A. J. S., & Van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare les in duplo: presentatie van het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam University Press.
- Van Keulen, R. (2024). *Spelen met de waarheid: Literatuurhistorisch leren redeneren met een digitale game over De donkere kamer van Damokles*. [Proefschrift, Tilburg University]. Ridderprint.  
<https://doi.org/10.26116/tshd.27348366>
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2023). *Rijke taal (v)mbo. Taaldidactiek voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Boom uitgevers.
- Van Koeven, E., Smits, A., & Lok, M. (2022). *Focus op begrip. Een aanpak om leesbegrip te bevorderen*.
- Van Silfhout, G. (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. LOT Publications.
- Veldkamp, B., Dijks, M., & Gerritsen, S. (2025). *Rapport ontwerpstudie leerlingvolgsystemen in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Twente.

- Vis, M., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Kruiningen, J.F. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(1), 94-111.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Woldendorp, P., Ganushchak, L., & Van Steensel, R. (2025). *Bouwstenen van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. Een umbrella review naar kenmerken van onderwijs in begrijpend lezen en aspecten van leesgedrag en -houding die bijdragen aan het leesbegrip van leerlingen in het vo.* Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. Harper Collins.

# Bijlagen

## **Bijlage 1 | Kenmerken onderwijs in de onderbouw vo**

### **De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig**

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

### **De leerling leert samen met anderen**

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

### **De leerling leert in samenhang**

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

### **De leerling oriënteert zich**

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

### **De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving**

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

### **De leerling leert in een doorlopende leerlijn**

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

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

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

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

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

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

## Bijlage 2 | Definitieve conceptkerndoelen Nederlands onderbouw vo (2025)

Hieronder zijn de definitieve conceptkerndoelen Nederlands onderbouw vo opgenomen, die betrekking hebben op het leesonderwijs.

Kerndoel 1		
De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen.		
Doelzin:	Het gaat hierbij om:	
A	De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aanbieden van taalactiviteiten in betekenisvolle contexten;</li> <li>• aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugd- en <i>young adult</i>-literatuur binnen een vaste leesroutine;</li> <li>• aanbieden van kennis en vaardigheden uit het leergebied Nederlands in onderlinge samenhang;</li> <li>• stimuleren van de leesmotivatie en de durf om te spreken en te schrijven;</li> <li>• ruimte bieden aan verschillende talen en taalvariëteiten van leerlingen.</li> </ul>
B	De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimuleren van betekenisvolle activiteiten waarin school- en vaktaal en vakspecifieke taalvaardigheden verworven kunnen worden;</li> <li>• stimuleren van het gebruiken van rijke teksten over inhoudelijke thema's in alle leergebieden;</li> <li>• stimuleren van taalproductie en interactie in alle leergebieden;</li> <li>• stimuleren van aandacht voor taalverzorging en taalgebruik in alle leergebieden;</li> <li>• aanbieden van een schoolbrede set van aanpakken en flexibel inzetbare strategieën bij het ondersteunen van taalactiviteiten in de andere leergebieden.</li> </ul>

## Kerdoel 2

De leerling begrijpt teksten.

Doelzin:		Het gaat hierbij om:
A	De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten.	<ul style="list-style-type: none"><li>• aandachtig luisteren, kijken of aandachtig vloeiend lezen;</li><li>• inzetten en uitbreiden van woordenschat, kennis over taal en kennis van de wereld;</li><li>• inzetten en uitbreiden van kennis over de vorm van teksten: tekstsoorten, tekststructuren, literaire genres, verteltechnieken;</li><li>• beschrijven van perspectieven, communicatieve doelen, publiek, context;</li><li>• in eigen woorden weergeven van de hoofd- en bijzaken, de hoofdgedachte en betekenis van een tekst, passend bij het lees- of luisterdoel;</li><li>• flexibel toepassen van verschillende aanpakken en begripsverhogende strategieën.</li></ul>
B	De leerling evalueert en reflecteert op zakelijke en literaire teksten.	<ul style="list-style-type: none"><li>• benoemen van inhoudelijke relaties binnen en tussen verschillende teksten;</li><li>• benoemen van verschillen en overeenkomsten in feiten, meningen, argumentatie en perspectieven;</li><li>• benoemen van tegenstrijdige en overeenkomstige inhoud en framing binnen en tussen teksten;</li><li>• evalueren van bruikbaarheid van teksten;</li><li>• reflecteren op de waarde, inhoud en vorm van teksten.</li></ul>
C	De leerling verkent de betrouwbaarheid van verschillende bronnen.	<ul style="list-style-type: none"><li>• benoemen van kenmerken van aangereikte bronnen: maker, tekstsoort en verschijningsdatum;</li><li>• benoemen van inhouds- en vormelementen die misleidend zijn of vragen oproepen;</li><li>• vergelijkend beoordelen en selecteren van bronnen op basis van hun betrouwbaarheid.</li></ul>

## Kerdoel 6

De leerling toont inzicht in taal als systeem.

### Doelzin:

### Het gaat hierbij om:

A	De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal.	<ul style="list-style-type: none"><li>• verkennen hoe letterklanken, klemtoon, intonatie en ritme samenhangen met de betekenis van taal;</li><li>• inzicht tonen in de opbouw van complexe woorden om de betekenis af te leiden;</li><li>• beschrijven hoe de betekenis in complexe zinnen bepaald wordt door de woordvolgorde en de zinsdelen;</li><li>• verkennen hoe register, stijlmiddelen en opbouw van teksten een relatie hebben met het communicatieve doel;</li><li>• functioneel gebruiken van taalkundige begrippen en taalbeschouwingsstrategieën bij het redeneren over de spelling en grammatica.</li></ul>
B	De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie.	<ul style="list-style-type: none"><li>• correct formuleren op woord-, zins- en tekstniveau;</li><li>• verbinden van vorm en betekenis om de correcte spelling te achterhalen;</li><li>• ontwikkelen van spellingbewustzijn en spellinggeweten;</li><li>• reflecteren op gemaakte keuzes in woorden en zinnen;</li><li>• inzetten van hulpmiddelen en bronnen om regels en procedures correct toe te passen en teksten te redigeren.</li></ul>
C	<i>Aanvulling havo-vwo:</i> De leerling toont inzicht in zakelijke genres.	<ul style="list-style-type: none"><li>• benoemen van kenmerken met betrekking tot context, doel, inhoud en vorm, passend bij een genre;</li><li>• herkennen van genrespecifieke kenmerken van taalgebruik;</li><li>• reflecteren op gebruik van genrekenmerken in relatie tot het communicatieve doel.</li></ul>
D	<i>Aanvulling havo-vwo:</i> De leerling verkent de overtuigingskracht van teksten.	<ul style="list-style-type: none"><li>• herkennen van standpunt en argumenten in teksten;</li><li>• herkennen van de context waarin de argumentatie plaatsvindt;</li><li>• verkennen van de geloofwaardigheid van de spreker of schrijver;</li><li>• beschrijven hoe gevoelens worden opgeroepen bij het publiek.</li></ul>

Kerdoel 8		
De leerling doet ervaring op met literatuur.		
Doelzin:	Het gaat hierbij om:	
A	De leerling ontwikkelt een eigen leesvoorkeur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lezen en beluisteren van boeken en teksten, van verschillende schrijvers en literaire genres;</li> <li>• geven van een waardeoordeel over gelezen of beluisterde boeken en teksten op basis van literaire genres, eigen interesse en belevingswereld;</li> <li>• aangaan van nieuwe leesuitdagingen op basis van eerdere lees-, luister- en kijkervaringen;</li> <li>• beargumenteren van persoonlijke voorkeur op basis van reflectie op ervaringen met literatuur.</li> </ul>
B	De leerling verkent de waarde van literatuur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verwoorden van persoonlijke leeservaring en -beleving na het lezen van literatuur;</li> <li>• verwoorden van opgedane inzichten en kennis over zichzelf op basis van literatuur;</li> <li>• verwoorden van opgedane inzichten en kennis over anderen op basis van literatuur;</li> <li>• verwoorden van opgedane inzichten en kennis over de wereld en culturen op basis van literatuur.</li> </ul>

Kerdoel 9		
De leerling toont inzicht in literatuur.		
Doelzin:	Het gaat hierbij om:	
A	De leerling toont inzicht in verhalende teksten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschrijven welk probleem of welke wens van een hoofdpersoon de motor van het verhaal is en hoe het verhaal zich ontwikkelt;</li> <li>• beschrijven van de verschillende rollen van personages, hun karakter en ontwikkeling;</li> <li>• beschrijven hoe een schrijver verschillende verteltechnieken gebruikt om bepaalde effecten te bereiken;</li> <li>• beschrijven hoe tijd, plaats en omstandigheden het verhaal beïnvloeden.</li> </ul>
B	De leerling toont inzicht in genrekenmerken van literatuur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• onderscheiden van poëzie-, proza- en dramateksten op basis van genrekenmerken;</li> <li>• benoemen van het effect op de leesbeleving van verschillende genrekenmerken;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• analyseren van kenmerkend taalgebruik in literaire genres: figuurlijk taalgebruik, stijlfiguren, rijm en ritme;</li> <li>• analyseren van kenmerkende visuele elementen in literaire genres: illustraties, vormgeving, typografie.</li> </ul>
C	De leerling verkent literatuur die geschreven is in verschillende periodes en contexten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lezen, bekijken of beluisteren van literatuur uit verschillende tijden;</li> <li>• verkennen van de tijd en context waarin het verhaal geschreven is;</li> <li>• verwoorden van verschillen en overeenkomsten tussen historische teksten en de eigen tijd, leef- en belevingswereld;</li> <li>• verwoorden van universele thema's in literatuur door de tijd heen.</li> </ul>
D	<i>Aanvulling havo-vwo:</i> De leerling legt verbanden tussen de inhoud van literatuur en de periode en context waarin deze is geschreven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschrijven van verschillen en overeenkomsten tussen oudere en hedendaagse literatuur;</li> <li>• beschrijven van verschillen en overeenkomsten tussen versies van literaire teksten;</li> <li>• beschrijven van relaties tussen de periode en context waarin de tekst is geschreven en het wereldbeeld van de schrijver;</li> <li>• beschrijven van opgedane inzichten over historische tijdvakken;</li> <li>• herkennen van literair-culturele sporen in literatuur uit heden en verleden.</li> </ul>

