

Domeinbeschrijving leesvaardigheid

Ten behoeve van peilingsonderzoek in het mbo

Martine Gijsel, Nicole Swart, Daniëlle van Helvoirt, Joyce Gubbels

Nijmegen, 16 juli 2024



Project: E2024503

© 2024 Expertisecentrum Nederlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Expertisecentrum Nederlandste Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1. Inleiding	7
1.1 Werkwijze	7
Fase 1: Documentanalyse	7
Fase 2: Rapportage	8
Fase 3: Veldraadpleging	8
1.2 Leeswijzer	9
Hoofdstuk 2. Beoogd curriculum	10
2.1 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid in het mbo	10
Examen- en kwalificatiebesluit en regeling examinering	10
Referentiekader Taal en Rekenen	10
2.2 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid einde voortgezet onderwijs.....	13
Referentiekader Taal en Rekenen	14
Kerndoelen	14
Examenprogramma's	14
2.3 Internationale kaders	15
Europees Referentiekader	15
PIAAC	15
PISA	16
2.4 Samenvatting	17
Hoofdstuk 3. Uitvoering leesonderwijs in het mbo	18
3.1 Visie op leesonderwijs in het mbo	18
Visie op taalonderwijs in het mbo	19
Taalgericht beroepsonderwijs	20
3.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten	21
Leerdoelen	21
Leerinhoud	22
Leeractiviteiten	22
3.3 Docentrollen	23
3.4 Bronnen en materialen	25
Nieuwe ontwikkelingen in methodes	26
Digitale versus analoge teksten	27
3.5 Groeperingsvormen en leeromgeving	28
3.6 Tijd	28
3.7 Toetsing en evaluatie	29

3.8 Samenvatting	31
Hoofdstuk 4. Gerealiseerd curriculum.....	32
4.1 Leeropbrengsten bij uitstroom uit, doorstroom binnen of instroom in mbo	32
Meting tevredenheid werkgevers aansluiting mbo-arbeidsmarkt	32
Onderzoek Schoolverlaters tussen Onderwijs en Arbeidsmarkt (BVE-Monitor)	32
Staat van het Onderwijs 2024	33
JOB-Monitor	34
PIAAC 2012 en 2023	34
Stelselonderzoek basisvaardigheden	35
Onderzoek ervaren toerusting van leerlingen, studenten en gediplomeerden	35
Schoolverlatersmonitor voortgezet onderwijs	38
4.2 Leeropbrengsten in het voortgezet onderwijs	38
Examenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023	39
Staatsexamenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023	39
PISA 2022	40
Analyses leerlingvolgsysteemtoets Cito voortgezet onderwijs	43
Peil.Leesvaardigheid tweede leerjaar voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs 2023	45
Stelselonderzoek basisvaardigheden	45
Onderzoek ervaren toerusting van leerlingen, studenten en gediplomeerden	46
4.3 Leeropbrengsten in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs	47
Peil.Taal (en rekenen) einde basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs 2022-2023	47
Peil.Leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021	50
PIRLS 2021	51
4.4 Samenvatting	53
Hoofdstuk 5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid	55
5.1 Te peilen leesvaardigheden	55
Toetsing niveaus	55
Eisen aan tekstkeuze	56
Eisen aan leestaken	58
5.2 Onderzoek van de praktijk van het leesonderwijs	59
Visie op leesonderwijs	59
Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten	60
Docentrollen	60
Bronnen en materialen	60
Groeperingsvormen en leeromgeving	61

Tijd	61
Toetsing en evaluatie	62
5.3 Praktische uitvoering onderzoek (vrijblijvend advies)	62
Literatuurlijst.....	63
Bijlage 1. Deelnemers veldraadpleging	67
Bijlage 2. Vragen veldraadpleging	68
Hoofdstuk 2. Beoogd curriculum	68
Hoofdstuk 3. Uitvoering leesonderwijs in het mbo	68
Hoofdstuk 4. Gerealiseerd curriculum.....	69
Hoofdstuk 5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid	69
Toetsing niveaus	69
Eisen aan tekstkeuze.....	70
Eisen aan leestaken	71
Praktijk van het leesonderwijs.....	72
Overige vragen	73
Bijlage 3. Samenvatting opbrengsten veldraadpleging	74
Algemene bevindingen.....	74
Advies te peilen aspecten leesvaardigheid.....	74
Toetsing niveaus	74
Eisen aan tekstkeuze.....	74
Eisen aan leestaken	75
Praktijk van het leesonderwijs.....	76
Suggesties praktische uitvoering	77
Bijlage 4. Referentiekader Lezen (1F, 2F, 3F en 4F).....	79
Zakelijke teksten	79
Fictionele, Narratieve en Literaire teksten	81
Bijlage 5. Huidige kerndoelen Nederlands onderbouw vo	82
Bijlage 6. Concept kerndoelen Nederlands onderbouw voortgezet onderwijs	83
Bijlage 7. Eindtermen voortgezet onderwijs.....	96
Vmbo	96
Havo/vwo	97

Hoofdstuk 1. Inleiding

Om zicht te krijgen op de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen op centrale punten in de onderwijsloopbaan van leerlingen, worden peilingsonderzoeken uitgevoerd onder de regie van de Inspectie van het Onderwijs (verder Inspectie). Peilingsonderzoeken hebben primair tot doel een beeld te geven van de beheersing van kennis en vaardigheden van leerlingen in het stelsel. Daartoe worden er gegevens verzameld bij een representatieve steekproef van instellingen en leerlingen. Deze werkwijze maakt het mogelijk een landelijk beeld te schetsen van de beheersing van het gepeilde leergebied zonder dat alle leerlingen een toets moeten afleggen. Dit betekent dat een peilingsonderzoek minder belastend is voor het veld dan bijvoorbeeld een examen voor alle leerlingen; de belasting beperkt zich tot de deelnemende instellingen en leerlingen.

De peilingsonderzoeken zijn tot nu toe enkel uitgevoerd aan het eind van het (speciaal) basisonderwijs ((s)bo), speciaal onderwijs (so), voortgezet onderwijs (vo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Om ook zicht te krijgen op de beheersing van de basisvaardigheden in het mbo zal in schooljaar 2025-2026 voor het eerst een peilingsonderzoek uitgevoerd worden in het mbo. Het eerste peilingsonderzoek in het mbo is gericht op het domein rekenen en gaat plaatsvinden in het najaar van 2025. Het voornemen is om in het najaar van 2026 een peilingsonderzoek uit te voeren naar de leesvaardigheid van mbo-studenten aan het begin van het eerste verblijfsjaar op mbo-2, mbo-3 en mbo-4 opleidingen (beroepsopleidende leerweg (BOL) en beroepsbegeleidende leerweg (BLL)) van bekostigde mbo-instellingen. De doelgroep van het peilingsonderzoek is daarmee sterk heterogeen, niet alleen in niveau, maar ook in leeftijd en talige en culturele achtergrond. De reviewstudie die ten behoeve van het beoogde peilingsonderzoek wordt uitgevoerd biedt inzicht in de rol die dergelijke factoren spelen in de leesprestaties van studenten. In deze domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor het inhoudsgebied en hoe deze eisen in de praktijk van het onderwijs vorm krijgen.

In dit document wordt het domein leesvaardigheid toegelicht door een beschrijving te geven van het beoogde curriculum, het uitgevoerde curriculum en het gerealiseerde curriculum. Onder het beoogde curriculum worden de wettelijk vastgestelde doelen van het onderwijs verstaan. Het uitgevoerde curriculum betreft de daadwerkelijke onderwijsleerprocessen die plaatsvinden in instellingen. Het gerealiseerde curriculum, ten slotte, betreft de opbrengsten van de onderwijsleerprocessen. Dit rapport eindigt met een advies over de te peilen aspecten van leesvaardigheid, dat voortvloeit uit de beschrijving van het beoogd, gerealiseerd en uitgevoerde curriculum en een veldraadpleging met een diversiteit aan vertegenwoordigers uit het veld om zo te zorgen voor een nauwe aansluiting bij recente inzichten uit de wetenschap en de onderwijspraktijk.

1.1 Werkwijze

Deze domeinbeschrijving is in drie fasen tot stand gekomen: (1) documentanalyse, (2) rapportage en (3) veldraadpleging. De drie fasen worden hieronder afzonderlijk toegelicht.

Fase 1: Documentanalyse

De eerste fase bestond uit het analyseren van relevante documenten. Voor het beoogde curriculum betrof dit landelijke beleidsdocumenten en wettelijke kaders rondom leesvaardigheid in het mbo, maar ook kaders die indirect van invloed zijn op de leesvaardigheid in het mbo. Ten behoeve van de beschrijving van het uitgevoerde curriculum, werden methodes en methodieken uit het mbo geraadpleegd en relevante vakpublicaties en wetenschappelijke publicaties over het onderwijsaanbod met betrekking op leesvaardigheid in het mbo bestudeerd. De beschrijving van het

gerealiseerde curriculum is gebaseerd op een inventarisatie van uitkomsten van relevante onderzoeken die inzicht geven in de (ervaren) leeropbrengsten bij doorstroom binnen het mbo, instroom in het mbo vanuit het vo en uitkomsten betreffende leeropbrengsten in de onderwijssectoren die studenten hebben doorlopen voordat ze instromen in het mbo (vo, primair (po) onderwijs, so).

Fase 2: Rapportage

In fase 2 werd op basis van de documentanalyse een conceptrapportage opgesteld. Bij het opstellen van deze rapportage werd het doel van de domeinbeschrijving, namelijk het bieden van een beschrijving van de definities en eisen rondom leesvaardigheid (beoogd curriculum), van het leesonderwijs in de praktijk van beroepsonderwijs (uitgevoerd curriculum) en van de opbrengsten van het leesonderwijs (gerealiseerd curriculum), steeds in het achterhoofd gehouden. De concepten zijn tussentijds besproken met de Inspectie als opdrachtgever en een eerste versie van de concepten is besproken met inhoudsdeskundigen van SLO die betrokken waren bij eerdere domeinbeschrijvingen op dit thema en de auteurs van de reviewstudie die uitgevoerd wordt ten behoeve van het peilingsonderzoek leesvaardigheid in het mbo.

Na afronding van de beschrijving van het beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum is een advies geschreven met betrekking tot de te peilen inhoud. De twee uitgangspunten bij het schrijven van dit advies waren:

1. Relevant: is het een belangrijk onderdeel van leesvaardigheid?
2. Realistisch: vormt het enige afspiegeling van de onderwijspraktijk?

Het advies over de te peilen inhoud is toegevoegd aan de beschrijving van het beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum, waarmee de conceptrapportage van de domeinbeschrijving gereed was.

Fase 3: Veldraadpleging

De conceptrapportage van de domeinbeschrijving werd in fase 3 tijdens een veldraadpleging voorgelegd aan vertegenwoordigers uit de onderwijspraktijk. Deelnemers waren bijvoorbeeld docenten en taalcoördinatoren, onderwijsonderzoekers, -ontwikkelaars en adviseurs, lerarenopleiders, onderzoeksmedewerkers van de Inspectie en methodemakers. Bijlage 1 geeft een overzicht van de deelnemers. In de veldraadpleging werd de vraag voorgelegd welke aspecten van leesvaardigheid en de praktijk van het leesonderwijs ten minste opgenomen moeten worden in het peilingsonderzoek in het mbo.

De veldraadpleging vond plaats op 28 mei 2024. Voorafgaand aan de veldraadpleging kregen de deelnemers de conceptrapportage en een document met een aantal vragen en discussiepunten opgesteld door het Expertisecentrum Nederlands in overleg met de Inspectie, zodat de deelnemers zich op de bijeenkomst konden voorbereiden (zie Bijlage 2). De veldraadpleging startte met een plenaire toelichting op peilingsonderzoeken (door een onderzoeker van de Inspectie) en het doel van de bijeenkomst. Vervolgens werd de beoogde opzet en stand van zaken van de reviewstudie toegelicht en de totstandkoming van de domeinbeschrijving en de relatie hiervan met de reviewstudie van Groot en collega's (in voorbereiding).

Na het plenaire gedeelte hebben de deelnemers vervolgens in drie subgroepen vanuit hun verschillende achtergronden een gesprek gevoerd over de vragen en discussiepunten in het eerder

gedeelde document. De indeling van de subgroepen was vooraf gemaakt, zodat er een heterogene samenstelling was, met in iedere groep een mix van deskundigen op het gebied van praktijk, advisering en onderzoek. Medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands en de Inspectie van het Onderwijs hebben de gesprekken voorgezeten en genotuleerd. De opbrengsten van de discussies zijn kort samengevat in Bijlage 3 en verwerkt in Hoofdstuk 5 van deze domeinbeschrijving. Indien passend en relevant zijn tot slot enkele opbrengsten van de gesprekken verwerkt in de Hoofdstukken 2 tot en met 4.

1.2 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 biedt inzicht in het beoogd curriculum door de wettelijke doelen van het onderwijs in leesvaardigheid voor het mbo te beschrijven. In dit hoofdstuk worden naast het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, de Regeling examinering Nederlandse taal beroepsopleidingen WEB en het Referentiekader Taal en Rekenen ook enkele aansluitende kaders die indirect betrekking hebben op de leesvaardigheid in het mbo beschreven.

In Hoofdstuk 3 beschrijven we het uitgevoerd curriculum aan de hand van het curriculaire spinnenweb (Thijs & van den Akker, 2009). Het hoofdstuk geeft daarmee weer wat er bekend is over de praktijk van het leesonderwijs in het mbo door te beschrijven of – en zo ja, welke – informatie beschikbaar is over de visie op leesvaardigheidsonderwijs, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing. De reviewstudie van Groot en collega's (in voorbereiding) zal zicht geven op de vraag welke kenmerken van de onderwijspraktijk (het meest) effectief zijn. Die uitkomsten zullen leidend zijn voor de te bevragen onderwijskenmerken in het peilingsonderzoek.

Hoofdstuk 4 beschrijft het gerealiseerd curriculum aan de hand van recente uitkomsten met betrekking tot de leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid. Vanwege de doelgroep van het beoogde peilingsonderzoek Leesvaardigheid in het mbo (studenten aan het begin van het eerste verblijfsjaar) is in dit onderzoek zowel aandacht voor de (ervaren) leeropbrengsten bij doorstroom en instroom in het mbo als de leeropbrengsten in de onderwijssectoren die studenten hebben doorlopen voordat ze instromen in het mbo (vo, po, so).

Hoofdstuk 5 geeft een advies over de te peilen inhoud. Daarbij is zowel aandacht voor de te peilen aspecten van leesvaardigheid (niveau, eisen aan tekstkeuze, eisen aan leestaken) als de te peilen aspecten van de praktijk van het leesonderwijs in het mbo (visie, eerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen en leeromgeving, tijd, toetsing en evaluatie).

Hoofdstuk 2. Beoogd curriculum

In dit hoofdstuk brengen we het beoogd curriculum in kaart. Het beoogd curriculum beschrijft de wettelijke doelen van het onderwijs in (in dit geval) leesvaardigheid. Hiertoe kijken we niet alleen naar het beoogd curriculum in het mbo, maar gezien de populatie van het voorgenomen peilingsonderzoek (instromende studenten in het mbo) ook naar het beoogd curriculum in het vo.

2.1 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid in het mbo

Het beoogd curriculum is in, in ieder geval, drie formele kaders vastgelegd, te weten: het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB¹, de Regeling examinering Nederlandse taal beroepsopleidingen WEB en het Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Hieronder worden deze formele kaders toegelicht en wordt beschreven wat hiervan van belang is voor voorgenomen het Peilingsonderzoek Leesvaardigheid in het mbo.

Examen- en kwalificatiebesluit en regeling examinering

Nederlands vormt, naast rekenen, loopbaan, burgerschap en Engels (alleen bij mbo 4), een generiek examenonderdeel in het mbo (Examen- en kwalificatiebesluit, Artikel 3). Dit betekent dat Nederlands voor alle mbo-opleidingen een verplicht examenonderdeel vormt. Het examen bestaat uit twee delen: het instellingsexamen en het centraal examen. Het instellingsexamen wordt door de instellingen zelf verzorgd; het centraal examen wordt centraal verzorgd door het College voor toetsen en examens (Examen- en kwalificatiebesluit, Artikel 6). Naast het generieke deel, kunnen er per opleiding aanvullende beroepsgerichte eisen worden gesteld.

Gezamenlijk toetsen de examens Nederlands de kennis en vaardigheden in de volgende onderdelen: mondelinge taalvaardigheid (met subonderdelen gesprekken, luisteren en spreken), lezen van zakelijke teksten, schrijven en begrippen en taalverzorging (Regeling examinering Nederlandse taal, Artikel 1). In het centraal examen staan het lezen van zakelijke teksten en luisteren centraal, de overige onderdelen komen in het instellingsexamen (dat bestaat uit verschillende deexamens) aan bod (Regeling examinering Nederlandse taal, Artikel 2). De inhoud en het niveau van de (sub)onderdelen is vastgelegd in het Referentiekader Taal en Rekenen. Dit kader wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

Kwalificatiedossiers

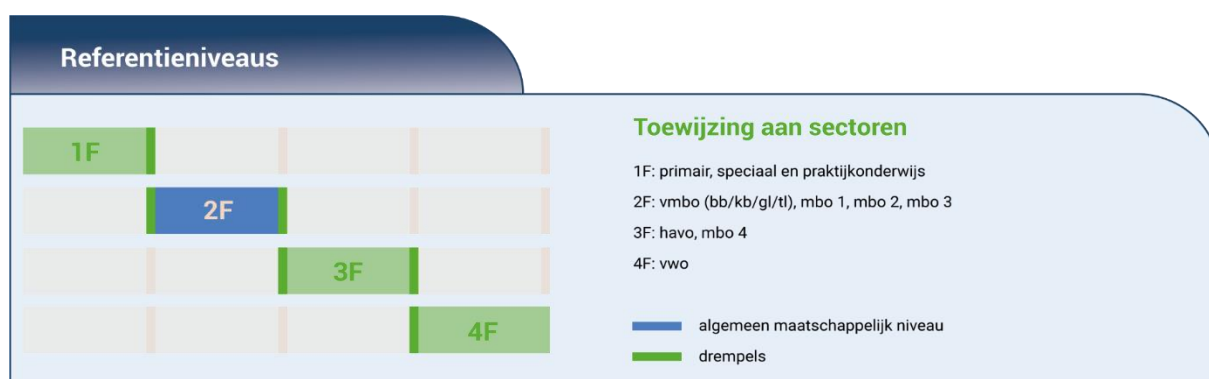
Voor de meeste beroepen zijn specifieke kennis en vaardigheden nodig. In het mbo zijn daarom kwalificaties opgesteld die zijn opgenomen in een kwalificatiedossier. In dit kwalificatiedossier is beschreven wat het beroep inhoudt, wat de kerntaken en werkprocessen zijn en welke kennis en vaardigheden mbo-studenten aan het eind van hun opleiding dienen te bezitten. Een kwalificatiedossier bestaat uit één of meer kwalificaties en iedere kwalificatie leidt tot een diploma. Kwalificaties bestaan uit een basisdeel (voor de brede basis) en een profieldeel voor specifieke beroep(s)kwalificatie). Nederlands is opgenomen in het basisdeel. Daarnaast kan het zijn er specifieke aspecten met betrekking tot Nederlands zijn opgenomen in het profieldeel.

Referentiekader Taal en Rekenen

De Expertgroep Taal en Rekenen heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een doorlopende leerlijn voor taal en rekenen ontwikkeld (het Referentiekader Taal en Rekenen; Expertgroep Taal en Rekenen). Deze doorlopende leerlijn is opgesteld om informatie te

¹ WEB staat voor Wet Educatie en Beroepsonderwijs.

geven over het niveau dat leerlingen en studenten op bepaalde momenten in de onderwijsloopbaan moeten behalen, de vaardigheden van leerlingen te verbeteren en de overgang tussen verschillende onderwijssectoren (primair, voortgezet, hoger onderwijs) te vergemakkelijken (Staatsblad 2010 246, p. 48). De referentieniveaus, die een onderdeel vormen van deze doorlopende leerlijn, beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van taal (waaronder lezen) en rekenen en gelden voor het bo, so, vo en mbo (Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, artikel 2). Er worden voor Taal vier fundamentele niveaus onderscheiden, te weten: 1F, 2F, 3F en 4F (zie Figuur 2.1)². Wanneer leerlingen en studenten een fundamenteel niveau behaald hebben, wordt met hen toegewerkt naar het volgende fundamentele niveau. Bijvoorbeeld, leerlingen die voor het einde de basisschool niveau 1F al behaald hebben, werken in het bo al toe naar niveau 2F. Op 17 juni 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk geworden. In de rest van deze paragraaf wordt, gezien het domein van het voorgenomen Peilingsonderzoek Leesvaardigheid, alleen het onderdeel lezen nader beschreven.



Figuur 2.1 Referentieniveaus Taal en Rekenen

In het mbo worden vier onderwijsniveaus onderscheiden. Ieder niveau heeft andere eisen qua vooropleiding en (werk)mogelijkheden na afronding (zie Tabel 2.1). Daarmee worden er ook andere uitstroomeisen gesteld aan de leesvaardigheid van de studenten. Mbo-studenten op niveau 2 en 3 leggen een examen Nederlands af op niveau 2F. Van studenten op niveau 4 wordt een hoger niveau verwacht, namelijk niveau 3F. In de entree-opleidingen wordt ook een examen Nederlands afgenomen, maar hieraan worden geen specifieke eisen gesteld (Regeling examinering Nederlandse taal, Artikel 1).

Tabel 2.1 Overzicht verschillende niveaus binnen het mbo in termen van onder andere verwacht instroom- en uitstroomniveau

Mbo-niveau	Minimale vooropleiding met tussen haakjes minimaal verwacht instroomniveau.	Duur van de opleiding	Vervolg-mogelijkheden na afronding	Vereist uitstroom-niveau
Entree	Geen vo-diploma (minimaal 1F; primair onderwijs)	1 jaar	Niveau 2 of werken	Geen eis
Niveau 2	Vmbo-basis (bb) (minimaal 2F)	1 of 2 jaar	Niveau 3 of werken	2F
Niveau 3	Vmbo-kader (kb) (minimaal 2F)	2 of 3 jaar	Niveau 4 of werken	2F

² Voor lezen zijn, in tegenstelling tot rekenen, geen streefniveaus geformuleerd. Er wordt daarom in dit document niets gezegd over de streefniveaus.

Niveau 4	Vmbo- gemengd/theoretisch (gl/tl) (minimaal 2F)	3 of 4 jaar	Hbo of werken	3F
----------	--	-------------	---------------	----

Het voorgestelde peilingsonderzoek wordt afgenomen in leerjaar 1 van het mbo (alleen niveau 2, 3 en 4). Dit betekent dat in het peilingsonderzoek gekeken dient te worden of studenten voldoende voorbereid het mbo instromen. Studenten in mbo 2-, mbo 3- en mbo 4-opleidingen dienen minimaal niveau 2F behaald te hebben bij uitstroom uit het vo en bij instroom in het mbo³. Daarnaast zijn er studenten die vanuit de havo het mbo instromen; deze studenten dienen minimaal niveau 3F behaald te hebben bij het verlaten van het vo en bij instroom in het mbo.

In het Referentiekader Taal en Rekenen wordt onderscheid gemaakt tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten. In het mbo wordt echter alleen het lezen van zakelijke teksten geëxamineerd (Regeling examinering Nederlandse taal, Artikel 1); het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten vormt geen onderdeel van de examens Nederlands.

Per referentieniveau wordt in het Referentiekader Taal en Rekenen een algemene omschrijving van de vaardigheid gegeven (zie Tabel 2.2). Daarnaast worden per referentieniveau kenmerken genoemd van teksten die bij dat niveau passen. Hierbij valt te denken aan de structuur van een tekst en de informatiedichtheid (laag voor teksten die gebruikt worden voor niveau 1F en hoog voor teksten die gebruikt worden voor niveau 3F). Ook worden kenmerken van de taakuitvoering beschreven. Deze kenmerken beschrijven hoe de leesprocessen die studenten moeten beheersen eruitzien. Het gaat om de volgende kenmerken van de taakuitvoering: Techniek en woordenschat (alleen niveau 1F en 2F), Begrijpen, Interpreteren, Evalueren en Samenvatten (vanaf niveau 2F). In Bijlage 4 zijn de verschillende onderdelen van het Referentiekader Taal en Rekenen met betrekking tot het lezen van zakelijke teksten opgenomen.

Tabel 2.2 Algemene omschrijving van het lezen van zakelijke teksten op niveau 1F, 2F en 3F

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F
Algemene omschrijving	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse	Kan teksten lezen over alledaagse	Kan een grote variatie aan teksten over
Lezen zakelijke teksten	onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.

Hoewel in het Referentiekader Taal en Rekenen een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende referentieniveaus, is dit onderscheid in het onderwijs en/of toetsing lastig te maken. Teksten en vragen/opdrachten zijn niet per definitie toe te wijzen aan een referentieniveau; waarschijnlijker is het dat de combinatie tussen de moeilijkheid van de tekst en de moeilijkheid van de vraag/opdracht bepalend is voor het leesniveau dat verlangd wordt om tot begrip (en daarmee het goed beantwoorden van de vraag/goed voltooien van de opdracht) te komen.

³ Na afronding van een entree-opleiding kunnen studenten doorstromen naar een niveau 2-opleiding. Deze studenten maken wel een examen Nederlands in hun entree-opleiding, maar er zijn geen eisen gesteld aan het niveau van het examen. Het kan voorkomen dat deze studenten met een lager niveau instromen in niveau 2.

Evaluatie Referentiekader Taal en Rekenen

In 2022 heeft een evaluatie van het Referentiekader Taal en Rekenen plaatsgevonden (van den Broek et al., 2022). De hoofdvraag in deze evaluatie luidde: In hoeverre is het Referentiekader Taal en Rekenen een duidelijk en passend instrument voor het bijdragen aan goed reken- en taalonderwijs in de praktijk (po, [v]so, vo, mbo), en wat kan daarin beter?

In een van de deelonderzoeken van de evaluatie is onderzocht in hoeverre het Referentiekader Taal relevant, actueel en passend is voor het mbo. Uit de resultaten van de documentanalyse (bestudering kwalificatiedossiers) en de focusgroepen ten behoeve van dit deelonderzoek bleek dat de domeinen mondelinge taal, lezen en schrijven relevant worden geacht voor mbo-studenten voor de uitoefening van het beroep. Dit is niet of minder het geval voor het domein begrippenlijst en taalverzorging. Meer algemene mondelinge taalactiviteiten en het lezen van betogende, literaire en fictieve teksten en vrij schrijven komen niet voor in kwalificatiedossiers, maar kunnen wel van betekenis zijn in het licht van de maatschappelijke opdracht in het mbo (goed burgerschap) en relevant zijn voor doorstroom naar een vervolgopleiding.

Wat betreft de kenmerken van de taakuitvoering laat de documentanalyse zien dat voor lezen met name Interpreteren en Evalueren in de kwalificatiedossiers beschreven worden (van den Broek et al., 2022). Kenmerken die een ondersteunende bijdrage leveren (bijvoorbeeld Techniek en Woordenschat), worden doorgaans niet beschreven in de kwalificatiedossiers. Hierbij werd ook geconstateerd dat de indeling zoals die gehanteerd wordt in het Referentiekader leidt tot een vertekend beeld bij studenten en docenten van hoe taalontwikkeling en – verwerking werkt, namelijk niet geïsoleerd, maar juist geïntegreerd. Deelnemers aan de focusgroepen gaven aan dat in het mbo juist vaak samenhangende taken worden beoordeeld. Er zou naar een meer holistische beoordelingsmethode toe gegaan moeten worden, met als ‘kapstok’ communicatie. Dat gaat lastig met het Referentiekader als basis, waarin afzonderlijke taaldomeinen zijn onderscheiden. Wat betreft de actualiteit kon op basis van de resultaten van de documentanalyse en de focusgroepen worden geconcludeerd dat de inhoud van het Referentiekader Taal grotendeels past bij de huidige tijd.

Tot slot is nagegaan of het Referentiekader Taal passend is voor het mbo. Er werden verschillende knelpunten ervaren door vertegenwoordigers uit het veld. Een eerste knelpunt betrof het ontbreken van het beroepsgerichte karakter. Zowel in de focusgroepen als in een enquête gaven respondenten aan dat de inhoud van het Referentiekader niet direct gerelateerd is aan het werkveld. Deze vertaalslag zouden docenten nu zelf moeten maken en het knelpunt is dat dat nu niet altijd gebeurt. Een tweede knelpunt dat zowel in de focusgroepen als de enquête naar voren kwam, betrof de aansluiting bij de verschillende niveaus en doelgroepen binnen het mbo en het ontbreken van voldoende differentiatie: overgangen tussen de fundamentele niveaus worden als heel groot ervaren. Bovendien vonden verschillende respondenten dat niveau 2F voor een te grote doelgroep is bestemd (vmbo, mbo Entree, niveau 2 en niveau 3). Een derde knelpunt was meer indirect, namelijk de geschiktheid van de examens, die gebaseerd zijn op het Referentiekader. Het Referentiekader lijkt te veel als een beoordelingskader te worden opgevat volgens de deelnemers. Zij zouden de instellingsexamens en centrale examens liever meer beroepsgekleurd zien in plaats van het generieke karakter dat de examens nu hebben.

2.2 Doelen van het onderwijs in leesvaardigheid einde voortgezet onderwijs

Vanwege de populatie van het voorgenomen peilingsonderzoek (instromende studenten in het mbo) is het ook belangrijk om na te gaan wat het beoogd curriculum in het vo is. Naast het Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen gelden er in het vo nog andere wettelijke kaders, namelijk de kerndoelen die vastgelegd zijn in het Besluit Kerndoelen voor het bo en de onderbouw van het vo en de eindtermen voor het vo (vastgelegd in de examenprogramma's).

Referentiekader Taal en Rekenen

Net als voor het mbo, geldt het Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen ook voor het vo. In paragraaf 2.1.2 is het doel en de inhoud van het Referentiekader Taal en Rekenen toegelicht. In het vo worden leerlingen naar niveau 2F (alle niveaus van het vmbo), 3F (havo) of 4F (vwo) gebracht (zie Figuur 2.1). Het domein lezen uit het Referentiekader is opgenomen in Bijlage 4.

Kerdoelen

Huidige kerndoelen

De kerndoelen geven richting aan het onderwijs door te laten zien wat belangrijk wordt gevonden. Het gaat hierbij om globale omschrijvingen. Door de omschrijvingen globaal te houden, houden scholen de mogelijkheid om zelf invulling te geven aan het onderwijs. De kerndoelen voor de onderbouw van het vo zijn vastgelegd in het Besluit Kerndoelen onderbouw vo. De eerste tien kerndoelen zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan culturele en literaire aspecten waarbij Kerndoelen 3, 4, 5, 8, 9 en 10 (in)direct betrekking hebben op het leesonderwijs. Deze kerndoelen zijn opgenomen in Bijlage 5.

Nieuwe concept kerndoelen

In 2018 is een traject gestart om de (verouderde) kerndoelen te actualiseren. Hiertoe zijn eerst voorstellen (visie, grote opdrachten en bouwstenen; zie www.curriculum.nl) opgehaald bij leraren, schoolleiders en experts. Deze voorstellen zijn gebruikt om tot nieuwe conceptkerndoelen te komen. De nieuwe conceptkerndoelen voor het vak Nederlands zijn in september 2023 opgeleverd. Elk kerndoel heeft dezelfde opbouw en start met een doelzin waarin het doel op hoofdlijnen wordt toegelicht, gevolgd door een nadere specificering onder het kopje 'het gaat hierbij om'. Samen vormen deze onderdelen het wettelijk doel. Bij iedere doel wordt een inhoudelijke toelichting gegeven welke voorbeeldmatig is en geen onderdeel vormt van het (nieuwe) wettelijke kader. Hoewel de kerndoelen nog in concept zijn, kan het zijn dat vo-scholen deze al wel meenemen in het vormgeven van hun onderwijs. Met de nieuwe kerndoelen is geprobeerd om de samenhang tussen de verschillende taaldomeinen (bijvoorbeeld lezen, spreken en schrijven) nadrukkelijker een plek te geven waardoor (bijna) alle kerndoelen (in)direct betrekking hebben op het leesonderwijs. In Bijlage 6 zijn de nieuwe conceptkerndoelen opgenomen.

Examenprogramma's

De examenprogramma's zijn bij wet- en regelgeving vastgelegde curriculumdocumenten die beschrijven welke kennis en vaardigheden leerlingen aan het einde van het vo moeten beheersen om het vak met succes af te ronden. Wanneer er sprake is van een school- en centraal examen wordt in deze programma's ook toegelicht hoe de inhoud verdeeld dient te zijn over deze examens. Naast de eindtermen voor leesvaardigheid zijn er in de programma's ook eindtermen opgenomen voor Fictie. De eindtermen zijn opgenomen in Bijlage 7.

Scholen zijn verantwoordelijk voor het schoolexamen; het centraal examen is de verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens. Het College geeft, in principe ieder jaar, een toelichting op het centraal examen in de vorm van een syllabus. In deze syllabus wordt informatie verstrekt over onder andere de onderwerpen van de teksten, tekstkenmerken en tekstsoorten die in het examen aan de orde kunnen komen.

Nieuwe examenprogramma's

Ook voor de examenprogramma's geldt dat deze herzien worden. In maart 2024 zijn de nieuwe conceptprogramma's opgeleverd. Deze conceptprogramma's worden vervolgens op bruikbaarheid en effectiviteit in de praktijk beproefd.

2.3 Internationale kaders

Naast de nationale kaders, is het ook inzichtelijk om te kijken naar internationale kaders. Voor deze domeinbeschrijving is gekeken naar het Europees Referentiekader, het raamwerk van PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) en het raamwerk van PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Europees Referentiekader

Het Europees Referentiekader (ERK) is een instrument om de taalvaardigheid op verschillende niveaus te beschrijven. Het wordt in Nederland gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en het onderwijs Nederlands aan anderstaligen (Taalunie, g.d). Het ERK onderscheidt vier vormen van communicatie: receptief (lezen en luisteren), productief (spreken en schrijven), interactie (gesprekken voeren en schriftelijke communicatie, ook digitaal) en mediation (alles wat je doet om de communicatie te bevorderen). Voor elke vorm van communicatie worden het wat (de taalactiviteiten en taalstrategieën) en de kwaliteit (communicatieve taalcompetenties) beschreven. Hiervoor worden schalen gebruikt die gekoppeld zijn aan een niveau (pre-A1, A1, A2, B1, B2, C1 en C2). De Taalunie schrijft het volgende over de niveaus: "Niveau A is van toepassing op basisgebruikers van de taal. Zij kunnen zich in talig opzicht nog niet zelfstandig redden. Wie op B-niveau functioneert, wordt een onafhankelijke taalgebruiker genoemd. Zij kunnen zich wel zelfstandig redden in de nieuwe taal. Wie de taal op C-niveau beheerst, is een vaardige gebruiker. Zij spreken de taal met groot gemak."

Voor lezen wordt in het ERK beschreven wat leerlingen moeten kunnen in termen van: algemene leesvaardigheid, correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen ter informatie/ argumentatie, instructies lezen en lezen als vrijetijdsbesteding. Ook wordt omschreven welke receptieve strategieën (identificeren van aanwijzingen en afleiden van interpretaties) leerlingen moeten beheersen op de verschillende niveaus. Meer informatie over het ERK is te vinden in het Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor talen (Taalunie, 2022).

In de kwalificatiedossiers die in het mbo worden gehanteerd, wordt het Referentiekader Taal en Rekenen met de bijbehorende referentieniveaus gebruikt om te beschrijven wat studenten moeten kennen en kunnen (die paragraaf 2.1). Voor Engels (alleen mbo 4) geldt dat gebruik wordt gemaakt van het ERK.

PIAAC

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is een internationaal onderzoek onder volwassenen (16 t/m 74 jaar) dat in kaart brengt hoe ze met alledaagse informatie omgaan. Daarbij gaat het zowel om het gebruik van informatie op het werk als om het gebruik van informatie in het dagelijks leven. Het PIAAC-onderzoek richt zich op probleemoplossend vermogen, rekenvaardigheid en taalvaardigheid, waarbij taalvaardigheid wordt gedefinieerd als 'het lezen, begrijpen en doelgericht gebruiken van geschreven informatie om meer kennis te ontwikkelen'.