## Bijlage 3 | Referentieniveaus lezen

### Zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
<b>Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten</b>	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
<b>Teksten</b>				
<b>Tekst-kenmerken</b>	De teksten zijn eenvoudig van structuur, de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
<b>Taken</b>				
<b>1. Lezen van informatieve teksten</b>	kan eenvoudige Informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.	Kan informatieve teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein.	Kan Informatieve teksten met een hoge informatiedichtheid lezen, zoals lange en ingewikkelde rapporten en gecondenseerde artikelen.
<b>2. Lezen van instructies</b>	Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veel- voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.	Kan instructieve teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
<b>Begrijpen</b>	Herkent specifieke informatie, wanneer naar én expliciet genoemde informatie én/óf gevraagde wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daarop 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).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofdzaken en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogredenen en argument.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve versus subjectieve argumenten en onderscheidt drogredenen van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.
<b>Interpreteren</b>	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig.
<b>Evalueren</b>	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
<b>Samenvatten</b>		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van uitgangstekst te begrijpen valt.
<b>Opzoeken</b>	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen en vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

## Fictionele, narratieve en literaire teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
<b>Algemene omschrijving</b> Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
<b>Teksten</b>				
<b>Tekst-kenmerken</b>	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	De literaire procedés zijn complex zoals een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen en een metaforische stijl. Bij oude teksten is de taal, inhoud en vorm gedateerd.
<b>Kenmerken van de taakuitvoering</b>				
<b>Begrijpen</b>	Herkent basale structurelementen, 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 het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Herkent veelvoorkomende stijlfiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.	Herkent ironie. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische en intertekstuele betekenislaag. Kan stilistische, inhoudelijke en structurele bijzonderheden opmerken.
<b>Interpreteren</b>	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan het algemene thema formuleren. Kan teksten in cultuur-historisch perspectief plaatsen.
<b>Evalueren</b>	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.	Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.	Evalueert de tekst ook met structurele en esthetische argumenten. Kan teksten naar inhoud en vorm vergelijken. Kan interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici beoordelen. Kan interesse in bepaalde schrijvers motiveren.

## Bijlage 4 | Passende perspectieven pro

### Passende perspectieven praktijkonderwijs

De doelenoverzichten per leerjaar zijn cumulatief. De onderstreepte taken worden in het betreffende leerjaar toegevoegd.

Leerjarenoverzicht Lezen					
	Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4	Leerjaar 5
<b>Taken (wat)</b>					
<b>Informatieve teksten</b>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leesteksten bij vakken</li> <li>• informatie ihkv LOB</li> <li>• eenvoudige schema's en tabellen</li> <li>• rooster</li> <li>• mededelingen voor leerlingen /ouders</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie op apps en websites</li> <li>• informatieschermen</li> <li>• koppen van kranten</li> <li>• kassabonnen</li> <li>• eenvoudige productetiketten</li> <li>• eenvoudige schema's en tabellen</li> </ul>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leesteksten bij vakken</li> <li>• informatie ihkv LOB</li> <li>• eenvoudige schema's en tabellen</li> <li>• rooster</li> <li>• mededelingen voor leerlingen /ouders</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie op apps en websites</li> <li>• informatieschermen</li> <li>• koppen van kranten</li> <li>• eenvoudige flyers en folders</li> <li>• kassabonnen</li> <li>• eenvoudige productetiketten</li> <li>• eenvoudige schema's en tabellen</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leesteksten bij vakken</li> <li>• informatie ihkv LOB</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• rooster</li> <li>• mededelingen voor leerlingen /ouders</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie op apps en websites</li> <li>• informatie op schermen in openbare ruimte</li> <li>• koppen van kranten</li> <li>• eenvoudige flyers, folders en voorlichtingsbrochures</li> <li>• kassabonnen</li> <li>• eenvoudige productetiketten</li> <li>• schema's en tabellen</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leesteksten bij (praktijk) vakken</li> <li>• informatie ihkv LOB</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• rooster</li> <li>• mededelingen voor leerlingen /ouders</li> <li>• mededelingen op de stage-/werkplek</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie op apps en websites</li> <li>• informatie op schermen in openbare ruimte</li> <li>• alledaags nieuws in kranten</li> <li>• populaire tijdschriften</li> <li>• eenvoudige flyers, folders, en voorlichtingsbrochures</li> <li>• kassabonnen</li> <li>• productetiketten</li> <li>• schema's en tabellen</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage/werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leesteksten bij (praktijk)vakken</li> <li>• informatie ihkv LOB</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• rooster</li> <li>• mededelingen voor leerlingen /ouders</li> <li>• mededelingen op de stage-/werkplek</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie op apps en websites</li> <li>• informatie op schermen in openbare ruimte</li> <li>• alledaags nieuws in kranten</li> <li>• populaire tijdschriften</li> <li>• eenvoudige flyers, folders en voorlichtingsbrochures</li> <li>• kassabonnen</li> <li>• productetiketten</li> <li>• schema's en tabellen</li> </ul>

<p><b>Instructies</b></p>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdrachten bij vakken</li> <li>• opdrachten op werkbladen</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boodschappenlijstjes</li> <li>• eenvoudige recepten</li> <li>• bereidingswijze voedingsproducten</li> <li>• pictogrammen</li> <li>• (verkeers)borden</li> </ul>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdrachten bij vakken</li> <li>• opdrachten op werkbladen</li> <li>• eenvoudige montagetekeningen</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boodschappenlijstjes</li> <li>• eenvoudige recepten</li> <li>• bereidingswijze voedingsproducten</li> <li>• pictogrammen</li> <li>• (verkeers)borden</li> <li>• bewegwijzering</li> </ul>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdrachten bij vakken</li> <li>• opdrachten op werkbladen</li> <li>• eenvoudige montagetekeningen</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boodschappenlijstjes</li> <li>• eenvoudige recepten</li> <li>• bereidingswijze voedingsproducten</li> <li>• eenvoudige gebruiksaanwijzingen</li> <li>• pictogrammen</li> <li>• (verkeers)borden</li> <li>• bewegwijzering</li> <li>• routebeschrijvingen</li> <li>• standaardformulieren</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage/werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdrachten bij vakken</li> <li>• opdrachten op werkbladen</li> <li>• eenvoudige montagetekeningen</li> <li>• werkopdrachten</li> <li>• eenvoudige werk- en veiligheidsinstructies</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boodschappenlijstjes</li> <li>• recepten</li> <li>• bereidingswijze voedingsproducten</li> <li>• gebruiksaanwijzingen</li> <li>• informatie / bijsluiters medicijnen</li> <li>• pictogrammen</li> <li>• (verkeers)borden</li> <li>• bewegwijzering</li> <li>• routebeschrijvingen</li> <li>• standaardformulieren</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage/werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdrachten bij vakken</li> <li>• opdrachten op werkbladen</li> <li>• eenvoudige montagetekeningen</li> <li>• werkopdrachten</li> <li>• eenvoudige werk- en veiligheidsinstructies</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boodschappenlijstjes</li> <li>• recepten</li> <li>• bereidingswijze voedingsproducten</li> <li>• gebruiksaanwijzingen</li> <li>• informatie / bijsluiters medicijnen</li> <li>• pictogrammen</li> <li>• (verkeers)borden</li> <li>• bewegwijzering</li> <li>• routebeschrijvingen</li> <li>• standaardformulieren</li> </ul>
<p><b>Betogende teksten</b></p>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schoolregels</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten op sociale media</li> <li>• reclame</li> <li>• advertenties</li> <li>• flyers</li> </ul>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schoolregels</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten op sociale media</li> <li>• reclame</li> <li>• advertenties</li> <li>• flyers</li> </ul>	<p><b>teksten op school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schoolregels</li> <li>• stageovereenkomsten</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten op sociale media</li> <li>• reclame</li> <li>• advertenties</li> <li>• flyers</li> <li>• folders</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage/werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schoolregels</li> <li>• stage-/ arbeidsovereenkomsten</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten op sociale media</li> <li>• reclame</li> <li>• advertenties</li> <li>• flyers</li> <li>• folders</li> <li>• brochures van formele instanties</li> </ul>	<p><b>teksten op school/stage/werk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schoolregels</li> <li>• stage-/ arbeidsovereenkomsten</li> </ul> <p><b>wonen, vrije tijd, burgerschap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten op sociale media</li> <li>• reclame</li> <li>• advertenties</li> <li>• flyers</li> <li>• folders</li> <li>• brochures van formele instanties</li> </ul>

Leerjarenoverzicht Lezen					
	Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4	Leerjaar 5
<b>Aandachtspunten (hoe goed?)</b>					
<b>Een tekst begrijpen en interpreteren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstsoorten herkennen (doel, specifiek beeld en opmaak)</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• een relatie leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstsoorten herkennen (doel, specifiek beeld en opmaak)</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde herkennen</li> <li>• een relatie leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstsoorten herkennen (doel, specifiek beeld en opmaak)</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde herkennen</li> <li>• tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• een relatie leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstsoorten herkennen (doel, specifiek beeld en opmaak)</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde herkennen</li> <li>• tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden</li> <li>• de hoofdgedachte van een tekst weergeven</li> <li>• een relatie leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstsoorten herkennen (doel, specifiek beeld en opmaak)</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• informatie herkennen en weergeven</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde herkennen</li> <li>• tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden</li> <li>• de hoofdgedachte van een tekst weergeven</li> <li>• een relatie leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis</li> </ul>
<b>Reageren op een tekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gebruiken</li> <li>• instructies uitvoeren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gebruiken</li> <li>• instructies uitvoeren</li> <li>• inhoudelijk reageren op een tekst met een eigen mening</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gebruiken</li> <li>• informatie ordenen</li> <li>• instructies uitvoeren</li> <li>• inhoudelijk reageren op een tekst met een eigen mening</li> <li>• een oordeel geven over een tekst (bv. begrijpelijkheid)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gebruiken</li> <li>• informatie ordenen</li> <li>• informatie vergelijken</li> <li>• instructies uitvoeren</li> <li>• inhoudelijk reageren op een tekst met een eigen mening</li> <li>• een oordeel geven over een tekst (bv. begrijpelijkheid)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gebruiken</li> <li>• informatie ordenen</li> <li>• informatie vergelijken</li> <li>• instructies uitvoeren</li> <li>• inhoudelijk reageren op een tekst met een eigen mening</li> <li>• een oordeel geven over een tekst (bv. begrijpelijkheid)</li> </ul>

## Bijlage 5 | Passende perspectieven vmbo

### Leerroute taal vmbo-bb/kb: LEZEN

De doelenoverzichten per leerjaar zijn cumulatief. De onderstreepte taken worden in het betreffende leerjaar toegevoegd.