Leesvaardigheid wordt op de volgende manier gedefinieerd: "'Geletterdheid is het toegankelijk maken, begrijpen, evalueren en reflecteren op geschreven teksten om zijn of haar doelen te bereiken, kennis en potentieel te ontwikkelen en deel te nemen aan de samenleving.'" (OECD, 2021, p.43).

Binnen PIAAC worden drie groepen van processen onderscheiden: toegang krijgen tot teksten, begrijpen en evalueren. Het verkrijgen van toegang tot tekst omvat verschillende processen waarbij lezers de beschikbare tekst(en) onderzoeken, de meest relevante tekst selecteren, de inhoud scannen op zoek naar specifieke informatie en deze stukken lokaliseren aan de hand van verschillende soorten aanwijzingen. Bovendien geeft 'toegang krijgen tot' het gevoel weer van navigeren door verschillende teksten of passages binnen teksten als een functie van taakeisen en de voortgang van de lezer naar hun doel. Deze groep valt te vergelijken met het proces Informatie opzoeken in PISA. Begrijpen omvat processen die te maken hebben met het ontleden en integreren van één of meerdere uitgebreide tekstpassage(s) om een volledig beeld te vormen van waar de tekst over gaat. Het gaat hierbij om letterlijk tekstbegrip waarbij de lezer informatie moet gebruiken die letterlijk in de tekst staat, inferentieel tekstbegrip waarbij de lezer zelf inferenties moet maken en het combineren van stukken informatie uit verschillende teksten. Deze groep valt te vergelijken met het proces Begrijpen in PISA. Evalueren omvat het kritisch kunnen beoordelen van de kwaliteit van informatie in een tekst, zelfs wanneer de taak niet expliciet vereist dat zo'n evaluatie wordt uitgevoerd. Lezers moeten niet alleen kunnen beoordelen of de informatie die ze lezen accuraat is, maar ook of de informatie compleet en intern consistent is. Deze groep valt te vergelijken met het proces Evalueren en reflecteren in PISA.

PIAAC kent zes vaardigheidsniveau (zie OECD, 2014), waarbij onder niveau 1 het laagste niveau is en niveau 5 het hoogste niveau. De vaardigheidsniveaus hebben een beschrijvend karakter en helpen te begrijpen wat mensen op verschillende niveaus kennen en kunnen. Deelnemers die scores op of onder niveau 1 behalen worden gezien als laaggeletterd. Dit betekent dat zij moeite met het begrijpen en toepassen van relatief eenvoudige taalopdrachten. Deelnemers die scores in niveau 4 of 5 behalen worden gezien als excellent. Er valt geen directe koppeling te maken tussen de niveaus die in PIAAC worden onderscheiden en de referentieniveaus zoals we die kennen in Nederland.

PISA

Het grootschalige, internationaal vergelijkende *Programme for International Student Assessment* (PISA) onderzoek brengt de leesvaardigheid van 15-jarigen in kaart. De meest recente afname van PISA was in 2022 (voor de resultaten, zie paragraaf 4.2). Leesvaardigheid wordt op de volgende manier 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). De leesvaardigheidsopgaven binnen PISA-2022 geven inzicht in de leesvaardigheid van leerlingen volgens deze brede definitie. De opgaven in de PISA-toets richten zich op drie begripsprocessen: (1) Informatie opzoeken, (2) Begrijpen en (3) Evalueren en reflecteren. Informatie opzoeken betreft de mate waarin leerlingen in staat zijn om informatie uit een relevant deel van een tekst op te zoeken en te selecteren. Dit kan ook informatie zijn die in een tabel of grafiek wordt weergegeven. Bij het begripsproces Begrijpen draait het om de mate waarin leerlingen in staat zijn om de letterlijke betekenis in een tekst te herleiden, verbanden te leggen tussen zinnen en alinea's of tussen meerdere teksten over eenzelfde onderwerp. Het begripsproces Evalueren en reflecteren geeft inzicht in de mate waarop leerlingen in staat zijn om: de kwaliteit en geloofwaardigheid van een tekst te beoordelen, te reflecteren op de inhoud en vorm van een tekst, en om te gaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten.

PISA kent zes vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid (zie OECD, 2019), waarbij niveau 1 het laagste niveau is en niveau 6 het hoogste niveau. Het vaardigheidsniveau dat leerlingen volgens PISA moeten beheersen om goed te kunnen functioneren op school en in onze maatschappij, is niveau 2. Leerlingen die niveau 6 halen worden gezien als excellente lezers. Er valt geen directe koppeling te maken tussen de niveaus die in PISA worden onderscheiden en de referentieniveaus zoals we die kennen in Nederland.

2.4 Samenvatting

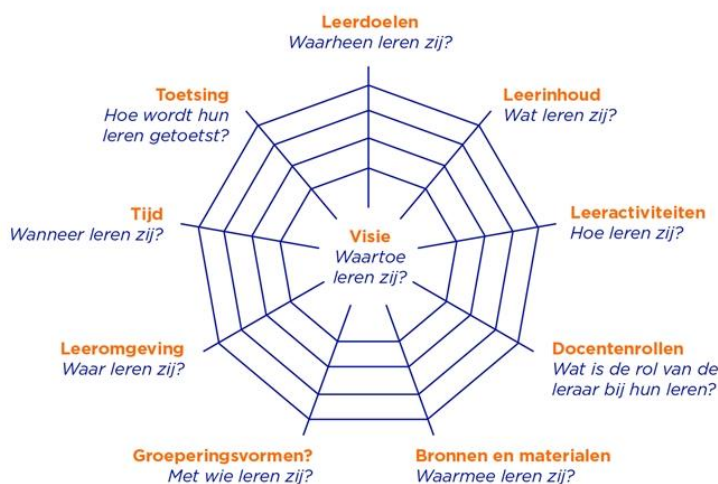
In dit hoofdstuk is het beoogd curriculum in kaart gebracht. Het beoogd curriculum beschrijft de wettelijke doelen van het onderwijs in (in dit geval) leesvaardigheid. Voor het mbo is het beoogde curriculum vastgelegd in drie kaders: het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, de Regeling examinering Nederlandse taal beroepsopleidingen WEB en het Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Met de eerste twee kaders is vastgelegd wat er getoetst moet worden in het mbo; met het derde kader wordt richting gegeven aan de inhoud van de toetsen (kenmerken en het niveau).

Nederlands vormt een verplicht onderdeel van het examen en wordt zowel in het instellingsexamen als het centraal examen getoetst. Daarnaast kunnen er voor specifieke opleiding beroepsgerichte aanvullende eisen gesteld worden. Het onderdeel lezen van zakelijke teksten wordt, samen met het onderdeel luisteren, getoetst in het centraal examen. De overige (sub)onderdelen (gesprekken, spreken, schrijven en begrippen en taalverzorging) worden getoetst in het instellingsexamen.

Om meer richting te geven aan de inhoud en het niveau van de toets (en daarmee dus aan het onderwijs binnen mbo-instellingen) wordt gekeken naar het Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus, die een onderdeel vormen van het Referentiekader Taal en Rekenen, beschrijven wat studenten moeten kennen en kunnen. Er worden vier niveaus onderscheiden: 1F, 2F, 3F en 4F. Mbo-studenten op niveau 2 en 3 leggen een examen Nederlands af op niveau 2F. Van studenten op niveau 4 wordt een hoger niveau verwacht, namelijk niveau 3F. In de entree-opleidingen wordt ook een examen Nederlands afgenomen, maar hieraan worden geen specifieke eisen gesteld. Hoewel er in het Referentiekader Taal en Rekenen apart referentieniveaus zijn opgenomen voor het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten, wordt in het mbo alleen het lezen van zakelijke teksten meegenomen in de examinering en dus het centraal examen.

Hoofdstuk 3. Uitvoering leesonderwijs in het mbo

In dit hoofdstuk geven we weer wat er momenteel bekend is over de praktijk van het leesonderwijs in het mbo. Dat doen we aan de hand van de draden uit het curriculaire spinnenweb (zie Figuur 3.1; Thijs & Van den Akker, 2009). We beschrijven of - en zo ja, welke - informatie beschikbaar is over de visie op leesvaardigheidsonderwijs, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing. De leerdoelen en -inhouden zijn reeds beschreven in hoofdstuk 2 (beoogd curriculum). Voor elk van de onderdelen beschrijven we eerst wat er verstaan wordt onder het betreffende onderdeel en hoe dit onderdeel er uit kan zien ('*algemeen*'). Vervolgens beschrijven we wat we weten over hoe dit onderdeel wordt vormgegeven in het mbo ('*in de praktijk*').



Figuur 3.1 Het curriculaire spinnenweb (overgenomen van slo.nl)

Bij de ontwikkeling van het curriculum met het curriculaire spinnenweb als instrument, staat het leren van leerlingen en studenten centraal. Waar passend, benoemen we bij de onderdelen uit het spinnenweb ook de verschillende rollen en/of perpectieven van de lerende student.

3.1 Visie op leesonderwijs in het mbo

Algemeen

Een visie op leesonderwijs geeft betekenis aan het onderwijs en kan richting geven aan onderwijsverbeteringen. Een visie op instellingsniveau (roc-breed) of collegeniveau geeft richting aan de manier waarop de instelling en/of het college invulling geeft aan persoonsvorming (de student), kennis- en vaardigheidsontwikkeling (vakinhoud) en de maatschappelijke toerusting van mbo-studenten. De visie op taalonderwijs in het mbo zou logischerwijs gerelateerd moeten zijn aan de drievoudige opdracht van het mbo-onderwijs: *goed burgerschap, doorstroom naar een vervolgopleiding en kwalificatie voor het beroep*. Deze drievoudige opdracht kan richting geven aan de functie en de inrichting van het taalonderwijs: Bij de doorstroom naar een vervolgopleiding (naar een hoger mbo-niveau of naar het hbo) zijn deels andere kennis en taalvaardigheden relevant, dan wanneer je kijkt naar andere doelstellingen van het mbo: deelname aan de maatschappij/goed burgerschap of opleiden voor het beroep. Een duidelijke visie op leesonderwijs maakt het mogelijk om op instellings-, college- en klasniveau keuzes te maken en te prioriteren in het (lees)onderwijs.

Een visie op leesonderwijs geeft richting aan alle onderdelen uit het curriculaire spinnenweb, zoals de leerdoelen en leerinhouden van het leesonderwijs (zie hoofdstuk 2), het curriculum (bijvoorbeeld leesvaardigheid als apart 'vak' of geïntegreerd in de beroepsvakken), de didactiek en bijbehorende docentrollen (bijvoorbeeld taalontwikkellend lesgeven, differentiatie, etc.), het leerstofaanbod (bronnen en materialen, bijvoorbeeld tekstsoorten) en de leeromgeving (bijvoorbeeld de aanwezigheid van een bibliotheek, het betrekken van ouders, etc.). Een eventuele samenwerking met de mediatheek en de plaatselijke bibliotheek kan hierbij ook worden opgenomen, met concrete doelen die regelmatig geëvalueerd worden. Het stimuleren van leesplezier wordt in dit kader gepositioneerd als middel om de taalprestaties te verbeteren (Stichting Lezen, 2020).

In de praktijk

Bij ruim twee derde van de mbo-opleidingen die deelnamen aan het stelselonderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023) heeft het bestuur in redelijk (32.4%) tot sterke mate (36.8%) een duidelijke visie op taal. De visie is in redelijk (31%) tot sterke mate (31%) in het mbo ook vastgelegd.

Idealiter is een visie op leesonderwijs afgeleid van of geïntegreerd in een bredere visie op taalonderwijs in de onderwijsinstelling. Deze informatie is echter niet herleidbaar in het stelselonderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023). Hierna geven we eerst op basis van verschillende andere bronnen weer welke visies op taal er in het mbo veel gehanteerd worden. Vervolgens gaan we iets specifiekier in op actuele vraagstukken en ontwikkelingen in het mbo omtrent visies op lezen.

Visie op taalonderwijs in het mbo

Drieslag Taal

Veel mbo-instellingen delen de visie dat het taal-/leesonderwijs (meer) verbonden zou moeten zijn met de beroepsgerichte vakken. De grondslag daarvan wordt gevormd door de zogenaamde *Drieslag taal*, een beleidskader met bijbehorend praktijkboek dat in 2010 door ITTA is ontwikkeld als resultaat van een pilot op 20 roc's (Bolle, 2009). Het doel van de pilot was intensivering van het Nederlands in het mbo. De visie is door een meerderheid van de roc's als uitgangspunt genomen voor hun taalbeleid en behelst drie aspecten (zie Figuur 3.2): taal gebruiken in beroepsgerichte activiteiten, taalles van een ervaren taaldocent, taalondersteuning en individuele oefening.



Figuur 3.2 Drieslag Taal-model (Bolle & Van Meelis, 2008). Overgenomen van: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/hoe-geef-je-vorm-aan-effectief-taalgericht-vakonderwijs>

Bij deze benadering van de Nederlandse taalontwikkeling is een opleidingsteam als geheel verantwoordelijk voor de gelijktijdige ontwikkeling van vak- en praktijkvaardigheden en taalvaardigheid. Taalontwikkeling in álle vakken is het devies. Het vak Nederlands staat wel op het rooster, maar is grotendeels ondersteunend aan de uitvoering van beroepstaken.

Er lijkt in het mbo steeds meer draagvlak voor een dergelijke benadering, waarin taal ook wordt geïntegreerd met de beroepsgerichte vakken, zo blijkt uit de Staat van het Onderwijs (2023). Deze integratie wordt in het mbo veelal aangeduid met de term taalgericht beroepsonderwijs.

Taalgericht beroepsonderwijs

Taalgericht vak-of beroepsonderwijs is “vakonderwijs waarin naast vakdoelen ook expliciete taaldoelen worden geformuleerd. Aan het bereiken van de taal- en vakdoelen wordt geïntegreerd gewerkt, via onderwijs dat **contextrijk** is, **taalsteun** biedt en waarin volop **interactie** over de leerstof plaatsvindt’ (Hajer & Meestringa, 2020). In deze visie zouden leesdoelen gekoppeld kunnen worden aan vakdoelen, waarbij in een beroepsgerichte les gericht de leesvaardigheid van studenten worden gestimuleerd. Niet alleen in de beroepsgerichte les, maar ook bij stage en beroepspraktijkvorming kan de taalontwikkeling van studenten gericht worden bevorderd. Bijvoorbeeld door praktijkbegeleiders te betrekken bij feedback op taal (De Bruijne et al., 2023). Bij het opstellen van een visie die gebaseerd is op taalgericht beroepsonderwijs verdient dus ook de rol van taal in het werkplekleren een belangrijke plaats.

Elbers (2012) vond in zijn internationale reviewstudie naar geïntegreerd taal- en vakonderwijs in het (v)mbo bescheiden positieve resultaten van geïntegreerd taal- en vakonderwijs op de taalkennis van leerlingen. De studies hadden vooral betrekking op tweedetaalleerders en leerlingen met een taalachterstand.

In Nederland wordt in het mbo voor het vormgeven van taalgericht beroepsonderwijs vaak gebruikgemaakt van het werk van Bolle en van Meelis (2017). De belangrijkste kenmerken van deze didactische aanpak zijn: doelgericht werken, zorgen voor een leerzaam taalaanbod, werken aan woordenschat, toepassing en interactie stimuleren en feedback geven. De implementatie van taalbewust beroepsonderwijs komt echter moeizaam van de grond.

Om taalbewust beroepsonderwijs te implementeren is een gedragen taalbeleid binnen de onderwijsinstelling nodig: de taalontwikkeling van studenten is dan een gedeelde verantwoordelijkheid van het hele team. Een tweede aandachtspunt betreft de samenwerking en afstemming tussen beroeps- en taaldocenten om het onderwijs in deze vorm goed van de grond te krijgen. Een derde aandachtspunt is het trainen en begeleiden van beroepsgerichte docenten. Het formuleren van taaldoelen, het inspelen op vaktaal, het geven van talige feedback en het uitlokken van taalproductie is voor veel docenten van de beroepsgerichte vakken nieuw. Ook het integreren van deze aspecten in hun lessen vinden veel docenten uitdagend (Kennisrotonde, 2019).

Visie op lezen in het mbo

De visies op het leesonderwijs in het mbo kan een verdere specificatie zijn van de hierboven genoemde kaders voor taalbeleid. Stichting Lezen (2024) doet een aantal aanbevelingen in de context van Drieslag Taal, om het lezen in het mbo vorm te geven en te verankeren, zoals:

1. Taal gebruiken in beroepsgerichte activiteiten: bieden van taalondersteuning, gevarieerd aanbod van teksten die gaan over het vak, lezen van teksten koppelen aan de beroepspraktijk
2. Taalles van een ervaren taaldocent: structureel aandacht voor leesstrategieën, variatie aan tekstsoorten, tijd voor vrij lezen, docent Nederlands als rolmodel, rijk boekenaanbod
3. Taalondersteuning: bieden van extra leesbegeleiding en boekencollectie in de school.

Stichting Lezen (2022) heeft onderzoek gedaan naar leesbevordering in het mbo en de plaats die leesbevordering heeft in het taalbeleid van mbo's. Uit het onderzoek onder 277 docenten blijkt dat bijna een derde (31%) van de docenten Nederlands aangeeft dat leesbevordering is opgenomen in het beleid. Daarnaast geeft bijna de helft van de docenten aan dat dit juist niet het geval is. Studenten vinden aandacht voor lezen ook belangrijk, maar niet voor in het mbo. Ze vinden dit meer iets voor het funderend onderwijs, en koppelen lezen liever aan hun opleiding. Er is hier winst te behalen in zowel het schoolbeleid als de lespraktijk (Stichting Lezen, 2022).

Tot slot is het belangrijk om te vermelden dat in de mbo-praktijk vaak een discrepantie wordt ervaren tussen het beleid op papier en de daadwerkelijke implementatie hiervan in de klassenpraktijk.

3.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten

Leerdoelen

Algemeen

Het Referentiekader Nederlandse Taal (zie hoofdstuk 2) kan gebruikt worden om leerdoelen op te stellen voor leesvaardigheid in het mbo.

Ook de kwalificatiedossiers zijn bruikbaar bij het ontwikkelen van onderwijsprogramma's. In de kwalificatiedossiers is beschreven wat het beroep inhoudt, wat de kerntaken en werkprocessen zijn en welke kennis en vaardigheden mbo-studenten aan het eind van hun opleiding dienen te bezitten. Elk kwalificatiedossier bestaat uit een of meerdere kwalificaties voor een specifieke opleiding. Voor elk niveau is het dossier opgebouwd uit drie onderdelen: een basisdeel bestaande uit beroepsspecifieke en generieke onderdelen, een profieldeel en een of meer keuzedelen. De generieke onderdelen in het basisdeel omvatten de Nederlandse taal, rekenen, loopbaan en burgerschap en Engels (slechts voor niveau 4). De beroepsspecifieke onderdelen in het basisdeel vormen gemeenschappelijke kennis en vaardigheden van de verschillende kwalificaties (opleidingen) van het dossier. Daarnaast worden opleidingsspecifieke kennis en vaardigheden benoemd in het profieldeel. Tot slot kunnen studenten hun competenties verbreden of verdiepen door middel van keuzedelen. Er is bij de totstandkoming van de dossiers bewust gekozen voor een separate beschrijving van de vereiste taalvaardigheid van studenten (generiek) en van opleidingsspecifieke kennis en vaardigheden.

In de kwalificatiedossiers komen veelal informatieve en instructieve teksten voor: studenten moeten informatieve teksten en/of instructies passend bij het vakgebied kunnen lezen.

In de praktijk

Uit de evaluatie van de Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen (Van Den Broek et al., 2022) blijkt dat verschillende mbo-instellingen het Referentiekader benutten voor het stellen van doelen.

Leerinhoud

Algemeen

De leerinhoud van leesvaardigheid op het mbo kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Het Referentiekader Taal beschrijft de tekstsoorten die studenten minimaal zouden moeten kunnen lezen. Het gaat daarbij om zakelijke teksten (informatieve teksten, Instructies, betogende teksten) en om fictionele, narratieve en literaire teksten (adolescentenliteratuur op 2F en daarbij eenvoudige volwassenliteratuur op 3F). Het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten maakt in het mbo echter geen onderdeel uit van de examens en is derhalve doorgaans niet expliciet opgenomen in het lesprogramma (zie o.a. Gubbels, et al., 2023).

In de praktijk

In lessen in leesvaardigheid blijkt dat veel aandacht wordt geschonken aan het lezen van zakelijke teksten (ITTA, 2017). Hierbij worden studenten vooral getraind in het lezen van zakelijke teksten en het beantwoorden van meerkeuzevragen bij deze teksten. Er wordt minder tijd besteed aan het kilometers maken in het lezen en het leren van leesstrategieën.

Hoewel het lezen van fictie minder vertegenwoordigd is in het mbo-onderwijs, zijn er wel voor het vrije lezen en leesbevorderingsactiviteiten verschillende impulsen in mbo- instellingen (ITTA, 2017). Deze projecten kunnen bijdragen aan een positievere leesattitude van studenten, maar zijn vaak niet structureel opgenomen in het onderwijsprogramma. De projecten staan of vallen met de inzet van een docent of docententeam en zijn vaak niet in het curriculum geborgd. Frequent lezen van fictie werd eerder al door Smits en Van Koeven (2014) aangemoedigd: het kan zorgen voor een grotere woordenschat van de studenten, wat weer kan helpen bij het behalen van de referentieniveaus taal.

Illustratie landelijke en lokale initiatieven

Eind 2023 lanceerden Kennispunt MBO Taal en Rekenen van de MBO-raad, Stichting Lezen en Mbo Taalacademie (ITTA) het Leesoffensief 'Heel mbo leest!'. Dit is een landelijk initiatief om vrij lezen, leesmotivatie en leesbevordering op te nemen in het mbo-onderwijs. Het doel van het leesoffensief is de taalontwikkeling van studenten extra stimuleren en daarmee schoolprestaties verbeteren en kansengelijkheid vergroten (<https://www.lezen.nl/nieuws/start-leesoffensief-heel-mbo-leest/>).

Het manifest "Heel Rotterdam leest" sluit hierbij aan. Daarin wordt het belang van lezen onderschreven en is aandacht voor leesplezier een belangrijk thema. Zie <https://www.heelrotterdamleest.nl/manifest-heel-rotterdam-leest>

Leeractiviteiten

Algemeen

Onder (effectieve) leeractiviteiten verstaan we o.a. het doelgericht (her)lezen van uitdagende, complexe teksten, het maken van aantekeningen tijdens het lezen en het praten over teksten (Houtveen et al., 2019). Wanneer docenten deze leesdidactiek inzetten, wordt de leesmotivatie van leerlingen mogelijk ook groter, doordat het lezen meer betekenisvol wordt.

Mechanismen die motiverend kunnen werken in de leesactiviteiten zijn (Gubbels et al., 2023): het aanwakkeren van interesses, het vergroten van de waardering van lezen, het vergroten van de autonomie van leerlingen bij leesonderwijs, het stimuleren van de sociale verbondenheid, het bevorderen van gevoelens van competentie en zelfvertrouwen het aanspreken van beheersingsdoelen en het veranderen van attributies. Om de autonomie van leerlingen te vergroten

kun je leerlingen (begeleid) laten vrij lezen. Dit heeft een positieve invloed op de leesvaardigheid en woordenschat van leerlingen (Kennisrotonde, 2018).

Deze kenmerken van effectief leesonderwijs en mechanismen komen vooral voort uit onderzoek in het bo, maar kunnen ook in het mbo toegepast worden.

Illustratie: de Toolbox Leesbevordering (v)mbo

Een werkwijze om het leesonderwijs motiverend(er) te maken, is beschreven in de *Toolbox Leesbevordering (v)mbo*. In deze werkwijze bepaalt de docent eerst op basis van verschillende informatiebronnen het leesprofiel voor studenten aan wie de docent meer aandacht wil besteden. Vervolgens wordt met de geselecteerde studenten een individueel gesprek gevoerd en een leesplan gemaakt met daarin daar in suggesties voor activiteiten, begeleiding en ondersteuning. Vervolgens gaat de docent aan de slag met leesbevorderingsactiviteiten en het inrichten van de leesomgeving.

In de praktijk

In de mbo-praktijk zijn de kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs zoals hiervoor beschreven vaak niet terug te zien. Veel onderwijstijd voor Nederlands in het mbo gaat uit naar de voorbereiding op de centrale examens (ITTA, 2017). In de praktijk leidt dit tot het oefenen met onderdelen die in de examens terugkomen, het zogenaamde *teaching to the test*. Dat betekent dus dat studenten zakelijke teksten moeten kunnen begrijpen, wat doorgaans getoetst wordt aan de hand van het beantwoorden van meerkeuzevragen. Studenten werken vaak zelfstandig aan de leesopdrachten in methodes (Driessen, 2013).

Vrij lezen en vrijetijdslezen krijgen onvoldoende aandacht in het mbo, volgens Groot en Christoffels (Kennisrotonde, 2018), en de effecten hiervan op andere vakken en vaardigheden worden onderschat. In sommige roc's wordt er wel tijd ingeruimd voor vrij lezen. Onderliggende doelstellingen van docenten daarbij zijn dan het vergroten van de leesmotivatie en bevorderen van een positieve leesattitude (van Koeven & Schaafsma, 2019).

Studenten zelf geven aan dat ze tijdens het lezen vaak bezig zijn met andere dingen, zoals hun telefoon (Stichting Lezen, 2022). Daarnaast zegt een groot deel van de studenten in dit onderzoek dat ze tijdens de lessen geen aandacht besteden aan lezen, maar dat het lezen van een bepaald aantal boeken wel onderdeel is van de opleiding. Hierbij moeten de studenten dan een verslag en/of een andere opdracht maken. Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat er onder studenten een weerstand is om te gaan lezen. Ze stellen het lezen en de boekopdrachten het liefst zo veel mogelijk uit.

3.3 Docentrollen

Algemeen

Uit onderzoek weten we dat de docent de grootste invloed op de leerprestaties van leerlingen heeft (Ekens et al., 2021). Uit onderzoek van Van den Broek en collega's (2021) blijken de volgende elementen van belang in het leesonderwijs: Modelleren van vaardigheden of strategieën; Begeleiden van leerlingen bij het oefenen van vaardigheden of strategieën; Corrigerende feedback geven wanneer leerlingen zelfstandig werken, met een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid naar de student; Generaliseren van vaardigheden als doel stellen; Oefenen van begrijpend lezen in een betekenisvolle context; Zorgen voor voldoende interactie tussen docent en student en/of tussen leerlingen. Swart en Stoep (2022) benoemen het bevorderen van een positieve leesattitude van mbo-studenten als belangrijke taak voor docenten. Zo kunnen docenten de leesmotivatie en leesplezier van studenten vergroten. Daarbij is het belangrijk dat de docent voldoende aandacht heeft voor de verschillen in en belevingswereld van de doelgroep en het belang van sociale interactie. Daarnaast

blijkt het belangrijk om routine en rust in te bouwen en de actieve betrokkenheid van studenten te bevorderen (Kennisrotonde, 2020, update 2024).

Een aantal van deze aandachtspunten wordt ook genoemd in de interventies die Stichting Lezen (2020) aanbeveelt om de leesmotivatie van mbo-studenten te verhogen: het aansluiten bij de interesse van jongeren, het stimuleren van autonomie, de sociale motivatie prikkelen, ervaren competentie bevorderen en doelen stellen worden benoemd als werkzame mechanismen. Studenten die heel weinig intrinsieke motivatie hebben om te gaan lezen, zullen baat hebben bij een individuele aanpak van docenten (Stichting Lezen, 2020). Een docent kan helpen door niet alleen aandacht te hebben voor de persoonlijke interesses van de student, maar ook de specifieke belemmeringen die het lezen in de weg staan.

Illustratie: de Leescyclus, rol van coach

Een manier om leerlingen te overtuigen van het belang van lezen en het lezen van fictie te stimuleren is het werken met de Leescyclus (Kamp et al., 2019). De uitgangspunten van deze *Leescyclus* zijn leesplezier, maatwerk en ervaringsgerichte didactiek. De Leescyclus is zowel bedoeld als een hulpmiddel bij het ontwerpen van nieuwe lessen, als een hulpmiddel voor het verbeteren van het didactisch handelen in bestaande lessen. De cyclus bestaat uit vier fasen: inspireren, kiezen, lezen en verdiepen. Kleinschalig onderzoek (Timmer & Giesbers, 2021) laat zien dat het werken met de leescyclus ertoe leidt dat leerlingen positiever gaan denken over lezen, mede omdat er ruimte was om de eigen leesvoorkeur te ontdekken. Timmer en Giesbers benadrukken dat het noodzakelijk is om expliciet het belang van lezen (met plezier) te bespreken met leerlingen. Ook moeten leerlingen de gelegenheid krijgen om te spreken over hun leeservaringen, zodat ze elkaar kunnen inspireren.

De docent heeft in de Leescyclus de **rol van coach**. De invulling van deze rol verschilt per fase van de leescyclus (Kamp et al., 2019). Zo moet de docent tijdens de fase van inspireren vooral enthousiasmeren, maar tijdens de fase van het kiezen bijvoorbeeld goed doorvragen.

De rol die docenten aannemen zal afhankelijk zijn van de visie op het taal-/leesonderwijs in het mbo en de daaruit voortvloeiende leeractiviteiten. Bijvoorbeeld: In taalbewust beroepsonderwijs hebben alle docenten een rol in taalbevordering van de studenten. Een rijke context aanbrenge, interactie en taalsteun geven zijn dan essentiële onderdelen van het handelingsrepertoire van zowel de docenten Nederlands als de beroepsgerichte docenten. Wanneer het leesonderwijs wordt gegeven aan de hand van leeslessen uit taalmethodes zal het accent meer liggen op de begeleiding van studenten bij de uitvoering van leesactiviteiten in de lessen Nederlands. Als er veel aandacht in het curriculum uitgaat naar vrije tijdslezen en fictie lezen, zal de rol van docenten Nederlands meer liggen op de rol van leesbevorderaar en coach met rollen zoals inspireren, begeleiden bij boekkeuzes, doorvragen, etc.

In de praktijk

Uit onderzoek van Stichting Lezen (2022) blijkt dat een groot deel van de docenten in het mbo het belangrijk vindt om studenten te stimuleren om te lezen. Voor het oefenen van begrijpend lezen in een betekenisvolle context lijkt draagvlak. Uit het verdiepend onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023) blijkt dat enkele teams kansen zien om meer samenhang tussen de verschillende lessen te creëren, door thematisch of integraal te werken. In hoeverre mbo-docenten effectieve didactische aanpakken inzetten en welke rol zij aannemen in het leesonderwijs is niet bekend.

Uit onderzoek van Groot et al. (2023) blijkt daarnaast dat vrijwel elke mbo-docent meerdere taken heeft. Dat kunnen lessen zijn van andere generieke vakken, vaak burgerschap, maar ook taken naast hun docerende taken. Zo geven ze loopbaanbegeleiding, zijn ze mentor, of voeren ze activiteiten uit voor de vakgroep. De rollen van de docent Nederlands kunnen dus zeer divers zijn. Wat betreft de professionele achtergrond weten we dat zo'n 65% van de docenten Nederlands een lerarenopleiding heeft afgerond. Dit blijkt uit ditzelfde onderzoek. Twee derde van de docenten die Nederlands geven en een lerarenopleiding hebben gedaan, heeft Nederlands gestudeerd.

3.4 Bronnen en materialen

Algemeen

Er zijn verschillende methodes Nederlands voor het mbo in omloop (ITTA, 2017). In Tabel 3.1 is een overzicht opgenomen van een aantal beschikbare methodes voor het mbo (niet uitputtend).

Tabel 3.1 Overzicht selectie leesmethodes in het mbo

DoorNederlands (ThiemeMeulenhoff)

Taalblokken Nederlands (Malmberg)

Starttaal (Deviant)

Nu Nederlands (Noordhoff Uitgevers)

Boom Nederlands voor het mbo

FIX Taal (digitale taalmethode) (INstruct)

Mbo-opleidingen kunnen gedeeltelijk of volledig gebruikmaken van deze methodes. Deze methodes zijn niet toegespitst op specifieke sectoren, maar behandelen een verscheidenheid aan onderwerpen. Deze onderwerpen kunnen zich richten op opleiding en werk (zoals stage, werkoverleg of sollicitaties), maar kunnen zich ook richten op de alledaagse leefomgeving (zoals het weerbericht, orgaandonatie of zorgtoeslag). Ter illustratie lichten we hierna twee methodes kort toe. Daarna gaan we in op huidige ontwikkelingen bij de uitgevers.

Starttaal en Starttaal Compact (vooral voor BBL en verkorte trajecten) (Deviant)⁴

De methode Starttaal bestaat uit twee delen. In Deel A worden aan de hand van vier thema's (die verschillend zijn voor niveau 2F en 3F) verschillende taalonderdelen geoefend. Leesvaardigheid is telkens het eerste hoofdstuk binnen de vier thema's. In Deel B wordt zowel voor het centraal examen geoefend, als voor het Instellingsexamen. Alleen bij het onderdeel dat voorbereidt op het centraal examen wordt aandacht geschonken aan de leesvaardigheid. Het doornemen van de leerwerkboeken leert ons dat er in de thema's van Deel A en het onderdeel dat voorbereidt op het staatsexamen van Deel B vooral aandacht besteed wordt aan lezen in voorbereiding op het examen. Het lezen van fictie komt weinig tot niet aan bod in deze methode. Starttaal (compact) heeft ook een online omgeving, waarin studenten aanvullend lessen kunnen volgen en opdrachten maken.

⁴ Deviant heeft ook een methode voor *close reading* ontwikkeld: Tussen de regels. Deze methode is bedoeld om, behalve de leesvaardigheid, ook de leesmotivatie van studenten te bevorderen. De teksten bevatten (ook) fictie en er wordt vooral gebruikgemaakt van open vragen. De methode bestaat uit drie thema's, die verschillend zijn niveau 2F en niveau 3F.

DoorNederlands (ThiemeMeulenhoff)

In de methode DoorNederlands is lezen opgenomen in alle 8 blokken/thema's. Uit de docentenhandleiding blijkt de beroepspraktijk als thematische invalshoek en context binnen het vak Nederlands centraal staat. De leerdoelen zijn gekoppeld aan relevante en realistische contexten en de taken werken toe naar een praktijksituatie. DoorNederlands is taak- en toepassingsgericht. Aan de opdrachten in een taak ligt een activerende didactiek ten grondslag met uit te voeren subtaken. De taken zijn gericht op het dagelijks leven en de beroepspraktijk. Er is in de methode weinig ruimte voor het lezen van fictie. Uit de methodeboekjes blijkt dat een groot gedeelte van de opdrachten zelfstandig gemaakt kunnen worden.

Nieuwe ontwikkelingen in methodes

In recente of nieuw uit te brengen methodes ligt meer accent op fictie lezen en vrij lezen. Ter illustratie:

Boom Nederlands voor het mbo (Boom Uitgevers)

Boom Uitgevers brengt in het studiejaar 2024-2025 een nieuwe Methode Nederlands voor het mbo op de markt. In deze methode staat lezen centraal. Dit betekent dat er ruimte is voor vrij lezen of fictie lezen, naast het zakelijk lezen. In het voorbeeldkatern *Veiligheid*, dat te raadplegen is op de website van Boom Uitgevers, is te zien dat er zowel zelfstudie als samenwerkingsmogelijkheden zijn in het katern. Daarnaast wordt er gewerkt met zowel open als gesloten vragen.

DOEN (Deviant)

Deviant werkt momenteel aan een nieuwe methode Nederlands: DOEN. Het doel van deze methode is het plezier van de student en docent terug het klaslokaal in te brengen. Er worden niet alleen zakelijke teksten aangeboden, maar ook fictieteksten. De methode zal bestaan uit vier delen, waarin fictie een onderdeel is van alle vier de delen. Taalvaardigheden worden in deze methode gecombineerd. Er is daarom geen apart onderdeel leesvaardigheid in de methode. Deel vier in de methode bestaat uit oefenexamens voor iedere vaardigheid, als voorbereiding op centrale en instellingsexamens. De methode maakt vooral gebruik van open vragen.