Leerjaar	Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4
<b>Officiële doelen voor vmbo</b>	kerndoelen onderbouw	kerndoelen onderbouw	eindtermen vmbo-examenprogramma	eindtermen vmbo-examenprogramma
<b>Streefdoelen vmbo-b/k</b>	1F	1F/2F	1F/2F	2F
<b>Nadruk in taken referentiekader taal</b>	<p><b>Informatieve teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studieteksten op school</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• online teksten</li> <li>• kranten en tijdschriften</li> </ul> <p><b>Instructies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen en opdrachten in leermiddelen (zie ook schrijven)</li> <li>• toetsen maken</li> </ul> <p><b>Betogende teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• blogs en vlogs</li> <li>• eenvoudige betogende teksten</li> </ul> <p><b>Fictie</b></p>	<p><b>Informatieve teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studieteksten op school</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• online teksten</li> <li>• kranten en tijdschriften</li> </ul> <p><b>Instructies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen en opdrachten in leermiddelen (zie ook schrijven)</li> <li>• toetsen maken</li> <li>• veelvoorkomende gebruiksaanwijzingen</li> </ul> <p><b>Betogende teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• blogs en vlogs</li> <li>• eenvoudige betogende teksten</li> <li>• reclame en advertenties</li> </ul> <p><b>Fictie</b></p>	<p><b>Informatieve teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studieteksten op school</li> <li>• informatie over studie en beroepen</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• online teksten</li> <li>• kranten en tijdschriften</li> </ul> <p><b>Instructies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen en opdrachten in leermiddelen (zie ook schrijven)</li> <li>• toetsen maken</li> <li>• gebruiksaanwijzingen</li> <li>• werkinstructies</li> </ul> <p><b>Betogende teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• blogs en vlogs</li> <li>• eenvoudige betogende teksten</li> <li>• reclame en advertenties</li> <li>• ingezonden reacties</li> </ul> <p><b>Fictie</b></p>	<p><b>Informatieve teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studieteksten op school</li> <li>• informatie over studie en beroepen</li> <li>• schema's en tabellen</li> <li>• online teksten</li> <li>• kranten en tijdschriften met tekstlengte en moeilijkheid van examen</li> </ul> <p><b>Instructies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen en opdrachten in examens (zie ook schrijven)</li> <li>• examen maken</li> <li>• gebruiksaanwijzingen</li> <li>• werkinstructies</li> </ul> <p><b>Betogende teksten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• blogs en vlogs</li> <li>• betogende teksten met tekstlengte en moeilijkheid van het examen</li> <li>• reclame en advertenties</li> <li>• ingezonden reacties en columns</li> </ul> <p><b>Fictie</b></p>

<p><b>kernleerstof</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstdoel herkennen</li> <li>• leesdoel bepalen; globaal, precies, gericht lezen</li> <li>• teruglezen en vooruitlezen</li> <li>• informatie zoeken in naslagwerken en schema's</li> <li>• betekenis uit context en bekende delen afleiden</li> <li>• woorden opzoeken in een (online) woordenboek</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden relatie leggen met eigen kennis en ervaringen</li> <li>• een oordeel geven over een tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstdoel herkennen</li> <li>• leesdoel bepalen; globaal, precies, gericht lezen</li> <li>• teruglezen en vooruitlezen</li> <li>• informatie zoeken in naslagwerken en schema's</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• betekenis uit context en bekende delen afleiden</li> <li>• woorden opzoeken in een (online) woordenboek</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden</li> <li>• relatie leggen met eigen kennis en ervaringen</li> <li>• een oordeel geven over een tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstdoel herkennen</li> <li>• functie van beeld en opmaak herkennen</li> <li>• leesdoel bepalen; globaal, precies, gericht lezen</li> <li>• teruglezen en vooruitlezen</li> <li>• informatie zoeken op systematische wijze met trefwoorden</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• hoofdonderwerp en hoofdgedachte benoemen</li> <li>• opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• betekenis uit context, bekende delen en vorm afleiden</li> <li>• woorden opzoeken in een (online) woordenboek</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden</li> <li>• figuurlijk taalgebruik herkennen</li> <li>• relatie leggen met eigen kennis en ervaringen</li> <li>• een oordeel geven over een tekst</li> <li>• een tekst beknopt samenvatten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekstdoel herkennen</li> <li>• functie van beeld en opmaak herkennen</li> <li>• leesdoel bepalen; globaal, precies, gericht lezen</li> <li>• teruglezen en vooruitlezen</li> <li>• informatie zoeken op systematische wijze met trefwoorden</li> <li>• hoofd- en bijzaken herkennen</li> <li>• hoofdonderwerp en hoofdgedachte benoemen</li> <li>• tekst in betekenisvolle eenheden ordenen en opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling, oorzaak-gevolg herkennen</li> <li>• betekenis uit context, bekende delen en vorm afleiden</li> <li>• woorden opzoeken in een (online) woordenboek</li> <li>• feiten en meningen onderscheiden</li> <li>• figuurlijk taalgebruik herkennen</li> <li>• relatie leggen met eigen kennis en ervaringen</li> <li>• een oordeel geven over een tekst</li> <li>• een tekst beknopt samenvatten</li> </ul>
----------------------------	--	---	---	--

## Adviezen bij leerroute taal: LEZEN

<p><b>Keuzes maken</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak een keuze uit alle beschikbare leermiddelen en check of ze voldoende inspelen op de belangrijkste taken en kernleerstof voor lezen en woordenschat.</li> <li>• Kies in de lesmethode welke onderwerpen of paragrafen zonder meer behandeld moeten worden. In lesmethodes kan het dan gaan om de onderdelen lezen, fictie, taal en woorden. Ga er voor het gemak vanuit dat ongeveer de helft van het aanbod onmisbaar is.</li> <li>• Kijk of paragrafen gecombineerd kunnen worden.</li> <li>- Combineer bijvoorbeeld de twee afzonderlijke paragrafen 'alinea's' en 'inleiding, middenstuk en slot'.</li> <li>- Of voeg drie aparte woordraadstrategieparagrafen samen tot één module. Voordelen zijn dat de instructietijd verminderd wordt en dat de leerstof meer in samenhang wordt aangeboden zodat het onderwerp rijker en gevarieerder kan worden aangeboden met een grotere kans dat het beklijft.</li> <li>• Kijk of er bij lezen en/of woordenschat in de lesmethode paragrafen of opdrachten kunnen worden weggelaten omdat aanvullende leermiddelen hieraan al voldoende aandacht besteden, of omdat het bestaande aantal roosteruren onvoldoende is om alles te kunnen behandelen. Doel van het weglaten is om meer tijd in te ruimen voor herhaling en inoefening. Bovendien ontstaat er dan ruimte om de aanvullende acties in onderstaande adviezen uit te voeren.</li> </ul>
<p><b>Lastige studieteksten uit andere vakken: minimaal één keer per maand</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besteed in leerjaar 1 en 2-maandelijks minimaal één les aan het lezen van studieteksten uit methodes van andere vakken.</li> <li>• Doe dit afwisselend zowel voor avo-vakken als voor praktijkvakken.</li> <li>• Vraag collega's van betreffende vakken welke teksten door hun leerlingen als lastig worden ervaren.</li> </ul>
<p><b>Omgaan met moeilijke woorden</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat de leerlingen bij iedere studietekst van een ander vak samen de drie belangrijkste' moeilijke vaktaalwoorden kiezen.</li> <li>• Maak vervolgens klassikaal een woordweb rond ieder belangrijk woord om samen de betekenis ervan te ontdekken.</li> <li>• Gebruik de context van de tekst om de betekenis verder in te vullen.</li> <li>• Leer leerlingen strategieën aan voor het omgaan met moeilijke woorden (bijvoorbeeld door gebruik te maken van context, bekende delen en vorm); hang in elk lokaal een stappenplan woordraadstrategieën op.</li> </ul>
<p><b>Schooltaakwoord en aanleren</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik de Basislijst schooltaalwoorden vmbo om bewust te worden van relevante schooltaalwoorden (<a href="http://www.itta.uva.nl/publicaties/handleiding-basislijst-schooltaalwoorden-vmbo-72">http://www.itta.uva.nl/publicaties/handleiding-basislijst-schooltaalwoorden-vmbo-72</a>).</li> <li>• Verspreid deze lijst onder alle collega's van alle vakken en licht de lijst toe in een teamvergadering.</li> <li>• Focus elke les op een of meer belangrijke schooltaalwoorden.</li> <li>• bij het lezen van studieteksten uit andere vakken ook aandacht aan de (gedrukte) instructies die leerlingen krijgen bij dergelijke teksten en aan de specifieke schooltaalwoorden die hierin voorkomen.</li> <li>• Laat de leerlingen de schooltaalwoorden verzamelen in een woordenlijst, app of woordenschatoefenprogramma.</li> </ul>
<p><b>Langere informatieve teksten uit kranten en tijdschriften: minimaal één keer per maand</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk in leerjaar 3 en 4-maandelijks minimaal één les met een tekst die qua omvang, moeilijkheid en bron overeenkomt met de teksten in het examen.</li> <li>• Laat de leerlingen oefenen met meerkeuzevragen.</li> <li>• Laat leerlingen in tweetallen vragen bij een tekst maken die beantwoord worden door andere tweetallen.</li> </ul>
<p><b>Zet authentieke opdrachten in waarin leerlingen zich herkennen (al dan niet uit de lesmethode)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat de taken en kernleerstof toepassen in authentieke opdrachten.</li> <li>• Kies grotere opdrachten waarin verschillende taalvaardigheden in samenhang moeten worden toegepast.</li> <li>• Kies voor opdrachten die nauw aansluiten bij het leven van alledag, het opleidingsprofiel en het latere beroep.</li> </ul>