Naast methodes kunnen docenten gebruikmaken van verschillende (aanvullende) lesmaterialen en interventies, programma's en leesmaterialen uit de bibliotheek. In overleg met de leesmediaconsulent van de bibliotheek of de mediathecaris kan het docententeam leesmaterialen kiezen die passen bij het thema of project dat centraal staat.

Docenten kunnen in het leesonderwijs gebruikmaken van een variëteit aan (authentieke) analoge en/of digitale teksten. Aansluiting bij de actualiteit bevordert de leesmotivatie van studenten (Jansma et al., 2011).

Illustratie

Op de website <https://www.lezeninhetvmbo.nl/aan-de-slag> is een overzicht te vinden van effectieve aanpakken om te werken aan de leescompetentie en het leesplezier van (v)mbo-studenten. Ook is er door Stichting Lezen lesmateriaal beschikbaar gesteld voor mbo-docenten die lesgeven aan studenten Pedagogisch Werk en Onderwijsassistent (<https://Leesplan.nl>).

Behalve het onderscheid tussen methodes en (aanvullende) lesmaterialen en interventies kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen digitaal en analoog leermateriaal/teksten. Hierna beschrijven we kort enkele relevante aspecten ten aanzien digitaal lezen.

Digitale versus analoge teksten

Digitaal lezen bouwt voort op leesbegrip dat is opgebouwd door het lezen van boeken en kennisontwikkeling (Smits et al., 2023); studenten moeten zinnen kunnen begrijpen, tekstdelen en teksten aan elkaar kunnen koppelen, en kennis verbinden aan hun voorkennis. Wanneer ze dat goed kunnen, werkt dit bevorderend voor het digitaal lezen van teksten. Dat betekent dat in het curriculum idealiter aan beide voldoende aandacht wordt besteed.

Digitaal lezen van online informatie veronderstelt een drietal belangrijke competenties die onderling een wederkerige relatie hebben (Gijssel & van de Sande, 2021). Het gaat hier om het zoeken en navigeren, evalueren en integreren van informatie en/of bronnen. Het blijkt dat digitaal lezen en informatie zoeken moeilijker is dan lezen op papier. Met name informatieve teksten worden minder goed onthouden en begrepen wanneer deze vanaf een scherm worden gelezen ten opzichte van papier. Om het digitaal lezen te ondersteunen kunnen docenten controlerende vragen stellen tijdens het lezen, met directe feedback. Ook helpen digitale woordenboeken en instrumenten waarmee studenten kunnen samenwerken. Bij dat laatste kan gedacht worden aan bijvoorbeeld het delen van aantekeningen en het bespreken van de tekst (Kennisrotonde, 2023a).

In de praktijk

Het is onvoldoende bekend welke bronnen en materialen gebruikt worden in het mbo. Er zijn verschillende methodes voor het Nederlands in omloop voor het mbo. Docenten stellen vaak naast het gebruik van een methode -die veelal wordt bepaald door het management- een eigen onderwijsprogramma op, waarbij de visie van de docent op taal leren leidend is. Vaak wordt er wel gekozen om binnen een gehele sector met eenzelfde methode te werken, omdat dit makkelijker is in de voorbereidingstijd van docenten en om het makkelijk te maken voor eventuele wisselingen in studie van studenten (ITTA, 2017).

Kleinschalig onderzoek door Van Koeven en collega's (2018) sluit hierbij aan. Een deel van de docenten geeft daarnaast aan dat ze liever niet hebben dat methodes voorgeschreven worden door hun leidinggevend. Ze maken liever eigen keuzes, gebaseerd op de leerbehoeften van de studenten. Hierbij kan men denken aan de aandacht binnen het vak Nederlands voor bepaalde deelaspecten (bijvoorbeeld meer focus op grammatica waar nodig), maar ook de onderwerpen die behandeld worden (veel docenten spitsen dit toe op de opleiding van de studenten).

Opleidingen gebruiken verschillende criteria bij het kiezen van een methode Nederlands. Veelgebruikte criteria zijn: aansluiting bij de referentieniveaus, mogelijkheid om te oefenen voor examens, voldoende oefeningen, mogelijkheid tot differentiëren, doorgaande lijn binnen niveau voor gebruik in meer leerjaren, digitale mogelijkheden en de kosten (Smits & Van Koeven, 2014). Smits en Van Koeven benoemen dat daarnaast ook motivatie en betrokkenheid, taalrijkheid van de methode, leerproces en samenwerking bruikbare criteria zouden zijn.

In de praktijk zien we -bijvoorbeeld in methodes Nederlands vaak een combinatie van fysiek materiaal en online leeromgevingen met teksten en/of opdrachten. Het is niet bekend in hoeverre de online lessen en lesmethodes daadwerkelijk een beroep doen op de verschillende benodigde competenties voor online lezen, zoals het zoeken en navigeren, evalueren en integreren van informatie en/of bronnen.

3.5 Groeperingsvormen en leeromgeving

Algemeen

Interactie en discussie tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten bevorderen de leesvaardigheid (zie paragraaf 3.3). Het individueel verwerken van teksten aan de hand van vragen is minder effectief voor het vergroten van leesvaardigheid (Ekens et al., 2021).

Bij de leeromgeving in het mbo valt te denken aan een bibliotheek of mediatheek op school. De aanwezigheid hiervan kan helpen met het stimuleren van vrij lezen (Stichting Lezen, 2020). De aanwezigheid van een bibliotheek op school zorgt onder andere voor versterking van de leesomgeving op school en het vergroten van de deskundigheid van leraren. Ook de samenwerking met de mediatheek kan zorgen voor verhoging van de leerresultaten en eraan bijdragen om jongeren aan het lezen te krijgen (Stichting Lezen, 2020).

Een aantrekkelijk boekenaanbod kan het vrij lezen stimuleren. Een bibliotheek of mediatheek op school dat het boekenaanbod vergroot, kan dan ook een positieve invloed hebben op de leesmotivatie van studenten.

Daarnaast kun je bij de leeromgeving denken aan de verschillende plaatsen en contexten waarin de mbo-studenten lezen. Dit kan binnen de mbo-instelling zijn (binnen de lessen Nederlands zijn, binnen andere lessen, in daarvoor speciaal ontworpen ruimtes buiten de lessen om) als buiten de instellingen (stage, werkpleklersen),

In de praktijk

Groeperingsvormen

Over groeperingsvormen is geen recente informatie beschikbaar. Uit onderzoek van ruim 10 jaar geleden bleek dat het leesonderwijs in het mbo vaak werd vormgegeven door zelfstudie in te zetten (Driessen, 2013). Studenten moeten zelf de leesopdrachten in de gebruikte methode maken en hebben hierbij geen contact met medestudenten of de docent.

Ter illustratie: De methode DoorNederlands van ThiemeMeulenhoff kan individueel gebruikt worden door studenten. Zij kunnen de opdrachten maken zonder contact met medestudenten of de docent. Ze lezen teksten en beantwoorden hierbij vragen. Daarnaast zijn er ook oefeningen waar studenten bij kunnen overleggen met medestudenten, of hun standpunt moeten uitleggen. Ook de methode StartTaal van Uitgeverij Deviant is voor een groot deel inzetbaar als zelfstudie. Bij deze methode wordt echter wel volgens de docenthandleiding ruimte gecreëerd om samen te werken en studenten te laten spreken over hun leesopdrachten.

Leeromgeving

Sinds 2017 zijn er op verschillende roc's bibliotheken geïntroduceerd (Stichting Lezen, 2020). De Monitor de Bibliotheek op school laat echter zien dat bijna een derde van de studenten het boekenaanbod op school niet aantrekkelijk vindt (Stichting Lezen, 2020). Van andere aspecten van de leeromgeving weten we niet de huidige stand van zaken in het mbo.

3.6 Tijd

Algemeen

De hoeveelheid tijd die wordt besteed aan het onderwijs hangt samen met leerprestaties, zo blijkt uit onderzoek in het vo (Kenniscirkel, 2023b): hoe meer tijd er besteed wordt aan een vak, hoe hoger

de leerprestaties. Daaruit zou kunnen worden afgeleid dat de hoeveelheid tijd die aan lezen wordt besteed in het mbo positief samenhangt samen met de leesprestaties van de studenten.

In de praktijk

Er zijn geen wettelijke richtlijnen voor het aantal lesuren Nederlands waar studenten recht op hebben. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2006) blijkt dat mbo-instellingen gemiddeld 2,5 tot 3 uren Nederlands per week verzorgen. Dit onderzoek is echter bijna 20 jaar geleden uitgevoerd.

Een derde van de (recent onderzochte) mbo-instellingen vindt dat er niet voldoende onderwijstijd beschikbaar is om te besteden aan taal (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Er zijn geen recente gegevens beschikbaar over de hoeveelheid onderwijstijd voor lezen in het mbo. Het is ook lastig om precies in kaart te brengen, aangezien het lezen van teksten onderdeel uitmaakt van de methodes Nederlands, maar ook deels geïntegreerd aan bod zal komen in de beroepsgerichte vakken en bij stages en werkplekleren. Daarnaast kunnen scholen er al dan niet voor kiezen om tijd voor vrij lezen in te roosteren en voor leesbevorderende activiteiten. Dat laatste wordt echter nog weinig gedaan. Veel docenten willen wel de leesvaardigheid bevorderen, maar besteden geen of weinig aandacht aan leesbevordering (Stichting Lezen, 2022). Redenen zijn onder andere gebrek aan tijd, andere prioriteiten en weerstand van studenten. Uit onderzoek dat is uitgevoerd door DUO in opdracht van Stichting Lezen blijkt dat een deel van de docenten Nederlands lezen (41% van de docenten) en boekenadvies (31% van de docenten) minstens één keer per maand of week organiseren (Stichting Lezen, 2022).

3.7 Toetsing en evaluatie

Algemeen

In het leesonderwijs zijn toetsing en evaluatie belangrijke hulpmiddelen om te bepalen welk leesniveau de student heeft, welke vorderingen de student heeft gemaakt, en welk vervolgaanbod aan teksten en taken het beste aansluit op het niveau van de student.

Baartman en Gulikers (2014, in Kennisrotonde, 2023c) hebben drie uitgangspunten opgesteld, om na te gaan of de gehanteerde toetsing passend is bij het mbo. De toetsing moet de kennis, vaardigheden en houding van de student beoordelen, naast het getoonde gedrag in de beroepspraktijk en het vermogen om in die praktijk in te spelen op veranderingen. De uitgangspunten zijn: Professionele bagage en professionele taakuitvoering; Kern van het beroep in het werkveld; Ontwikkelvermogen van de beroepsbeoefenaar.

Methodegebonden toetsen

Taalmethodes Nederlands voor het mbo bevatten in de regel deelttoetsen voor leesvaardigheid en/of hoofdstuktoetsen waarvan leesvaardigheid deel uitmaakt, naast andere taalvaardigheden. Deze methodegebonden toetsen kunnen een summatieve en/of formatieve functie hebben. Bij een summatieve beslissing bepaalt de docent of de student voldoende leesvaardig is, vaak uitgedrukt in een cijfer. Een formatieve beslissing wil zeggen dat de student en docent inzicht hebben in de leesvorderingen en vervolgens kijken wat nodig is om het leerproces bij te sturen of verder te ontwikkelen (Ekens et al., 2021).

Ter illustratie: Bij de methode Starttaal Compact wordt er gebruik gemaakt van formatief evalueren. De methode benoemt in de docentenhandleiding vijf principes waarop de keuze voor formatief evalueren is gebaseerd. Bij de methode Starttaal wordt gebruik gemaakt van evaluatieopdrachten en

toetsen. Soms worden beide aangeboden bij een les, soms een of soms geen van beide, afhankelijk van de inhoud van de lesstof.

Bij DoorNederlands blijkt dat de toetsingsvormen voor lezen vooral gerelateerd zijn aan de centrale examens in het mbo. Dit betekent dat er veelal gekozen wordt voor gesloten vragen en vraagvormen die gerelateerd zijn aan het examen.

Methode-onafhankelijke toetsen

Naast methodegebonden toetsen zijn er methodeonafhankelijke toetsen voor leesvaardigheid. Denk hierbij aan TOA van Bureau ICE en taal- en rekentoetsen van AMN. Deze toetsen zijn gebaseerd op het Referentiekader Taal en Rekenen van de commissie Meijerink.

Bij de TOA worden studenten gevolgd in een zogenaamde 'evaluatieroute', vanaf een nulmeting, via voortgangstoetsen richting het examen. De toetsen van AMN worden beoordeeld op de niveaus 'op weg naar 1F' tot en met 4F. Ook zijn groepsrapportages en overzichten in Excel beschikbaar. De toetsmethode kan worden ingezet voor een eenmalige meting, maar ook periodiek om de voortgang van studenten te monitoren.

Centrale examens

In het studiejaar 2014-2015 was de eerste reguliere afname van het centraal examen Nederlandse taal 3F (College voor Toetsen en Examens, 2021). Een jaar later geldt dat ook voor het centraal examen Nederlandse taal 2F. De eisen voor het centraal examen kunnen studenten en docenten vinden in de syllabi Nederlandse taal. Deze zijn per referentieniveau opgesteld. Daarnaast zijn er vijf periodes waarin het centraal examen afgenomen kan worden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Het is een keuze van de opleiding en de instelling wanneer dit gebeurt.

In de praktijk

Het centraal examen Nederlands is een verplicht examen. Dit examen (bestaand uit de onderdelen lezen en luisteren) vindt plaats onder de verantwoordelijkheid van het College van Toetsen en Examens (CvTE). Onderzoek van Van Koeven en collega's (2018) laat zien dat docenten Nederlands (landelijke) toetsing van belang vinden, maar dat de toetsing ook verbeterd kan worden. Zo missen de docenten een beroepsgerichte dimensie aan de toetsing. Ook de beoordeling kan verbeterd worden volgens docenten (van Koeven et al., 2018). Zo is de kwaliteit van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet altijd op orde, waardoor beoordelingen niet betrouwbaar zijn.

Inhoudelijk is veel kritiek op de taalexamens (o.a. Van den Broek et al., 2022). Docenten zouden de instellingsexamens en centrale examens liever meer beroepsgekleurd zien in plaats van het generieke karakter dat de examens nu hebben. Inhoudelijk is er veel kritiek op deze examens vanwege de gekozen beoordelingssystematiek (lijkt vaak puur een keus van de leverancier) die, samen met de overgestructureerde opdrachten, geen recht meer doet aan het holistisch kijken naar taalvaardigheid. Dit maakt de examens met name nadelig voor anderstalige studenten dus komt de gelijkwaardigheid in het geding. Docenten voelen zich hierover vaak niet gehoord, niet binnen de school en niet bij de leveranciers. Er is geen orgaan waar zij terecht kunnen en die kritisch kan kijken naar de inhoudelijke validiteit en betrouwbaarheid van deze toetsen.

Daarnaast blijkt uit onderzoek van de Inspectie dat ongeveer een derde van de mbo-instellingen de resultaten voor lezen en taalverzorging meer dan twee keer per jaar met hun leraren bespreekt (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Een derde doet die af en toe, wat ongeveer één keer per jaar is.

3.8 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we laten zien op welke manier een visie op leesvaardigheidsonderwijs, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing kunnen worden ingevuld in het mbo. Ook hebben we beschreven wat we weten over hoe deze onderdelen worden vormgegeven in het mbo (*'in de praktijk'*).

Een visie op leesonderwijs is idealiter afgeleid van de visie op taalonderwijs in het mbo en zou logischerwijs gerelateerd moeten zijn aan de drievoudige opdracht van het mbo-onderwijs: *goed burgerschap, doorstroom naar een vervolgopleiding en kwalificatie voor het beroep*. Veel mbo-instellingen delen de visie dat het taal-/leesonderwijs (meer) verbonden zou moeten zijn met de beroepsgerichte vakken, zoals het uitgangspunt is in taalgericht beroepsonderwijs.

Voor het bepalen van de leerdoelen en leerinhouden zijn het Referentiekader Taal en de kwalificatiedossiers veelal leidend. In lessen in leesvaardigheid blijkt dat veel aandacht wordt geschonken aan het lezen van zakelijke teksten. Veel tijd gaat uit naar de voorbereiding op de centrale examens, waarbij studenten vaak zelfstandig werken aan leesopdrachten. Dit wordt vaak gerealiseerd door middel van een methode Nederlands. Vrij lezen en vrijetijdslezen krijgen (nog) weinig aandacht in het mbo, maar daar lijkt in recente ontwikkelingen wel verandering in te komen. We weten weinig over de tijd die besteed wordt aan het leesvaardigheidsonderwijs in het mbo.

Hoewel de docent van doorslaggevend belang is in het leesonderwijs, weten we weinig over de rollen die de mbo-docenten aannemen in het leesonderwijs. Behalve het toepassen van een effectieve didactiek voor tekstbegrip is een grote rol weggelegd voor de docenten in het bevorderen van het lezen en een positieve leesattitude. De aanwezigheid van een bibliotheek kan voor dit laatste een rol spelen. Op een aantal mbo-instellingen zijn dan ook bibliotheken geïntroduceerd.

Voor de toetsing ten slotte maken mbo's gebruik van zowel methode-gebonden als methode-onafhankelijke toetsen. Daarnaast vindt toetsing van de leesvaardigheid plaats via het centraal examen. Landelijke centrale examens worden belangrijk geacht, maar inhoudelijk zijn er vanuit de praktijk wel wensen voor verbeterlagen.

Hoofdstuk 4. Gerealiseerd curriculum

In dit hoofdstuk beschrijven we de leeropbrengsten, ofwel het *gerealiseerd curriculum*, met betrekking tot leesvaardigheid. Tot de beoogde doelgroep voor het peilingsonderzoek behoren studenten aan het begin van het eerste verblijfsjaar in het mbo in de BOL en de BBL van de opleidingsniveaus mbo-2, mbo-3 en mbo-4. Om die reden, richten we ons voornamelijk op de (ervaren) leeropbrengsten bij instroom of doorstroom in het mbo en in de onderwijssectoren die studenten hebben doorlopen voordat ze instromen in het mbo (vo, po, so). In de beschrijving van de leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid baseren we ons op uitkomsten van landelijke monitoronderzoeken en inventarisaties van de (ervaren) leesvaardigheid van studenten, op uitkomsten van nationale en internationale peilingsonderzoeken en op resultaten op centrale eindtoetsen en centraal examens.