## Bijlage 6 | Bekeken leermiddelen

Uitgever	Bekeken leermiddel <sup>7</sup>	
Blink	Blink Nederlands	Onderbouw vo: vmbo/havo/vwo
Boom vo	Kern	Onderbouw vo: vmbo/havo/vwo
Bruuttaal	Bruuttaal	Onderbouw vo: vmbo-tl/havo/vwo
CED-groep	Nieuwsbegrip	Onderbouw vo: niveau AA t/m D
Driestar educatief	Kapitaal Nederlands	Leerjaar 2 vo: vmbo/havo/vwo
Eisma Edumedia	Station	Onderbouw vo: vmbo
Malmberg	Talent	Onderbouw vo: vmbo/havo/vwo
Noordhoff	Nieuw Nederlands	Onderbouw vo: vmbo/havo/vwo

---

<sup>7</sup> Voor alle genoemde methodes geldt dat de meest recente editie (beschikbaar in mei 2025) is geraadpleegd.

## Bijlage 7 | Vragenlijst veldraadpleging

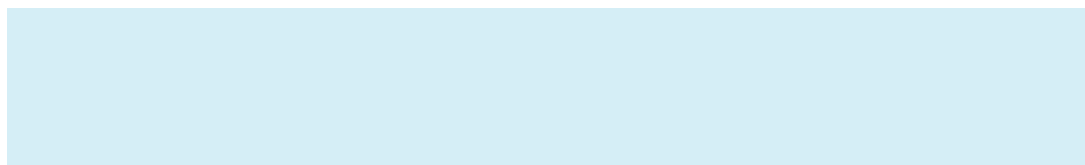
*Onderstaande vragen met toelichting dienen als voorbereiding voor de uitgenodigde leesexperts en vormen een leidraad in het gesprek op 9 september 2025.*

### Het beoogd curriculum

#### Vraag 1 Kaders voor leesvaardigheid

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

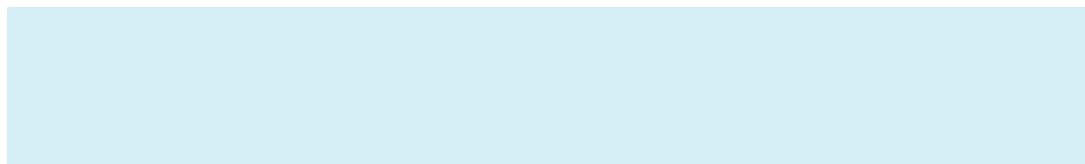
Mis je bepaalde kaders, en zo ja welke?



#### Vraag 2 Actualisatie kerndoelen

Ten tijde van het peilingsonderzoek gelden de geactualiseerde kerndoelen waarschijnlijk. In deze domeinbeschrijving is daarom beschreven hoe de wettelijke kaders zullen veranderen en wat daarvan de implicaties voor het peilingsonderzoek zijn.

Is dit helder verwoord? Zo niet, wat kan scherper?



#### Vraag 3 Peilen in een overgangssituatie

De uitkomsten van het peilingsonderzoek moeten representatief zijn voor de onderwijspraktijk. Hoewel de geactualiseerde kerndoelen wettelijk vastgelegd zullen zijn ten tijde van het onderzoek, is het de vraag of de onderwijspraktijk al aangepast is.

**3a** In de domeinbeschrijving zijn de belangrijkste verschillen tussen het huidige en het geactualiseerde curriculum benoemd, met name ten aanzien van leesvaardigheid.

Herken je de beschreven veranderingen? Zijn volgens jou de belangrijkste aandachtspunten rondom leesvaardigheid voldoende en helder in beeld gebracht?

**3b** Welke aandachtspunten zie jij bij het peilen van leesvaardigheid in een periode waarin het curriculum in ontwikkeling is?

### Het uitgevoerd curriculum

#### Vraag 4 Praktijk van leesvaardigheidsonderwijs

Hoofdstuk 3 beschrijft de volgende aspecten van de praktijk van leesvaardigheids-onderwijs:

- Een visie op leesonderwijs (3.1)
- Aanbod in leermiddelen en toetsen (3.2)
  - o Vorm en opbouw van leermiddelen (3.2.1)
  - o Vertaling van wettelijke doelen (3.2.2)
  - o Aanbod van teksten (3.2.3)
  - o Taken en werkvormen (3.2.4)
  - o Samenhang (3.2.5)
  - o Digitale geletterdheid (3.2.6)
  - o Toetsing (3.2.7)
  - o Handvatten voor de leraar (3.2.8)
  - o Andere bronnen en materialen (3.2.9)
- Methode-onafhankelijke toetsing en evaluatie (3.3)

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

## **Te peilen aspecten leesvaardigheid**

### **Vraag 5 Kenmerken van de taakuitvoering voor lezen**

Paragraaf 5.2 beschrijft de eisen aan leestaken volgens verschillende raamwerken. Volgens het wettelijke Referentiekader Taal dienen de volgende kenmerken van de taakuitvoering in een peiling leidend te zijn:

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

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

- begrijpen;
- interpreteren;
- evalueren.

**5a** Aan welke van de genoemde kenmerken van de taakuitvoering zou de peiling volgens jou extra aandacht moeten besteden binnen een peiling leesvaardigheid?

**5b** In de domeinbeschrijving wordt ook een verdeling en variatie van opdrachttypen (kenmerken van de taakuitvoering) getoond, zoals deze in het PISA-onderzoek plaatsvindt (zie tabel hieronder en paragraaf 4.2.2).

2018 framework	
Single text	Multiple text
Scanning and locating 15%	Searching for and selecting relevant text 10%
Literal comprehension 15% Inferential comprehension 15%	Multiple-text inferential Comprehension 15%
Assessing quality and credibility Reflecting on content and form 20%	Corroborating/handling conflict 10%

Is het wenselijk om op basis van deze verdeling van opdrachttypen aspecten toe te voegen en/of meer te accentueren? In welke verhouding van deze aspecten zou het peilingsonderzoek idealiter moeten toetsen?

### **Vraag 6 Scenario-based assessment**

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

Wat vind je van de aanpak om via een *scenario-based assessment* de leesvaardigheid te peilen? Welke potentiële pluspunten, risico's en/of uitdagingen zie je ten aanzien van de uitvoerbaarheid en opbrengsten van een dergelijke toets?

### **Vraag 7 Eisen aan tekstkeuze**

Paragraaf 5.2 formuleert belangrijke aspecten waarmee idealiter rekening gehouden wordt bij de tekstkeuze:

- rijke teksten;
- losse teksten en verzameling van teksten;
- variatie in onderwerpen;
- variatie in tekstsoorten;
- lineair, non-lineair en gemengd;
- geprint en digitaal.

Mis je bepaalde aspecten? Zo ja, welke?

### Vraag 8 Specificatie teksttypes

Leesvaardigheid wordt volgens de domeinbeschrijving gepeild door middel van een selectie van teksten met bijbehorende opgaven, bestaande uit verschillende leestaken, volgens 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

**8a** In hoeverre is specificeren om welke teksttypes (bv. nieuwsbericht, advertentie) het gaat per leestaak wenselijk of is het benoemen van de tekstgenres (bv. informatieve teksten) voldoende? M.a.w.: mag het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert zelf teksttypes kiezen of is het wenselijk deze (deels) mee te geven?

0 Hoeft niet gespecificeerd te worden.

0 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 .....

**8b** In welke onderlinge verhouding moeten deze tekstgenres gepeild worden?

Informatieve teksten ..... %

Instructieve teksten ..... %

Betogende teksten ..... %

Fictionele teksten ..... %

### Vraag 9 Toetswijze

**9a** Voor welke toetswijze zou het consortium moeten kiezen, om bovengenoemde aspecten zo valide mogelijk te peilen en waarom? Denk aan: volledig op papier, volledig digitaal, deels op papier/deels digitaal, wel/niet adaptief.

**9b** In hoeverre zou je het consortium een weging in onderlinge verhouding willen meegeven en welke weging zou dat moeten zijn?

0 Geen weging nodig.

0 Weging nodig, en wel de volgende:

Niet digitaal ..... %

Digitaal ..... %

Multimodaal ..... %

### Vraag 10 Achtergrondvariabelen

In de domeinbeschrijving is de rol van voorkennis van onderwerpen en leesmotivatie van leerlingen toegelicht (o.a. paragraaf 4.2.2 en 5.3.1).

**10a** In hoeverre is het wenselijk deze aspecten mee te nemen in het peilingsonderzoek?

Rol van voorkennis wel/niet peilen, omdat .....

Leesmotivatie wel/niet peilen, omdat .....

**10b** Heb je suggesties hoe de rol van voorkennis en leesmotivatie gepeild zouden kunnen worden?

### Vraag 11 Contextvragen over de leesonderwijspraktijk

Hoofdstuk 3 beschrijft verschillende aspecten in de praktijk van het leesonderwijs en geeft daarbij aan wat erover bekend is. Andere aspecten komen niet of nauwelijks aan bod, omdat daar juist weinig over bekend is.