Hieronder beschrijven we allereerst de meest recente informatie over de leeropbrengsten bij doorstroom of instroom in het mbo (paragraaf 4.1). Vervolgens gaan we verder terug in de onderwijsloopbaan van mbo-studenten en beschrijven we de leeropbrengsten in het vo (paragraaf 4.2), waar mogelijk uitgesplitst naar opleidingstype. Omdat er relatief weinig informatie is over de leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid in het vo, gaan we in paragraaf 4.3 ook in op de resultaten uit het bo, sbo en so, waar mogelijk uitgesplitst naar schooladvies.

4.1 Leeropbrengsten bij uitstroom uit, doorstroom binnen of instroom in mbo

In deze paragraaf beschrijven we wat bekend is over de leesvaardigheid van studenten in het mbo. We richten ons daarbij eerst op studenten die uitstromen uit het mbo of doorstromen in het mbo vanuit een eerdere mbo-opleiding door de resultaten van een tevredenheidsonderzoek onder werkgevers, de BVE-monitor onder schoolverlaters in het mbo en resultaten op de centraal examens in het mbo weer te geven. Vervolgens beschrijven we resultaten van de JOB-Monitor en het PIAAC-onderzoek, gevolgd door resultaten van een onderzoek naar de ingeschatte basisvaardigheden en de ervaren toerusting van instromende mbo-studenten. Tot slot beschrijven we de leesprestaties van studenten die vanuit het vo instromen in het mbo aan de hand van de resultaten van de VO-monitor en de schoolverlatersmonitor.

Meting tevredenheid werkgevers aansluiting mbo-arbeidsmarkt

In 2022 is in opdracht van SBB via een digitale vragenlijst een onderzoek uitgevoerd naar de vraag hoe tevreden werkgevers zijn met recent gediplomeerde mbo'ers op verschillende aspecten, waaronder taalvaardigheden (SBB, 2023). In totaal zijn de antwoorden van 1.249 contactpersonen van leerbedrijven uit diverse sectorkamers geanalyseerd. Uit die analyse bleek dat de taalvaardigheid van mbo'ers door 4,7% van de respondenten als (zeer) slecht werd beoordeeld. Volgens 23,4% van de respondenten waren deze vaardigheden niet goed en niet slecht. Bijna twee derde van de respondenten (62,1%) beoordeelde de taalvaardigheden als goed en een kleine groep (9,8%) als zeer goed. De resultaten lieten verder geen verschillen zien wat betreft de tevredenheid over taalvaardigheden van BOL-studenten en BBL-studenten of op basis van het opleidingsniveau van de mbo'er.

Onderzoek Schoolverlaters tussen Onderwijs en Arbeidsmarkt (BVE-Monitor)

De schoolverlatersmonitor is gericht op mbo-studenten van de BOL en de BBL van niveau 1 tot en met niveau 4. De schoolverlaters worden ongeveer anderhalf jaar na het verlaten van de opleiding

ondervraagd door middel van een vragenlijst. De meest recente resultaten komen voort uit de meting in schooljaar 2016-2017.

Uit de resultaten blijkt allereerst dat 67% van de entree-studenten, 53% van de studenten op niveau 2, 35% van de studenten op niveau 3 en 51% van de studenten op niveau 4 na de opleiding doorgestroomd is naar vervolgonderwijs. Onder mbo-4 studenten stroomde de meerderheid van de studenten door naar een opleiding in het hoger onderwijs en 5% door naar een vervolgopleiding binnen het mbo. Van de entree-studenten (99%) en de mbo-2 (100%) en mbo-3 studenten (97%) die doorstroomden naar vervolgonderwijs stroomde bijna iedereen door naar een vervolgopleiding binnen het mbo. Deze hoge doorstroomcijfers binnen het mbo maken dat de resultaten van de monitor, ondanks dat de resultaten schoolverlaters betreffen, relevant zijn voor het beoogde peilingsonderzoek dat plaatsvindt in het eerste leerjaar.

De monitor biedt verder inzicht in het percentage schoolverlaters dat tevreden is over geleerde vaardigheden en het percentage schoolverlaters dat vindt dat de opleiding een goede basis was om kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen. De percentages van de meting in schooljaar 2016-2017 worden in Tabel 4.1 getoond voor studenten van verschillende mbo-niveaus en -leerwegen.

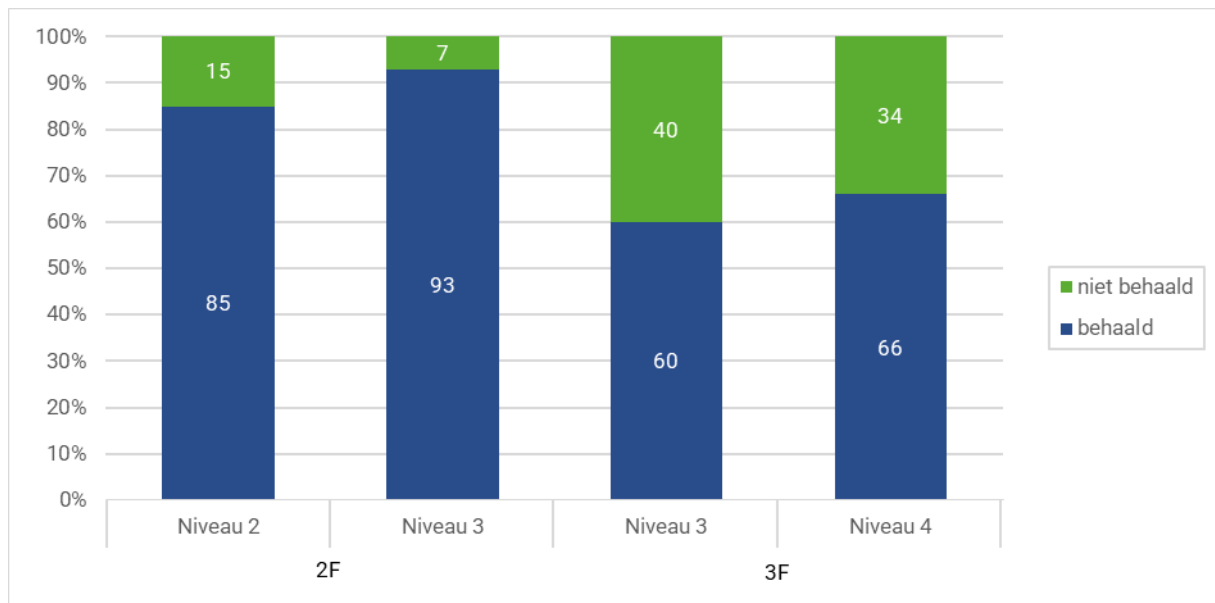
Tabel 4.1 Percentage Tevreden over geleerde vaardigheden en Opleiding goede basis om kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen, per mbo-niveau en leerweg

Mbo-niveau	Leerweg	% tevreden over geleerde vaardigheden	% opleiding goede basis om kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen
Entree	BOL	71	57
	BBL	63	58
Mbo-2	BOL	63	60
	BBL	61	65
Mbo-3	BOL	63	59
	BBL	59	70
Mbo-4	BOL	61	60
	BBL	53	68

Uit de cijfers blijkt dat ruim de helft van de gediplomeerde schoolverlaters tevreden is over de geleerde vaardigheden. Aandachtspunt is dat het hier niet specifiek leesvaardigheden betreft, maar geleerde vaardigheden in het algemeen. Ook vindt ruim de helft van de gediplomeerde schoolverlaters uit alle mbo-niveaus en leerwegen dat de opleiding een goede basis was om kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen.

Staat van het Onderwijs 2024

In de Staat van het Onderwijs 2024 (Inspectie van het Onderwijs, 2024) wordt op basis van de examenresultaten in het mbo gerapporteerd over het percentage gediplomeerde studenten dat het referentieniveau voor lezen en luisteren behaalde in schooljaar 2022-2023. Figuur 4.1 presenteert de resultaten.



Figuur 4.1 Percentage gediplomeerden in 2022-2023 dat het referentieniveau lezen en luisteren behaalt

Op niveau 2 en 3 behaalt respectievelijk 15% en 7% van de studenten niet het referentieniveau lezen en luisteren dat wordt getoetst met het centraal examen (2F). Van de studenten die op niveau 4 een diploma hebben behaald, heeft 34% niet het referentieniveau Nederlands 3F op het centraal examen behaald. Bij studenten die op niveau 3 kozen voor 3F, was dit 40%.

JOB-Monitor

In de JOB-Monitor van 2022 vulden 224.212 mbo-studenten via een online enquête vragen in over hun opleiding en school (ResearchNed, 2022). In de monitor werd onder andere gevraagd of studenten lessen Nederlands krijgen en een meerderheid van de studenten op niveau 2, niveau 3 en niveau 4 gaf aan deze lessen te krijgen. Van de studenten op deze niveaus gaf echter dertien procent aan geen lessen Nederlands te krijgen, terwijl het examen Nederlands wel meetelt voor hun diploma.

In de JOB-monitor werd de studenten ook gevraagd wat ze van de lessen Nederlands vinden. Over het algemeen blijkt dat iets minder dan de helft van de studenten (47%) positief is over de lessen Nederlands. Ongeveer een derde van de studenten (37%) had een neutraal oordeel en zestien procent beoordeelde de lessen negatief. Uit de gegevens van de JOB-Monitor bleek verder dat entree-studenten een stuk positiever zijn over de lessen Nederlands dan studenten op andere niveaus. Hoe lager het niveau, hoe positiever het oordeel over de lessen Nederlands. Het oordeel over de lessen Nederlands verschilt niet voor BOL-studenten en BBL-studenten.

PIAAC 2012 en 2023

Het onderzoek *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) brengt in kaart hoe het staat met het niveau van belangrijke vaardigheden voor deelname aan de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Eén van de vaardigheden die daarbij in kaart wordt gebracht is de taalvaardigheid, waarbij het gaat om 'het lezen en gebruiken van geschreven informatie om te functioneren in de maatschappij, eigen doelen te kunnen verwezenlijken en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen'. Het onderzoek richt zich op 16- tot en met 65-jarigen. De taalvaardigheid wordt getoetst door middel van cognitieve tests die bij de deelnemers thuis worden afgenomen. In de test worden meerdere soorten teksten gebruikt, die gekenmerkt worden door het medium (gedrukt of digitaal) en het format (bijv. continue of prozateksten). De taken bij de teksten richten zich op drie soorten cognitieve strategieën, namelijk: (1) toegankelijk maken en identificeren,

(2) integreren en interpreteren door tekstdelen met elkaar te verbinden en (3) evalueren en reflecteren. In 2012 namen ruim 5.000 Nederlandse deel, waarmee een representatief beeld van de Nederlandse beroepsbevolking kan worden geschetst.

In een onderzoek naar de taalvaardigheid voor het mbo ten opzichte van andere landen werden de PIAAC-resultaten van 2012 van 16- tot 34-jarige deelnemers die een (v)mbo-opleiding hadden afgerond geanalyseerd (Groot et al., 2015). Uit de resultaten bleek dat Nederlanders in vergelijking met (jong)volwassenen in andere deelnemende landen uit het PIAAC-onderzoek zeer hoog scoren. Ook het percentage jongeren die beschikken over het hoogste PIAAC-niveau van taalvaardigheid ligt hoger (24,8%) dan het gemiddelde percentage voor OESO-landen (15,5%). Specifiek voor jongeren van het beroepsonderwijs bleek dat Nederlandse mbo'ers in internationaal perspectief goed presteren en Nederland zich tot de top drie van hoogst presterende landen mag rekenen.

In 2023 is een nieuwe meting van het PIAAC-onderzoek uitgevoerd. De resultaten van deze worden eind 2024 gepresenteerd. Hoewel de resultaten geen directe afspiegeling zijn van de leesvaardigheid van studenten in (het eerste leerjaar van) het mbo, is het voor de uitvoering van een peilingsonderzoek leesvaardigheid in het mbo wel relevant om de resultaten te bestuderen, ter aanvulling op de hier beschreven leeropbrengsten.

Stelselonderzoek basisvaardigheden

In het najaar van 2021 heeft de Inspectie een stelselonderzoek uitgevoerd naar de kwaliteitszorg rondom het onderwijs in de basisvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2023). In het onderzoek heeft een representatieve groep schoolleiders/opleidingsmanagers in het po, (voortgezet) so, vo en middelbaar beroepsonderwijs en hun besturen een vragenlijst voorgelegd gekregen. In het mbo hebben medewerkers van 300 instellingen en 22 niet bekostigde instellingen (mbo nbi) die vragenlijst ingevuld.

In het stelselonderzoek werd de schoolleiders/opleidingsmanagers gevraagd een inschatting te geven van het percentage studenten dat instroomt met een bepaald referentieniveau. Tabel 4.2 presenteert de resultaten voor leesvaardigheid voor het mbo en mbo nbi.

Tabel 4.2 Inschatting percentage studenten dat instroomt met referentieniveau lezen						
	<1F	1F	2F	3F	4F	Onbekend
mbo	2,6	7,8	26,2	7,1	0,0	56,4
mbo nbi	0,0	10,7	27,5	12,7	0,0	49,1

De cijfers in de tabel laten zien dat bij het merendeel van de instellingen/opleidingen in het mbo het instroomniveau van studenten op het gebied van leesvaardigheid onbekend is. Verder is de inschatting dat ongeveer een kwart van de studenten instroomt met referentieniveau 2F. Een kleinere groep studenten stroomt op basis van de inschatting van de instellingen/opleidingen in met 1F of 3F niveau. In het mbo nbi stromen op basis van de inschatting van instellingen/opleidingen geen studenten in onder 1F niveau, in het mbo geldt dit voor 2,6%.

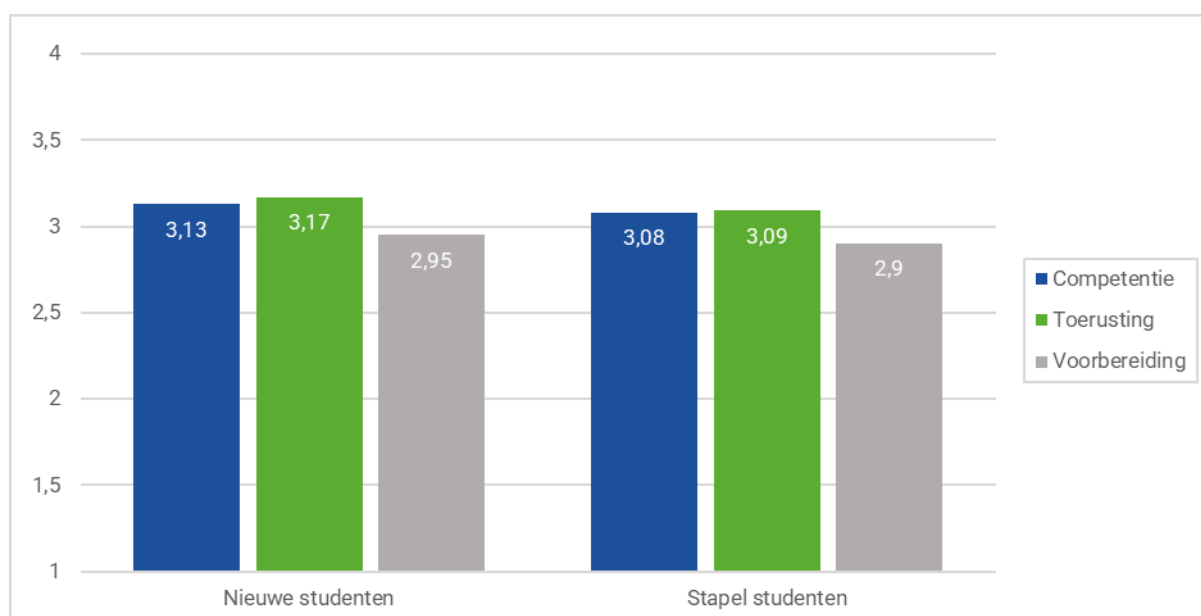
Onderzoek ervaren toerusting van leerlingen, studenten en gediplomeerden

In het najaar van 2023 is een onderzoek uitgevoerd naar de ervaren toerusting van eerstejaars mbo-studenten om op het gebied van leesvaardigheid succesvol te kunnen functioneren in het eerste jaar van hun vervolgonderwijs (ResearchNed, 2024). Het onderzoek richtte zich op instromende mbo-studenten die in schooljaar 2023-2024 voor het eerst inschreven stonden in het mbo of studenten die na het behalen van een diploma binnen het mbo stapelden naar een hoger mbo-niveau. In het onderzoek zijn enkel BOL-studenten bevraagd. In totaal hebben 3.862 instromende mbo-studenten

de vragenlijst ingevuld. Studenten kregen voor de ervaren leesvaardigheid stellingen voorgelegd die aansluiten bij de verschillende kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal en Rekenen (te weten techniek, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken).

De resultaten met betrekking tot de ervaren leesvaardigheid van instromende mbo-studenten richten zich op drie factoren. Allereerst is *de ervaren competentie* in kaart gebracht aan de hand van stellingen zoals 'Ik kan teksten goed begrijpen' en 'Ik kan op mijn eigen manier uitleggen waar een tekst over gaat'. Ten tweede is aan de hand van stellingen zoals 'Ik kan de inhoud van de teksten die ik op school/ in mijn opleiding/ in mijn werk lees goed genoeg beoordelen en bepalen wat ik van de informatie vind om mijn lessen te kunnen volgen/ om mijn vakken te kunnen volgen/ om te kunnen functioneren op mijn werk' de *ervaren toerusting* in kaart gebracht. Tot slot werd de *ervaren mate van voorbereid zijn* in kaart gebracht met stellingen als 'Ik heb op mijn vorige school/ vorige school/ vorige opleiding goed genoeg geleerd hoe ik informatie moet opzoeken'.