Onderstaande aspecten van leesvaardigheidsonderwijs verdienen volgens ons aandacht in de vragenlijst over de onderwijspraktijk van de peiling leesvaardigheid (zie ook paragraaf 5.4):

a) *Gebruik van leermiddelen*

Welke methodes en (zelfontworpen) materialen gebruiken leraren om het leesonderwijs vorm te geven? Hoe worden keuzes hieromtrent gemaakt? Wordt er gebruik gemaakt van de handleidingen behorende bij de methodes?

b) *Soorten teksten en taken*

Welke tekstsoorten worden in de les gebruikt (zakelijk, literair, digitaal, multimodaal)? Wordt er gewerkt met losse teksten of met tekstverzamelingen rondom thema's? Worden de teksten functioneel ingezet, bijvoorbeeld in andere vakken? Wat voor type opdrachten maken leerlingen bij de teksten? Vindt er interactie plaats in de klas over gelezen teksten?

c) *Toetspraktijk*

Op welke wijze wordt de leesvaardigheid van leerlingen gemonitord en geëvalueerd? Is er sprake van afstemming op kerndoelen en/of referentieniveaus? Welke rol spelen methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen? Wat wordt er vervolgens gedaan met de resultaten?

d) *Leescultuur en motivatie*

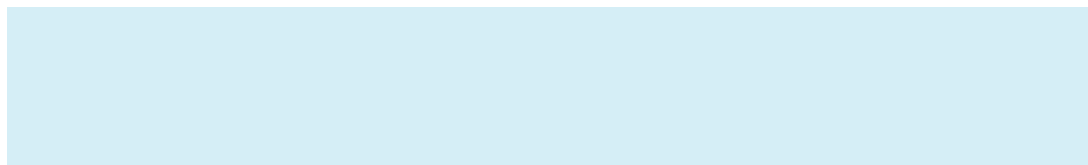
Hoe wordt binnen de school gewerkt aan leesmotivatie en leesplezier? Zijn er initiatieven zoals stillezen, leesclubs of boekpromotie? Hoeveel tijd wordt er besteed aan vrij lezen? Hoe geven scholen vorm aan kerndoel 1 van de geactualiseerde kerndoelen?

e) *Leerlingkenmerken*

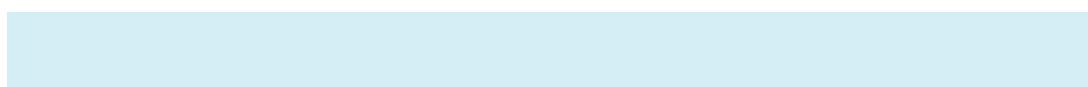
Wordt er rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen, zoals taalniveau bij instroom, achtergrond of ondersteuningsbehoeften? Op welke wijze wordt differentiatie vormgegeven?

**11a** Mis je bepaalde thema's die idealiter in een peilingsonderzoek naar leesvaardigheidsonderwijs aan bod komen? Zo ja, welke?

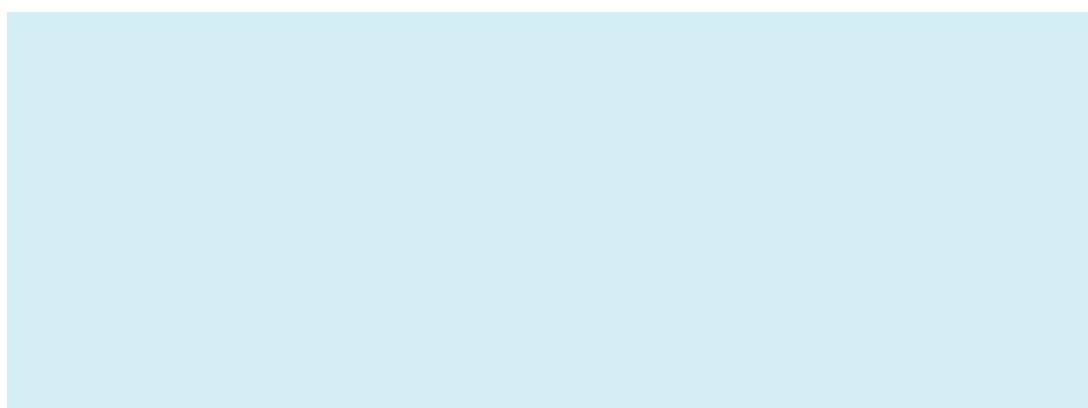
**11b** Welke prioritering zou je willen meegeven aan de thema's a t/m e? Welke drie zijn volgens jou het belangrijkste om een goed beeld van de praktijk van het leesonderwijs te kunnen vormen en waarom?



**11c** Heb je bij bepaalde thema's suggesties hoe deze gepeild kunnen worden? Zo ja, welke?



**Overige opmerkingen**



## Bijlage 8 | Deelnemers veldraadpleging

<b>Naam</b>	<b>Organisatie</b>
<b>Margriet Smits</b>	Fontys Hogeschool Tilburg
<b>Nanette Maalman</b>	Fontys Hogeschool Tilburg
<b>Erwin Mantingh</b>	Universiteit Utrecht
<b>Anneke Smits</b>	Hogeschool Windesheim
<b>Geert van Rooijen</b>	Hogeschool Utrecht
<b>Jaqueline Evers</b>	Universiteit Utrecht
<b>Eliane Segers</b>	Radboud Universiteit
<b>Jeroen Dera</b>	Radboud Universiteit
<b>Els Stronks</b>	Universiteit Utrecht
<b>Suzanne Bogaerds</b>	Radboud Universiteit
<b>Patrick Rooijackers</b>	Stichting Cito, Tilburg University
<b>Noortje Hemmen</b>	Stichting Lezen, NHL Stenden Hogeschool
<b>Sonja van Overmeeren</b>	Helen Parkhurst Daltonschool
<b>Caroline Wisse</b>	Globe College
<b>Michelle van Dijk</b>	Nederlands Onderwijsinstituut, Neon
<b>Joost Wink</b>	Stedelijk Gymnasium Leeuwarden
<b>Martijn Koek</b>	Hogeschool van Amsterdam
<b>Anke Herder</b>	SLO
<b>Suzan van Dieren</b>	SLO
<b>Roel van Steensel</b>	Erasmus Universiteit Rotterdam
<b>Pim Woldendorp</b>	Erasmus Universiteit Rotterdam
<b>Sanneke Schouwstra</b>	Inspectie van het Onderwijs
<b>Rudy Jonker</b>	Inspectie van het Onderwijs
<b>Mirjam Lentz</b>	Inspectie van het Onderwijs
<b>Mirjam Snel</b>	Inspectie van het Onderwijs

## **Bijlage 9 | Verslag veldraadpleging**

Op dinsdag 9 september 2025 vond op het kantoor van SLO te Amersfoort een veldraadpleging plaats, met als doel het verzamelen van feedback op de conceptdomeinbeschrijving leesvaardigheid. Tijdens deze bijeenkomst is besproken of dit document alle voor het peilingsonderzoek relevante aspecten van leesonderwijs en leesvaardigheid bevat. Voor deze veldraadpleging is een brede vertegenwoordiging uit het veld uitgenodigd: onderzoekers, lerarenopleiders en leraren. Een overzicht van de deelnemers is opgenomen in Bijlage 8.

Na enkele inleidende presentaties over peil.onderwijs, de domeinbeschrijving en de review, is in drie groepen de vragenlijst uit Bijlage 7 besproken. Hieronder volgt per onderwerp een samenvatting van de gesprekken.

### **Het beoogd curriculum**

#### **Vraag 1 Kaders voor leesvaardigheid**

De deelnemers is gevraagd of zij, naast de beschreven wettelijk vastgestelde kaders (zoals de kerndoelen onderbouw vo en het Referentiekader Taal), nog aanvullende kaders kennen die relevant kunnen zijn voor het peilingsonderzoek.

Zij gaven aan dat de wettelijke kaders die relevant zijn voor het peilingsonderzoek volledig zijn meegenomen in de domeinbeschrijving. Tegelijkertijd werden enkele aanvullende bronnen genoemd die, hoewel niet wettelijk verankerd, mogelijk relevante inzichten bieden voor de duiding van het domein. Ook werd het advies om rekening te houden met mogelijke wijzigingen in het Referentiekader Taal onderstreept.

#### **Vraag 2 Implicaties van de geactualiseerde kerndoelen**

De deelnemers is gevraagd of de domeinbeschrijving voldoende helder maakt dat de geactualiseerde kerndoelen tijdens het peilingsonderzoek waarschijnlijk zullen gelden en of de implicaties daarvan voor de domeinbeschrijving duidelijk verwoord zijn.

Zij gaven aan dat de beschrijving van de verschillen tussen de huidige en geactualiseerde doelen, en de gevolgen daarvan, over het algemeen duidelijk zijn. Wel werd opgemerkt dat in de samenvatting van hoofdstuk 2 onvoldoende benadrukt is dat het belangrijk is de geactualiseerde kerndoelen ook mee te nemen in het peilingsonderzoek.

Daarnaast lijkt in het hele rapport de term 'literair' in de tekst soms gelijkgesteld aan 'fictioneel' of 'narratief'. Dat laat in de praktijk te veel ruimte

om ook minder complexe teksten te gebruiken. Geadviseerd wordt om waar passend de term 'rijke teksten' te hanteren, omdat deze breder wordt herkend in het onderwijsveld en beter aansluit bij de gewenste tekstcomplexiteit. Tot slot werd opgemerkt dat de geactualiseerde kerndoelen ook bredere veranderingen in de onderwijspraktijk met zich meebrengen, zoals meer aandacht voor literatuurgeschiedenis. Hoewel dit soort ontwikkelingen niet direct meegenomen hoeven te worden in de toets, kunnen ze wel relevant zijn in het uitvragen van houding en beleving.

### **Vraag 3 Peilen in een overgangssituatie**

De deelnemers is gevraagd naar hun mening over de domeinbeschrijving, gezien het feit dat de peiling plaatsvindt in een overgangssituatie: de geactualiseerde kerndoelen zijn naar verwachting op dat moment wettelijk vastgesteld, maar de onderwijspraktijk zal daar mogelijk nog niet volledig op zijn aangepast.

Er werd gevraagd of de beschreven veranderingen herkenbaar zijn en de belangrijkste aandachtspunten rondom leesvaardigheid voldoende en helder in beeld gebracht zijn (vraag 3a).

Deelnemers gaven aan dat de belangrijkste veranderingen ten opzichte van het huidige curriculum grotendeels worden herkend, maar dat de beschrijving op enkele punten nog aangescherpt kan worden.

- De typering van globaal naar diep tekstbegrip vraagt om verheldering. Zo is 'globaal tekstbegrip' is iets anders dan 'diep tekstbegrip' en betekent 'meervoudig tekstbegrip' (verwerking van meerdere teksten) nog niet automatisch 'diep tekstbegrip'. Een verwijzing naar de definitie van PISA kan hierbij richting geven.
- Het onderscheid tussen doelgerichtheid informatie verwerven en processen zoals interpreteren en kritisch evalueren lijkt nu te strikt. Deze processen vinden immers ook plaats bij literaire teksten, niet alleen bij zakelijke. De vraag is of deze elementen in de toetspraktijk wel los van elkaar te meten zijn.
- De term 'doelgerichtheid' zoals gebruikt in de beschrijving van kerndoel 2C (paragraaf 2.1.3) lijkt in de huidige formulering eerder te verwijzen naar 'bruikbaarheid'. Hier is precisie gewenst.
- De integratie van lees- en schrijfvaardigheid en het streven naar samenhang tussen vaardigheden en inhoud, kan sterker worden benadrukt. De opheffing van de traditionele verkaveling binnen het vak Nederlands is een didactische slag die nu gemaakt wordt en ruimte biedt voor meer geïntegreerde taaltaken. Daarbij zijn ook verbindingen met

andere vakinhouden (zoals burgerschap of vakinhoudelijke contexten) van belang.

- Tot slot werd het concept van 'betekenisvolle contexten' gemist, terwijl dit in de onderwijspraktijk een centrale rol speelt bij het motiveren van leerlingen en het betekenisvol inzetten van teksten.

Ook werd de deelnemers gevraagd welke aandachtspunten zij zien bij het peilen van leesvaardigheid in een periode waarin het curriculum in ontwikkeling is (vraag 3b).

Deelnemers benoemden diverse inhoudelijke, praktische en contextuele aandachtspunten voor het peilen van leesvaardigheid tijdens deze overgangssituatie:

- Zorg dat de toets inspeelt op de toekomst van het vak. Naast traditioneel tekstbegrip verdienen ook literair tekstbegrip, diep begrip en meervoudig tekstbegrip een plek.
- Wees alert op de grote verschillen tussen scholen in de mate van implementatie van de geactualiseerde kerndoelen. Sommige scholen zijn al ver, andere nauwelijks begonnen. Het is belangrijk dit goed in beeld te brengen via de vragenlijst.
- Ook tussen leraren bestaat variatie, bijvoorbeeld tussen beginnende leraren (die op de lerarenopleiding al meer geïntegreerd onderwijs kregen) en ervaren leraren. Daarnaast ontwikkelen sommige leraren eigen leergangen (de term die op opleidingen wordt gebruikt voor 'methode'), terwijl anderen sterk leunen op bestaande lesmethodes. Er is behoefte aan aandacht voor de professionaliseringsbehoeften van leraren, met name in het omgaan met de geactualiseerde kerndoelen en bijbehorende didactiek.
- Let op de verschuivingen in leestijd: er zijn signalen dat (vrij)leestijd steeds vaker buiten de lessen Nederlands plaatsvindt of verschuift naar andere vakken. Deelnemers geven aan dat vrij lezen op zichzelf minder effectief is voor leesvaardigheid, maar lezen met begeleiding of nabespreking wel. De vraag is daarom hoe de vragenlijst wordt ingestoken: richt die zich uitsluitend op de invulling van het vak Nederlands of wordt breder gekeken naar waar en hoe aan leesvaardigheid gewerkt wordt in het curriculum? En wat zegt de hoeveelheid leestijd voor Nederlands dan nog over het aanbod aan leesvaardigheid?
- Tot slot is 'meertaligheid' een thema dat in de domeinbeschrijving nu onderbelicht blijft, terwijl het sterk leeft in de praktijk en een plek heeft in de geactualiseerde kerndoelen. Hoewel het onderwerp ook aan bod

komt in de reviewstudie, verdient het de overweging om het ook in de domeinbeschrijving expliciet te benoemen, zeker met het oog op de relatie met leesbegrip.

Verder werd besproken dat de positie van het Referentiekader Taal voor scholen niet altijd helder is, met name in relatie tot de geactualiseerde kerndoelen. Dit kan leiden tot onduidelijkheid over waar in de onderwijspraktijk de meeste waarde aan gehecht moet worden. In het kader van het peilingsonderzoek is het daarom van belang om zorgvuldig af te wegen welke elementen uit het (nog geldende) referentiekader relevant zijn voor opname, zeker nu het kader onderwerp is van herziening.

### **Het uitgevoerde curriculum**

#### **Vraag 4 De praktijk van leesvaardigheidsonderwijs**

De deelnemers is gevraagd of zij, naast de in hoofdstuk 3 beschreven aspecten van de onderwijspraktijk rond leesvaardigheid (de visie op leesonderwijs, het aanbod in leermiddelen en toetsen, en de methode-onafhankelijke toetsing en evaluatie) nog onderdelen of accenten missen die relevant kunnen zijn voor het peilingsonderzoek.

Over het algemeen werd hoofdstuk 3 herkend als een breed overzicht van de onderwijspraktijk, maar deelnemers zagen verschillende punten die nader uitgewerkt of genuanceerd kunnen worden.

- De beschrijving van leesstrategieën (paragraaf 3.2.4) is volgens deelnemers te vrijblijvend en mag systematischer worden opgezet. Er werd gepleit voor het expliciet benoemen van de vijf gangbare strategieën. Daarbij is het belangrijk om duidelijk te zijn over de focus en instructievorm: is het onderwijs productgericht of procesgericht?
- Ook is er kritiek op de manier waarop samenhang wordt benaderd. Samenhang wordt nu vooral vanuit vaardigheden bekeken, terwijl inhoudelijke samenhang (bijvoorbeeld bij een *scenario-based assessment*) minstens zo belangrijk is.
- De domeinbeschrijving mag daarnaast meer aandacht besteden aan de onderwerpen van teksten, zoals de mate waarin ze aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, maatschappelijk relevant zijn of kennisrijk. Dit speelt sterk in de praktijk, zeker in het vmbo, waar de inhoud van teksten vaak bepalend is voor de inzet ervan. Ook werd opgemerkt dat tekstsoorten in methodes soms mengvormen zijn, die niet altijd goed aansluiten bij de indeling uit het referentiekader. Deelnemers benadrukten dat er in de vragenlijst aandacht moet zijn voor de

onderwerpen waarop getoetst wordt en welke tekstsoorten of thema's daarbij (onbewust) de overhand krijgen.

- Digitale geletterdheid (paragraaf 3.2.6) wordt op dit moment als een containerbegrip gepresenteerd. Deelnemers adviseerden om specifieker te maken welke vaardigheden hieronder vallen en daarbij ook aandacht te besteden aan actuele ontwikkelingen zoals generatieve AI (bijvoorbeeld ChatGPT). Tegelijkertijd werd erkend dat dit domein in beweging is en lastig eenduidig te bevragen zal zijn. Een kanttekening of addendum over de dynamiek in dit veld werd daarom aanbevolen.
- Verder is er discussie over de definitie van literaire teksten, waarbij termen als literair, fictieel en narratief door elkaar worden gebruikt. Dit vraagt om een scherpere afbakening. Ook moet worden uitgezocht in hoeverre poëzie of literaire teksten aan bod komen, omdat docenten die soms structureel overslaan.
- In de beschrijving wordt sterk uitgegaan van methodes, maar in de praktijk lijken veel leraren gebruik te maken van (aanvullend) eigen materialen. De domeinbeschrijving moet duidelijker maken dat methodes lang niet altijd representatief zijn voor het uitgevoerde curriculum. Er is geopperd om de heterogeniteit van methodes scherper te beschrijven en de meest voorkomende praktijksituaties te typeren. Ook is opgemerkt dat methodes momenteel aan het verschuiven zijn onder invloed van de nieuwe kerndoelen, wat relevant is voor de analyse van het curriculum. Er werd daarom ook geadviseerd te bekijken hoe 'grote' taken aangeboden worden in methodes. Daarnaast werd geadviseerd om 'taken' en 'werkvormen' en begrippen als lesmethode, leergang en leermiddel scherper van elkaar te onderscheiden.
- Er werd gepleit voor meer aandacht voor maatwerk in het leesonderwijs, zoals thematisch werken, differentiatie tussen schoolsoorten en leerwegen en het aanbod voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (zoals dyslexie of sterke lezers). Deze elementen blijven nu onderbelicht, maar zijn relevant om te verkennen in de vragenlijst.
- Daarnaast is er behoefte aan meer aandacht voor het lezen van volledige boeken en het voeren van gesprekken hierover. Dit komt nu onvoldoende tot uiting in de domeinbeschrijving, waarin methodes een centrale rol lijken te spelen. Er werd voorgesteld om in vragenlijsten expliciet te vragen naar de tijd die wordt besteed aan lezen buiten de methode om en naar de rol van de leraar hierin. Ook het leesgedrag van leraren zelf en de aanwezigheid van een leescultuur binnen het team moeten hierin meegenomen worden: in hoeverre lezen leraren zelf, of is er een leescultuur onder het personeel? Deze context is belangrijk bij het interpreteren van de resultaten van het peilingsonderzoek.