Figuur 4.2 toont de resultaten met betrekking tot de ervaren mate van competentie, toerusting en voorbereiding voor instromende mbo-studenten, uitgesplitst naar studenten die voor het eerst ingeschreven stonden op een mbo ('nieuwe studenten') en studenten die na het behalen van een diploma binnen het mbo stapelden naar een hoger mbo-niveau ('stapel studenten').

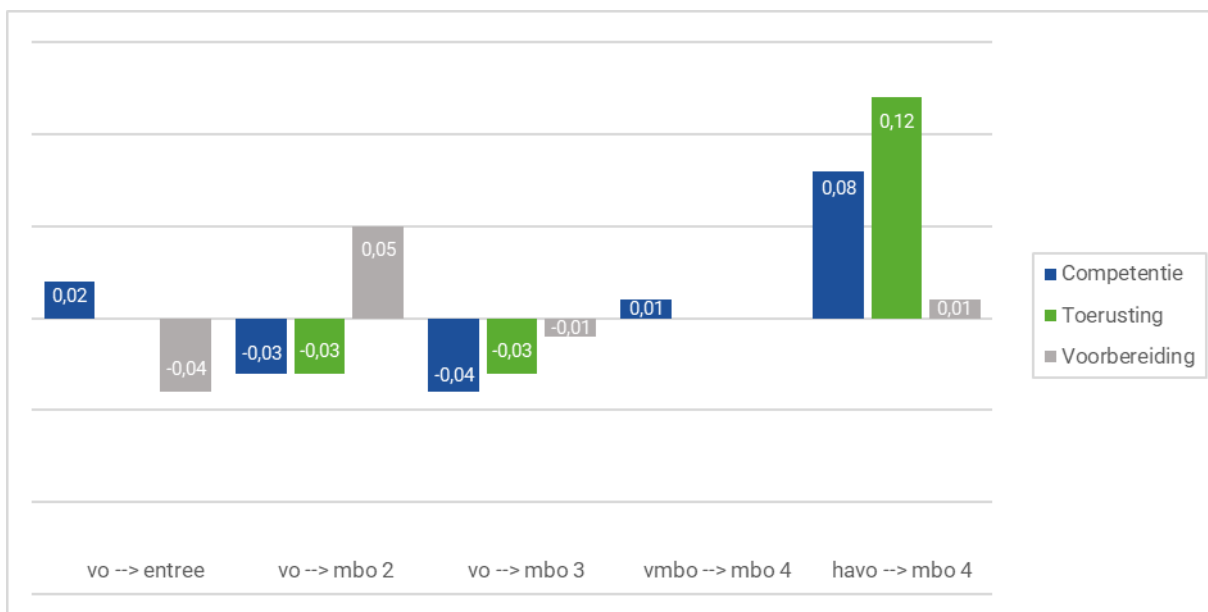


Figuur 4.2 Ervaren mate van competentie, toerusting en voorbereiding van instromende nieuwe en stapel studenten in het mbo in schooljaar 2023-2024

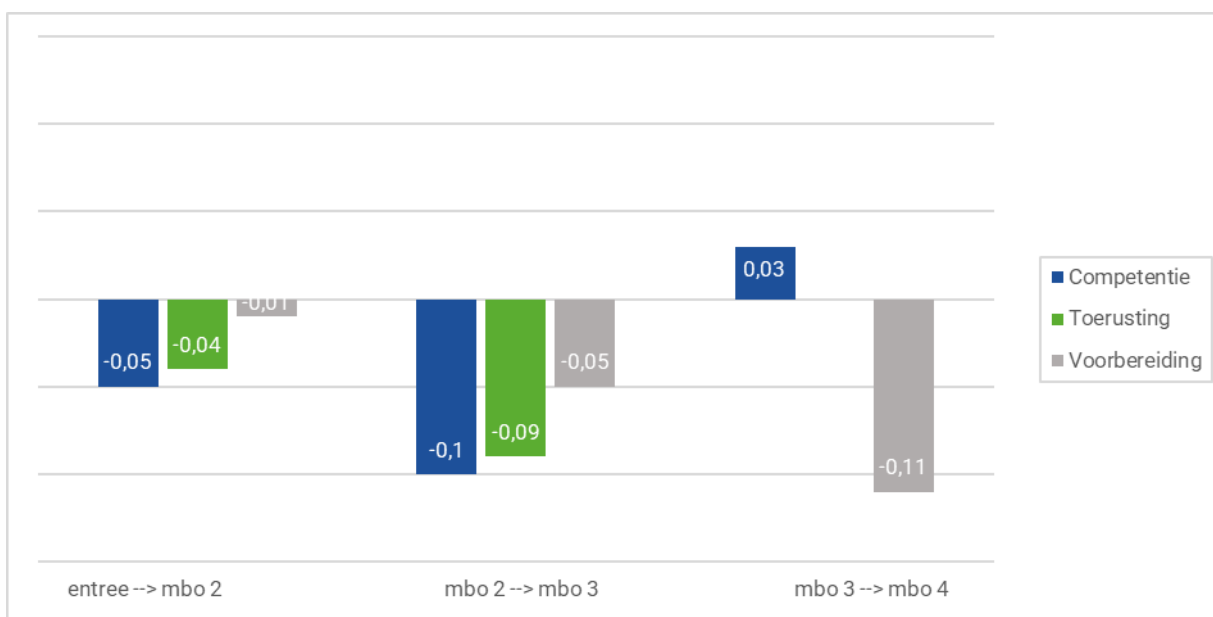
Nieuwe mbo-studenten en stapel studenten zijn over het algemeen van mening dat ze voldoende leesvaardig zijn (Competentie). Ook zijn studenten uit beide groepen over het algemeen tevreden over de leesvaardigheid die ze beheersen in relatie tot de teksten ze moeten lezen op school of voor hun opleiding (Toerusting) en over de manier waarop hun vorige school of opleiding hen heeft voorbereid op het gebied van leesvaardigheid (Voorbereiding).

Figuur 4.3 toont de afwijkingen van de gemiddelde ervaren competentie, toerusting en voorbereiding voor nieuwe mbo-studenten (Figuur 4.3a) en stapel studenten (Figuur 4.3b) met een verschillende vooropleiding, gecontroleerd voor verschillende achtergrondkenmerken⁵.

⁵ De achtergrondkenmerken betreffen geslacht, migratieachtergrond, opleidingsniveau ouders, financiële thuissituatie, aantal boeken thuis en thuistaal.



Figuur 4.3a Afwijkingen van de gemiddelde score⁶ voor nieuwe mbo-studenten voor leesvaardigheid naar niveau onderwijs en vooropleiding, gecontroleerd voor achtergrondkenmerken



Figuur 4.3b Afwijkingen van de gemiddelde score⁴ voor stapel studenten voor leesvaardigheid naar niveau onderwijs en vooropleiding, gecontroleerd voor achtergrondkenmerken

Voor de ervaren competentie en ervaren toerusting blijkt uit de figuren dat zowel nieuwe studenten als stapel studenten op mbo 2 en mbo 3 niveau gemiddeld een lagere competentie ervaren dan het gemiddelde van alle instromende mbo-studenten. Mbo 4-studenten (ongeacht vooropleiding) ervaren gemiddeld een hogere competentie dan het gemiddelde van alle mbo-studenten. Met betrekking tot de ervaren voorbereiding blijkt uit de figuren dat nieuwe studenten die instromen in mbo 2 en nieuwe studenten die vanuit de havo instromen in het mbo 4 zich gemiddeld beter voorbereid voelen dan het gemiddelde van alle instromende mbo-studenten. Studenten die vanuit

⁶ De gemiddelde score was 3,12 voor Competentie, 3,16 voor Toerusting en 2,94 voor Voorbereiding.

het vmbo instromen in mbo 4 voelen zich gemiddeld even goed voorbereid als het gemiddelde van alle instromende mbo-studenten en de overige groepen voelen zich minder goed voorbereid dan gemiddeld.

VO-Monitor

De VO-monitor is een onderzoek dat jaarlijks werd uitgevoerd door het Research Centre for Education and the Labour Market (ROA) in samenwerking met het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). In deze monitor wordt ongeveer anderhalf jaar na het behalen van het diploma vo aan studenten gevraagd hoe goed hun vooropleiding hen heeft voorbereid op het vervolgonderwijs. Uit de resultaten van de meest recent uitgevoerde monitor in schooljaar 2013-2014 bleek dat 70% van de BOL-studenten en 75% van de BBL-studenten van entreeopleidingen of mbo-2 opleidingen vonden dat het vmbo hen (heel) goed voorbereid had voor Nederlands in de vervolgopleiding. Van de BOL-studenten en BBL-studenten van mbo-3 en mbo-4 opleidingen vond (beiden) 76% dat het vmbo hen (heel) goed had voorbereid voor Nederlands in de vervolgopleiding.

Schoolverlatersmonitor voortgezet onderwijs

De schoolverlatersmonitor vo brengt een aantal kerncijfers in kaart van gediplomeerde schoolverlaters van havo, vwo en vmbo. Tot de kerncijfers behoren onder andere het percentage schoolverlaters dat tevreden is over geleerde vaardigheden en het percentage dat vindt dat de opleiding een goede basis was om een vervolgopleiding te kiezen⁷. De percentages van de meest recente meting uit schooljaar 2016-2017 worden in Tabel 4.3 getoond.

Tabel 4.3 Percentage Tevreden over geleerde vaardigheden en Opleiding goede basis om een vervolgopleiding te volgen, per opleidingstype

Opleidingstype	% tevreden over geleerde vaardigheden	% opleiding goede basis om een vervolgopleiding te volgen
vmbo tl	59	63
vmbo gl	57	65
vmbo kb	61	59
vmbo bb	57	60

Uit de cijfers blijkt dat ruim de helft van de gediplomeerde schoolverlaters tevreden is over de geleerde vaardigheden. Aandachtspunt is dat het hier niet specifiek leesvaardigheden betreft, maar geleerde vaardigheden in het algemeen. Ook vindt ruim de helft van de gediplomeerde schoolverlaters dat de opleiding een goede basis was om een vervolgopleiding te volgen.

4.2 Leeropbrengsten in het voortgezet onderwijs

Deze paragraaf geeft inzicht in leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid in het vo. We beschrijven eerst de resultaten op het centraal examen en staatsexamen Nederlands aan het eind van het vo, gevolgd door een beschrijving van de resultaten uit het internationaal vergelijkende PISA onderzoek onder 15-jarigen. Daarna beschrijven we een onderzoek naar de ingeschatte basisvaardigheden van leerlingen die instromen in het vo en vso. Deze paragraaf sluit af met een beschrijving van de mate van competentie, toerusting en voorbereiding van instromende leerlingen in het vo.

⁷ Voor alle kerncijfers, zie <https://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/SISOnline/Niveau.aspx>

Examenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023

De Examenmonitor Voortgezet Onderwijs geeft een beeld van de gemiddelde examencijfers voor Nederlands (en andere kernvakken) op vo-scholen in schooljaar 2022-2023 (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2023a). Het beeld betreft de resultaten van alle leerlingen die een examenuitslag (geslaagd of gezakt) hebben voor het vwo, de havo en het vmbo en omvat daarmee ook de resultaten van leerlingen uit het vso die als extraneus examen doen op een reguliere vo-school. De resultaten van kandidaten die examen deden op de vavo en staatsexamenkandidaten zijn niet meegenomen in de analyse.

Het eindexamencijfer betreft het gemiddelde van het cijfer voor het schoolexamen en het centraal examen en het eindexamenprogramma bestaat uit de domeinen leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden (zowel mondeling als schriftelijk), literatuur en oriëntatie op studie en beroep. In zowel havo/vwo als vmbo wordt leesvaardigheid getoetst in het centraal examen Nederlands. Leesvaardigheid mag daarnaast worden opgenomen in het schoolexamen, maar dat is zowel in vmbo als havo of vwo niet verplicht.

Het centraal examen Nederlands in alle leerwegen van het vmbo heeft naast leesvaardigheid betrekking op leervaardigheden voor het vak Nederlands, zoals het 'toepassen van strategische vaardigheden die bijdragen tot de bevordering van het eigen taalleerproces of het bereiken van de verschillende lees-, schrijf-, luister-, spreek- en gespreksdoelen'. In vmbo-kb en vmbo-gt betreft het centraal examen daarnaast ook schrijfvaardigheid. In het centraal examen Nederlands havo/vwo wordt naast leesvaardigheid het domein argumentatieve vaardigheden getoetst. Bij de interpretatie van resultaten op het centraal examen Nederlands is het dus van belang te onthouden dat de cijfers geen een-op-een afspiegeling zijn van de leesvaardigheid van een leerling, omdat in de centraal examens ook andere vaardigheden aan bod komen. Tabel 4.4 presenteert de centraal examencijfers Nederlands in schooljaar 2022-2023, uitgesplit naar opleidingstype.

Tabel 4.4 Gemiddelde cijfers op centraal examens (CE) Nederlands in 2023, per opleidingstype

Opleidingstype	Gemiddeld cijfer CE
vwo	6,20
havo	6,31
vmbo gl/tl	6,26
vmbo kb	6,31
vmbo bb	6,76

Staatsexamenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023

De staatsexamenmonitor Voortgezet Onderwijs (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2023b) analyseert de staatsexamens vo (hierna: staatsexamens) in Nederland. Het staatsexamen wordt gemaakt door (een deel van de) leerlingen uit het vso, leerlingen uit het vo die zich zelfstandig voorbereiden en leerlingen van particuliere scholen zonder examenlicentie⁸.

Tabel 4.5 presenteert de gemiddelde cijfers op het centraal examen bij het staatsexamen Nederlands in schooljaar 2022-2023, uitgesplit naar subpopulatie (vo, vso) en opleidingstype. Bij de interpretatie van de resultaten is het van belang te onthouden dat de cijfers geen een-op-een afspiegeling zijn van de leesvaardigheid van een leerling omdat in de centraal examens van het staatsexamen ook andere vaardigheden aan bod komen. In het centraal examen van het staatsexamen Nederlands havo/vwo wordt naast leesvaardigheid het domein argumentatieve vaardigheden getoetst. In alle leerwegen

⁸ Hoewel ook leerlingen uit Bonaire, Sint Eustatius en Saba (BES-eilanden) een staatsexamen maken, is deze groep vanwege het kleine aantal leerlingen niet meegenomen in de analyses van de staatsexamenmonitor.

van het vmbo heeft het centraal examen bij het staatsexamen Nederlands naast leesvaardigheid betrekking op leervaardigheden voor het vak Nederlands. In vmbo-bb en vmbo-kb heeft het centraal examen voor het staatsexamen Nederlands daarnaast ook betrekking op luister- en kijkvaardigheid en schrijfvaardigheid.

Tabel 4.5 Gemiddelde centraal examencijfers op staatsexamen Nederlands in schooljaar 2022-2023, per subpopulatie en opleidingstype

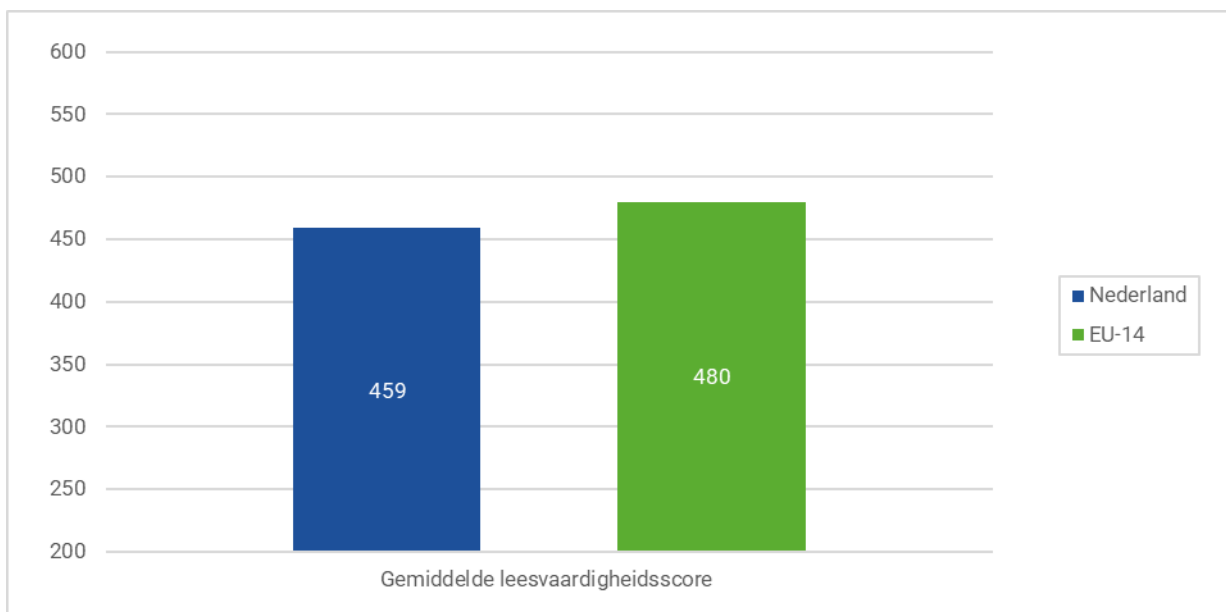
Subpopulatie	Opleidingstype	Gemiddeld cijfer CE
vo	vwo	5,75
vo	havo	6,22
vo	vmbo gl/tl	6,49
vso	vwo	6,34
vso	havo	6,51
vso	vmbo gl/tl	6,17
vso	vmbo bb/kb	6,44

PISA 2022

Het grootschalige, internationaal vergelijkende *Programme for International Student Assessment* (PISA) onderzoek brengt de leesvaardigheid van 15-jarigen in kaart. In het najaar van 2022 vond de meest recente meting van het PISA onderzoek plaats, waarbij een digitale leestoets (en toets wiskunde en natuurwetenschappen) werd afgenomen bij 5.046 leerlingen van 14 Nederlandse scholen in het vo (Meelissen et al., 2023). De teksten in de leestoets hadden betrekking op een diversiteit aan situaties en contexten (persoonlijk, educatief, sociaal, wetenschappelijk) waarbij 15-jarigen in aanraking komen met teksten. De leestoets omvatte zowel *single* teksten over een bepaald onderwerp als *multiple teksten* over eenzelfde onderwerp. Single teksten zijn geschreven door een auteur (of groep van auteurs) op een specifiek moment en multiple teksten zijn geschreven op verschillende momenten en door meerdere auteurs. De vragen bij de teksten waren zowel open als meerkeuze vragen en de vragen richten zich op drie begripsprocessen: (1) Informatie opzoeken, (2) begrijpen, (3) evalueren en reflecteren.