## **Te peilen aspecten leesvaardigheid**

### **Vraag 5 en 6 Kenmerken van de taakuitvoering voor lezen**

De deelnemers is gevraagd aan te geven aan welke kenmerken van de taakuitvoering, zoals genoemd in het Referentiekader Taal, het peilingsonderzoek volgens hen extra aandacht zou moeten besteden (vraag 5a).

Er werd benoemd dat er meer aandacht moet zijn voor het reflecteren op en het evalueren van teksten, met name met het oog op kritisch brongebruik. Dit aspect mag explicieter aan bod komen. Ook werd er aandacht gevraagd voor hogere orde vaardigheden, zoals interpreteren en het integreren van meerdere perspectieven. Bij het evalueren van fictie is er zorg over de mate van subjectiviteit. Het is mogelijk om dit betrouwbaar te toetsen, als er gekozen wordt voor uitgebreide open vragen die ruimte bieden voor nuance in antwoorden. En als literaire teksten getoetst worden, moeten ook vormaspecten en hun relatie tot inhoud meegenomen worden. Dit is moeilijk te meten, maar er zijn al initiatieven om dit te onderzoeken, bijvoorbeeld bij toetsontwikkelaars. Ook was er discussie over het hanteren van andere taakuitvoeringskenmerken voor fictieve teksten dan voor zakelijke teksten. Begrijpen, interpreteren en evalueren zijn relevante processen voor beide tekstsoorten, dus deze afzonderlijke categorieën moeten niet leidend zijn vanuit het Referentiekader Taal. Er is ook behoefte aan een scherpe definitie van deze drie processen, zodat ze goed van elkaar te onderscheiden zijn.

Tegelijkertijd werd benadrukt dat ook lagere orde vaardigheden, zoals woordenschatontwikkeling, essentieel blijven, zeker voor de toenemende groep leerlingen met een beperkte taalbasis.

Tijdens de veldraadpleging is ook gevraagd naar de gewenste verdeling en variatie in opdrachttypen, waarbij de verdeling zoals die binnen het PISA-onderzoek wordt gehanteerd, als uitgangspunt voor de discussie is gebruikt (vraag 5b).

De deelnemers hebben gesproken over deze voorgestelde verdeling van toetsonderdelen, waarbij 30% van de toets gericht zou moeten zijn op evalueren, met een onderverdeling van 20% bij single tekst en 10% bij multiple tekst. Deze verdeling werd positief ontvangen, met de kanttekening dat het belangrijk is om goed uit te leggen waarom deze keuze gemaakt wordt. Het doel is niet om PISA te volgen voor de vergelijking, maar om hogere orde vaardigheden meer centraal te stellen in de toets. Daarnaast werd benoemd dat, hoewel een dergelijke verdeling richting kan geven aan het toetsontwerp, het belangrijk is om flexibel te blijven en rekening te houden met de context van de aangeboden teksten. Zo kan bij een nieuwsbericht letterlijk begrip

zwaarder wegen dan bij een fictieve tekst, waar interpretatie en evaluatie meer op de voorgrond staan.

De deelnemers benadrukten dat reflectie in ieder geval een essentieel onderdeel moet zijn van het toetsontwerp. Het opnemen van reflectieve opdrachten draagt bij aan een vollediger beeld van de leesvaardigheid van leerlingen. Er werd ook gesuggereerd om binnen de single tekst-opdrachten een verdere uitsplitsing te maken tussen het beoordelen van kwaliteit en het reflecteren op inhoud. Tegelijkertijd was er zorg over de relatie met de referentieniveaus, die niet goed gevalideerd zijn. Er is onduidelijkheid over waar samenvatten onder valt; dit kan als inferentie worden gezien, maar dat is nu niet helder. Ook is opgemerkt dat het vergelijken van peilingen lastiger wordt wanneer nieuwe onderdelen worden toegevoegd. De algemene teneur is echter dat de voorgestelde verhoudingen een goede stap zijn richting een rijker en meer betekenisvol toetsontwerp.

Overigens werd ook bij de bespreking van deze vraag gewezen op het risico dat het onderscheid tussen begrijpen, interpreteren en evalueren niet scherp genoeg is. Dit kan gevolgen hebben voor de validiteit van toetsitems en de interpretatie van resultaten.

Tot slot is de deelnemers aan de veldraadpleging gevraagd hoe zij kijken naar *scenario-based assessment*: welke pluspunten, risico's en/of uitdagingen zien zij ten aanzien van uitvoerbaarheid en opbrengsten (vraag 6)?

Er werd positief gereageerd op het idee van *scenario-based assessment*, hoewel opgemerkt werd dat het toetsontwerp hierdoor snel vol kan raken, wat vraagt om keuzes en mogelijk het weglaten van andere onderdelen. Een belangrijk aandachtspunt is het gebrek aan creativiteit bij het ontwerpen van scenario's; voorspelbaarheid ligt op de loer. Er werd kritisch gekeken naar de beperkingen van *scenario-based assessment*, met de opmerking dat SBT een kunstmatige situatie creëert. Leerlingen worden gevraagd te reageren op een leeservaring die ze zelf niet hebben, waardoor ze hun eerder opgedane kennis niet kunnen inzetten. Dit roept de vraag op of vaardigheden zoals interpreteren wel goed te toetsen zijn binnen deze vorm. Er is ook zorg over de afhankelijkheid tussen vragen binnen een scenario, omdat de samenhang tussen de teksten de betrouwbaarheid van de toets kan beïnvloeden. Daarnaast is er een praktische beperking, namelijk het beperkte aantal scenario's dat in een toets past vanwege de beschikbare tijd.

Toch biedt *scenario-based assessment* ook voordelen, zoals de mogelijkheid voor toetsontwikkelaars om verschillende kenmerken van taakuitvoering op een natuurlijke manier te integreren. Ook bij internationale toetsen zoals PISA is

gebleken dat het mogelijk is om natuurlijke contexten te creëren waarin het logisch is dat leerlingen meerdere teksten lezen en verwerken. Het gebruik van korte tekstfragmenten binnen een scenario biedt de kans om kennis op te bouwen over het onderwerp, wat de taakuitvoering versterkt. Hierbij moet wel goed nagedacht worden over de validiteit van wat er gemeten wordt en hoe dit zich verhoudt tot bestaande referentiekaders.

Er werd gepleit voor een combinatie van *scenario-based* taken (SBT) en 'losse teksten' met opdrachten om tot een gebalanceerd toetsontwerp te komen. Leraren geven aan dat bij SBT het doel van een scenario voor leerlingen helder moet zijn. Ook geven zij aan dat er behoefte is aan scenario's die niet alleen vanuit een 'witte bril' zijn ontworpen, maar die aansluiten bij diverse perspectieven en leefwerelden.

Tot slot is er aandacht gevraagd voor de doorgaande lijn tussen basisonderwijs en vo. Het lijkt erop dat er een discrepantie bestaat: het basisonderwijs legt de lat hoger, terwijl het vo soms te lage verwachtingen heeft. Dit kan leiden tot onderbenutting van leerlingcapaciteiten. Het is daarom waardevol om in het peilonderzoek uit te vragen of er inhoudelijke overdracht plaatsvindt tussen schoolniveaus.

### **Vraag 7 en 8 Eisen aan de tekstkeuze**

De deelnemers werd gevraagd met welke aspecten rekening gehouden moet worden voor wat betreft de tekstkeuze.

Met betrekking tot het selecteren van teksten voor toetsing (en onderwijsdoeleinden) zijn er diverse inhoudelijke en didactische eisen besproken.

Een belangrijk uitgangspunt is dat er variatie moet zijn in rijkdom, vorm en inhoud van teksten. Rijke teksten, gelaagde, complexe teksten die uitnodigen tot diepere verwerking, zijn waardevol, maar mogen niet de enige categorie zijn. Juist ook minder rijke teksten, zoals social media posts of slecht geschreven teksten, kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van kritisch leesgedrag en het beoordelen van betrouwbaarheid. Dit draagt bij aan de ecologische validiteit van het toetsontwerp.

Er is ook gepleit voor het opnemen van authentieke teksten, bij voorkeur in hun oorspronkelijke lay-out. Visuele ondersteuning, zoals figuren en grafieken, moet zorgvuldig worden gekozen; complexe grafieken, zoals staafdiagrammen met wiskundige of economische inhoud, kunnen afleiden. Tabellen zijn wel geschikt, als ze functioneel zijn binnen de tekst.

Daarnaast is er aandacht gevraagd voor digitale versus papieren teksten. Verschillen in leesgedrag tussen deze vormen moeten worden meegenomen in het onderzoek. Een toets maken in een digitale omgeving kan voor afleiding zorgen, maar biedt ook mogelijkheden zoals markeren, scrollen en het gebruik van graphic organizers. Het is belangrijk om rekening te houden met de randvoorwaarden op scholen, denk aan beschikbaarheid van laptops en digitale vaardigheden van leerlingen.

Ook is besproken dat teksten uit andere vakken gebruikt kunnen worden, mits duidelijk is voor welk niveau ze bedoeld zijn. Dit biedt kansen voor vakoverstijgende samenhang, bijvoorbeeld met burgerschap of de zaakvakken. Daarbij moet ook rekening worden gehouden met culturele variatie in onderwerpen en perspectieven: teksten moeten zowel dichtbij als verder weg staan van de leefwereld van leerlingen, en meerdere culturen representeren.

Als het gaat om de specificatie van teksttypes (vraag 8), werd enerzijds gesuggereerd om een evenwichtige verdeling van tekstsoorten aan te houden, bijvoorbeeld:

- informatieve teksten: 30%
- instructieve teksten: 20%
- betoog: 25%
- fictie: 25%

Anderzijds werd juist gesuggereerd dat minstens 50% fictie moet zijn, oftewel een gelijke verdeling tussen zakelijke en niet-zakelijke teksten. Er is kritisch gekeken naar de rol van fictie in het toetsontwerp, waarbij er werd opnieuw gewezen op de verwarring rondom termen als narratief, non-fictie, literair en fictioneel. Het advies is om deze begrippen helder te definiëren en consistent te gebruiken in lijn met de praktijk van leraren en leerlingen. Ook werd er gepleit voor een bredere benadering, waarbij ook lyrische teksten en liedteksten worden meegenomen.

De deelnemers benadrukten nogmaals dat het Referentiekader Taal niet leidend moet zijn bij de keuze van teksten. De selectie van teksten moet vooral gebaseerd zijn op de onderwijspraktijk en is een taak voor het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert. Idealiter komt het teksttype voort uit de vraagstelling: afhankelijk van wat je wilt toetsen, kies je het passende teksttype. Het belangrijkste criterium is variatie. Er moet een breed scala aan tekstsoorten worden opgenomen en het is essentieel dat er ook niet-zakelijke teksten in het toetsmateriaal zitten.

Verder is benadrukt dat het niet zozeer gaat om het benoemen van tekstsoorten, maar om de kwaliteit van de tekst en het doel waarmee deze gelezen wordt. Het is niet altijd nodig dat leerlingen weten welk soort tekst ze lezen; belangrijker is dat ze kritisch kunnen omgaan met de inhoud. Er werd gepleit voor een benadering waarbij binnen één tekst verschillende leesdoelen aan bod kunnen komen: bijvoorbeeld kritisch lezen van een betogend deel, gevolgd door informatief begrip van een ander deel. Dit vraagt om een focus op tekstdoelen in plaats van tekstsoorten.

### **Vraag 9 Toetswijze**

De deelnemers werd gevraagd naar hun voorkeur met betrekking tot de wijze waarop de leestoetsen moeten worden uitgevoerd in het peilingsonderzoek. Zij kregen enkele opties voorgelegd, die te maken hadden met het toetsen op papier en/of digitaal en ook werd de vraag gesteld of de toetsen adaptief moeten zijn.

De voorkeur ging uit naar uitsluitend digitaal toetsen. Een combinatie van digitaal en papier wordt als niet goed uitvoerbaar beschouwd en digitale afname biedt bovendien meer mogelijkheden om aanvullende gegevens te verzamelen, zoals leesgedrag en interactie met de tekst (zie eerdere opmerkingen bij vraag 5b). Digitale afname is goed mogelijk als alle randvoorwaarden goed geregeld zijn. Als dat niet het geval is, moet een deel van de toets op papier kunnen worden afgenomen.

Er is ook aandacht gevraagd voor de digitale leesvaardigheid van leerlingen. In de praktijk blijkt dat leerlingen online teksten vaak overslaan of niet goed verwerken. Dit vraagt om expliciete aandacht in het onderwijs en in de toetsing. Leerlingen lezen soms langdurig van een scherm, wat invloed heeft op hun leeswijze. Sommigen bepalen zelf hoe ze lezen, wat kan leiden tot oppervlakkige verwerking. Een praktische suggestie was om teksten digitaal aan te bieden, maar leerlingen wel de mogelijkheid te geven om aantekeningen op papier te maken. Dit kan helpen bij het verwerken van complexe informatie. In dit kader werd er aandacht gevraagd voor de zwakste lezers: zijn deze categorieën wel passend voor hen? Een mogelijke oplossing is het digitaliseren van toetsen, zodat bijvoorbeeld leesgedrag gelogd kan worden, wat kansen biedt om aspecten als zelfregulatie en betrokkenheid te meten. Dit biedt ook kansen voor een rijkere evaluatie van leesvaardigheid, vooral bij complexe taken.

Ook werd opgemerkt dat de digitale omgeving op school niet altijd representatief is voor de werkelijkheid buiten school. Scholen kunnen een

bubbel vormen en de infrastructuur verschilt sterk per locatie. Dit moet worden meegenomen in de afwegingen rondom toetswijze.

Tot slot werden er twijfels geuit bij adaptief toetsen: het idee dat niet alle leerlingen dezelfde vragen krijgen, wordt als onwenselijk gezien. Het uitgangspunt moet zijn dat alle leerlingen met dezelfde inhoud worden geconfronteerd.

### **Vraag 10 Achtergrondvariabelen**

In de domeinbeschrijving is de rol van voorkennis en motivatie toegelicht en de deelnemers is gevraagd om te bespreken in hoeverre dit aspecten zijn die meegenomen moeten worden in het peilingsonderzoek.

Bij het ontwerpen van een peilonderzoek vormt de rol van voorkennis een belangrijke discussie. Er is opgemerkt dat de vraagstelling in de consultatie niet volledig aansluit bij hoe het onderwerp in de praktijk leeft. Het belang van een gemeenschappelijke opbouw van voorkennis, bijvoorbeeld via *preteaching*, wordt benadrukt. Omdat dit per schoolsoort of leerweg kan verschillen, loopt de aanwezige voorkennis van leerlingen uiteen. Er bestaat twijfel over de wenselijkheid om deze voorkennis systematisch te peilen, aangezien dit in de praktijk lastig uitvoerbaar is, maar door de deelnemers aan de veldraadpleging wordt benadrukt dat het wel zeer nuttig is.

Het is van belang dat de gekozen onderwerpen inhoudelijk relevant zijn en aansluiten bij wat iedere leerling in Nederland redelijkerwijs aan het einde van het tweede leerjaar van het vo moet hebben gezien, via Nederlands of andere vakken.

Naast inhoudelijke voorkennis noemden de deelnemers ook leesmotivatie als cruciale factor, omdat deze invloed heeft op leerprestaties. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen algemene leesmotivatie en de motivatie tijdens het maken van de toets. Digitale afname biedt mogelijkheden om via *logging-data* inzicht te krijgen in de gedragsmatige en cognitieve betrokkenheid van leerlingen. Dit kan waardevolle informatie opleveren over hoe leerlingen omgaan met de toets en de teksten.

Tot slot adviseerden de deelnemers om ook het perspectief van leerlingen zelf mee te nemen, bijvoorbeeld door aanvullende korte en specifieke vragen op te nemen in een leerlingvragenlijst. Voorbeelden zijn: "Wat wist je al van dit onderwerp?" (als indicatie van voorkennis en ervaren tekstbegrip) of "Hoeveel minuten lees je in je vrije tijd?" (als indicatie van leesmotivatie). Ook kan worden gevraagd of leraren bepaalde onderwerpen vooraf actief introduceren,

wat raakt aan het activeren van voorkennis. Belangrijk is dat dergelijke vragen beknopt en concreet zijn, zodat ze goed te beantwoorden zijn en niet te veel tijd kosten.

### **Vraag 11 Contextvragen over de leesonderwijspraktijk**

Er werd de deelnemers gevraagd welke aspecten van het leesonderwijs in de praktijk aan bod zouden moeten komen in het peilingsonderzoek.

Deelnemers gaven aan dat factoren die de leescultuur op school en thuis beïnvloeden van groot belang zijn voor het peilingsonderzoek. Het aanbod en de toegankelijkheid van bibliotheken of mediatheken op school spelen hierin een duidelijke rol. Daarnaast is de voorbeeldfunctie van leraren relevant: wanneer leraren zelf lezen en dit zichtbaar maken, kan dit een positief effect hebben op de leesmotivatie en het leesgedrag van leerlingen.

Ook gaven zij aan dat de thuissituatie van invloed is. Leerlingen maken thuis gebruik van de digitale wereld, variërend van sociale media tot informatieve websites, en dit beïnvloedt hun leesvaardigheid. Een belangrijke vraag blijft in hoeverre leerlingen daadwerkelijk belezen zijn, wat als relevante achtergrondfactor meegenomen moet worden. Overigens gaat het niet alleen om bijvoorbeeld de aanwezigheid van boeken of de toegang tot digitale informatie, ook de thuistaal van leerlingen is een factor die meegenomen moet worden om een compleet beeld te krijgen van hun leercontext.

Bij digitale toetsafname zijn computervaardigheden van leerlingen een factor die niet genegeerd kan worden. Daarnaast spelen variabelen op schoolniveau mee, zoals deelname aan programma's als de Bibliotheek op school of interventies vanuit het Masterplan Basisvaardigheden. Deze initiatieven kunnen van invloed zijn op de kwaliteit van het leesonderwijs en de resultaten van leerlingen.

Verder werd genoemd dat differentiatie in de klas aandacht verdient: hoe wordt hiermee omgegaan en hoe gebruiken leraren de methodes daadwerkelijk in hun dagelijkse praktijk? Daarnaast is de effectiviteit van de leerlijn Nederlands een punt van aandacht: bestaat deze slechts op papier, of wordt deze ook daadwerkelijk toegepast en beleefd?

Kijkend naar de lespraktijk is relevant hoeveel klokuren per week er daadwerkelijk zijn ingepland voor Nederlands en in welke mate er in de les tijd wordt vrijgemaakt voor het lezen van boeken. Aangezien ook buiten de les (Nederlands) leesbevordering kan plaatsvinden, is het ook wenselijk te bevragen hoeveel tijd er naast de lessen Nederlands besteed wordt aan lezen en op welke manier dit gebeurt.

Kenmerken van docenten spelen volgens de deelnemers eveneens een rol, zoals het aantal jaren ervaring op dezelfde school, het eigen leesgedrag en deelname aan professionaliseringstrajecten. De mate van professionalisering van leraren is hierbij een belangrijk aandachtspunt, zeker in het licht van de geactualiseerde kerndoelen.

Tot slot is het volgens enkele deelnemers van belang om leerlingkenmerken in beeld te brengen, zoals dyslexie en andere ondersteuningsbehoeften, omdat deze direct invloed hebben op de leesontwikkeling en de toetsresultaten.