Figuur 4.4 toont de leesresultaten van PISA 2022 van Nederland in vergelijking tot een groep van 14 oorspronkelijke EU-landen⁹.

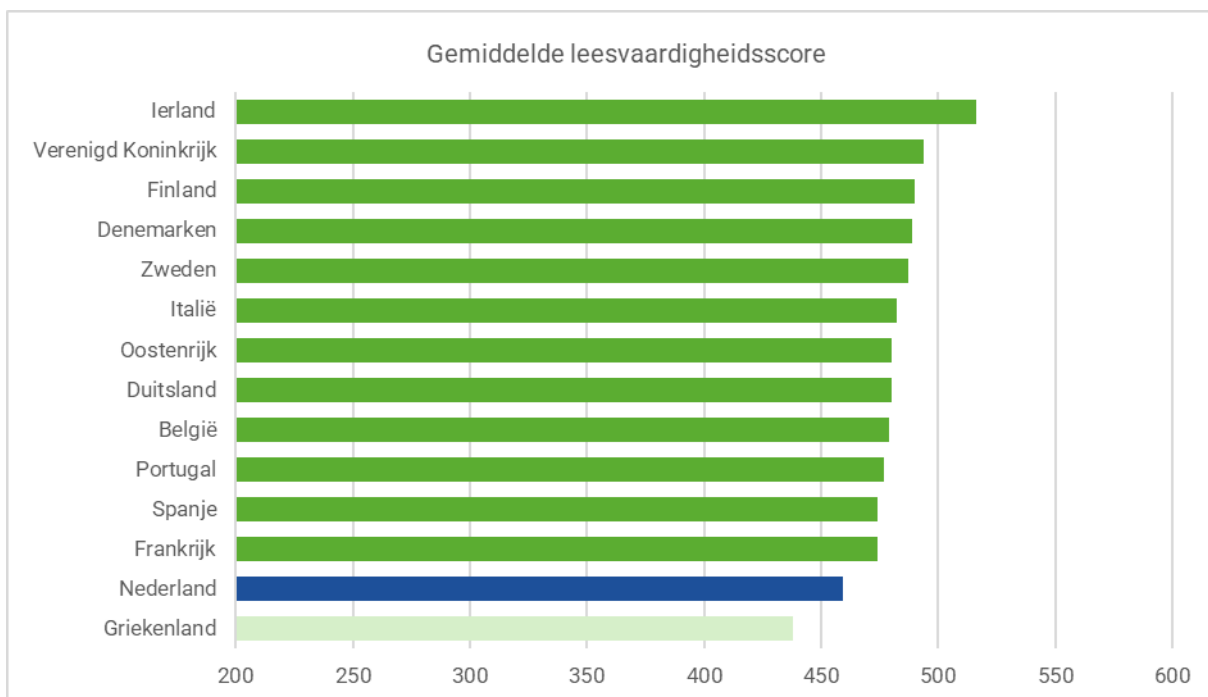
⁹ De groep van 14 EU-landen bestaat uit: België, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Zweden.



Figuur 4.4 Gemiddelde leesvaardigheidsscore PISA 2022, Nederland en EU-14

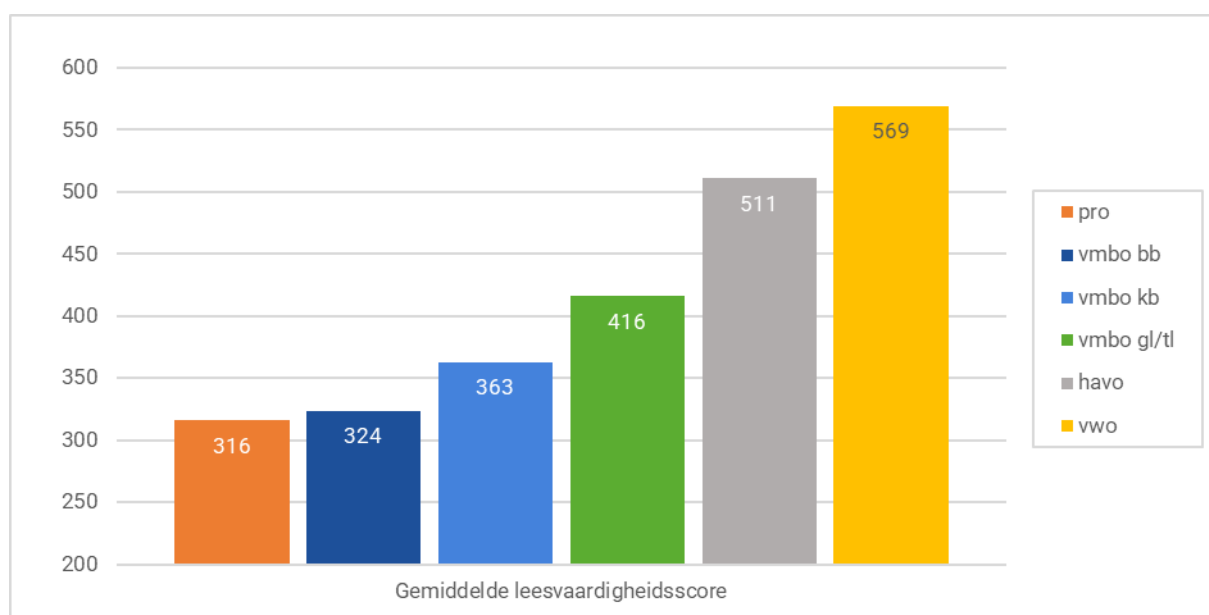
De resultaten in Figuur 4.4 laten zien dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederlandse leerlingen in 2022 lager was dan de gemiddelde score in EU14-landen. Het PISA onderzoek laat verder sinds 2018 een daling in de leesvaardigheidsscore van Nederland zien, terwijl deze score tussen 2003 en 2015 stabiel bleef. Ook de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de EU14-landen daalde tussen 2018 en 2022 na jaren stabiel te zijn geweest.

Figuur 4.5 toont de leesvaardigheidsscore van de EU14-landen, inclusief Nederland. Op Griekenland na (lichtgroen in figuur), halen leerlingen in alle landen gemiddeld een hogere leesvaardigheidsscore (donkergroen in figuur) dan Nederlandse leerlingen.



Figuur 4.5 Gemiddelde leesvaardigheidsscore PISA 2022 in 14 oorspronkelijke EU-landen

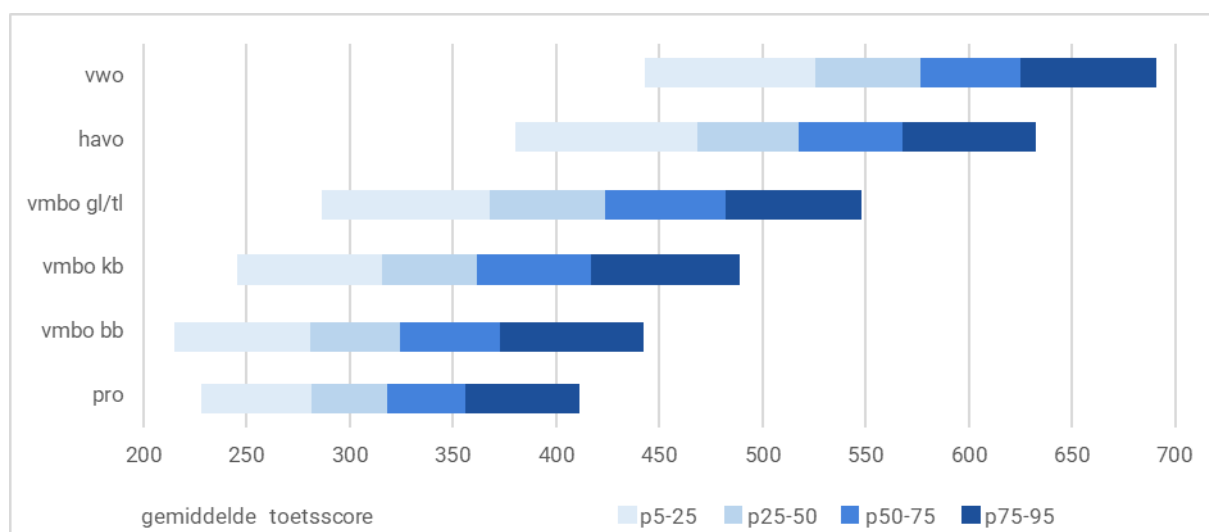
Figuur 4.6 toont de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de verschillende opleidingstypen in het voortgezet onderwijs.



Figuur 4.6 Gemiddelde leesvaardigheidsscore PISA 2022 Nederlandse leerlingen, naar opleidingstype

De opbouw van de leesvaardigheidsscores weerspiegelt de opbouw van het Nederlandse onderwijssysteem. Alle verschillen in de gemiddelde leesvaardigheidsscore tussen de opleidingstypen waren in 2022 significant, behalve het verschil tussen vmbo-bb en praktijkonderwijs.

Het PISA onderzoek laat ook zien dat er binnen de verschillende opleidingstypen een (vergelijkbare mate van) spreiding van leesvaardigheidsscores is. Figuur 4.7 toont de spreiding in leesvaardigheidsscores voor leerlingen uit verschillende opleidingstypen.

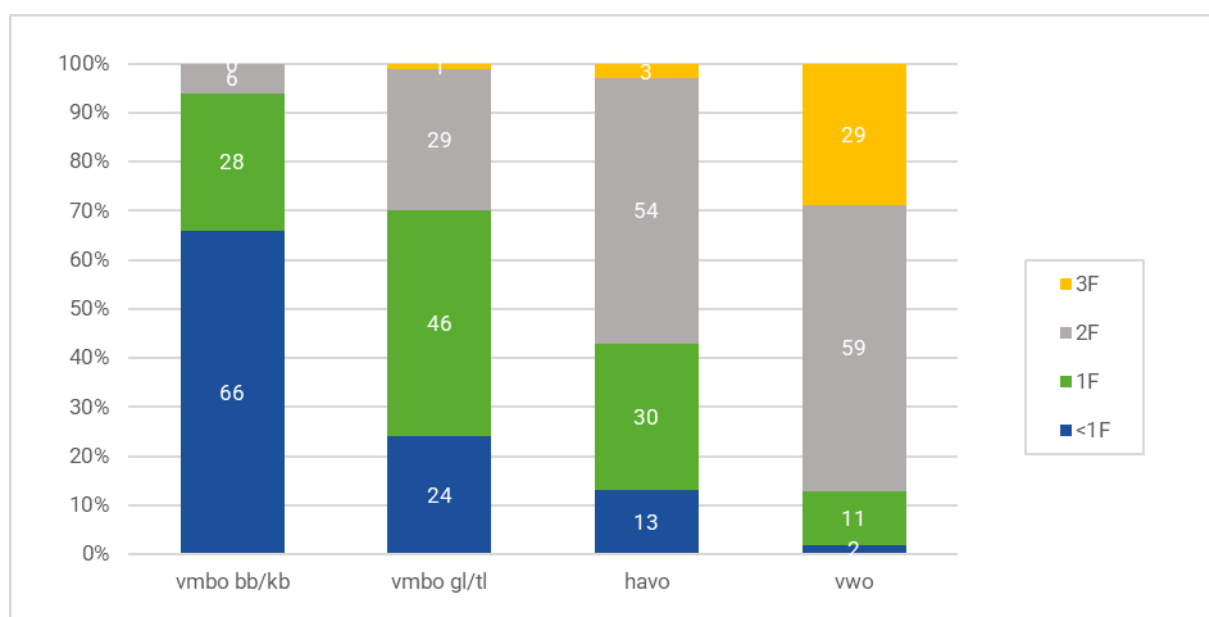


Figuur 4.7 Spreiding in leesvaardigheidsscores PISA 2022, naar opleidingstype

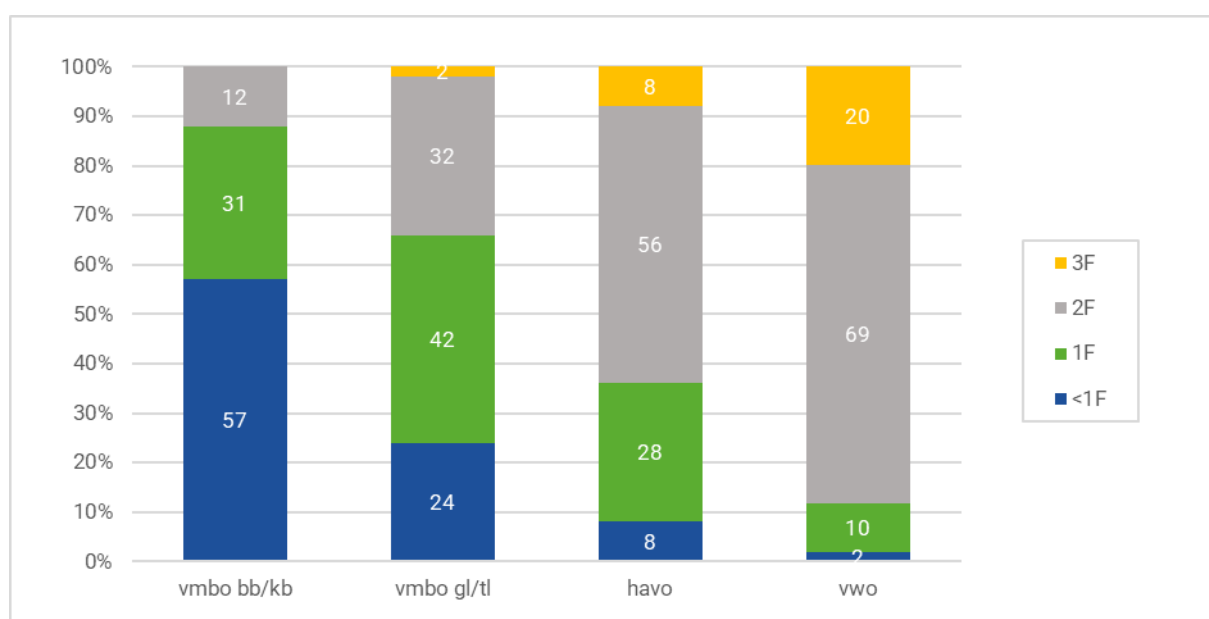
Uit de figuur is op te maken dat er overlap is tussen de leesvaardigheidsscores van leerlingen uit verschillende opleidingstypen. Op de havo en in het vwo zitten bijvoorbeeld leerlingen met een relatief zwakke leesvaardigheid die overlapt met de relatief sterke leesvaardigheid van sommige vmbo-leerlingen.

Analyses leerlingvolgysteemtoets Cito voortgezet onderwijs

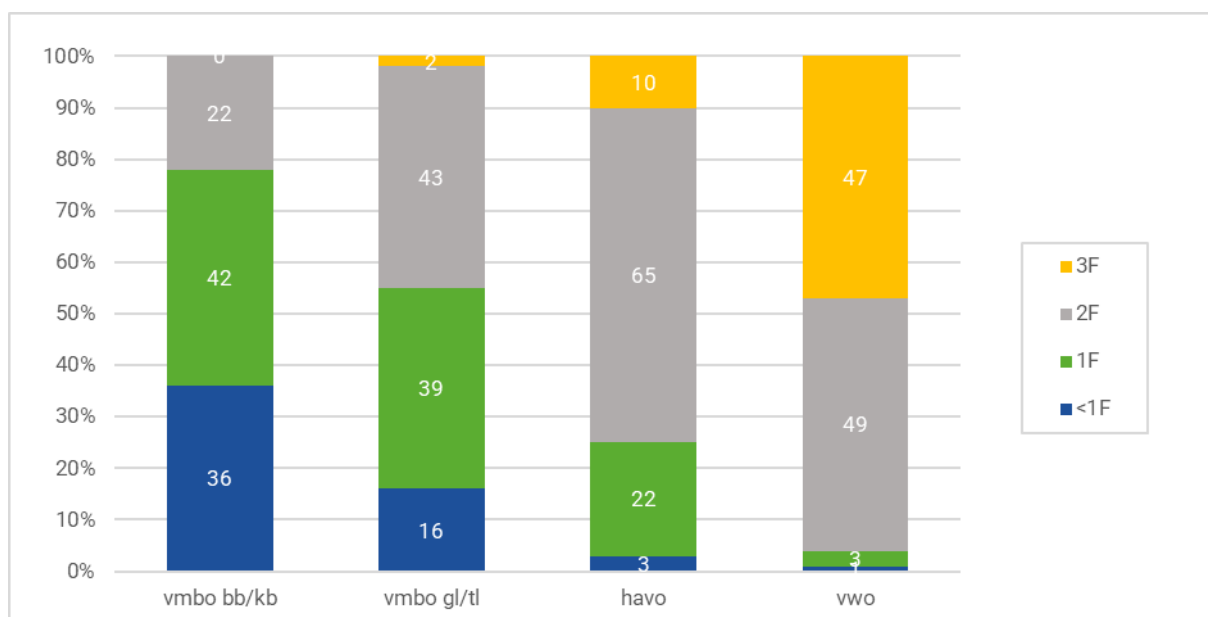
In een studie naar de vaardigheid van leerlingen op onderdelen van het Cito volgsysteem voortgezet onderwijs (cvvo) zijn de leerprestaties in het schooljaar 2022-2023 gepresenteerd (Bais et al., 2023). Een van de onderdelen in het leerlingvolgsysteem is Nederlands leesvaardigheid. Figuur 4.8 geeft het percentage leerlingen weer dat de referentieniveaus voor leesvaardigheid behaalt op de toetsen T0 (Figuur 4.8a), T1 (Figuur 4.8b) die worden afgenomen in het eerste leerjaar, T2 in het tweede leerjaar (Figuur 4.8c) en T3 in het derde leerjaar (Figuur 4.8d), uitgesplitst naar opleidingstype.



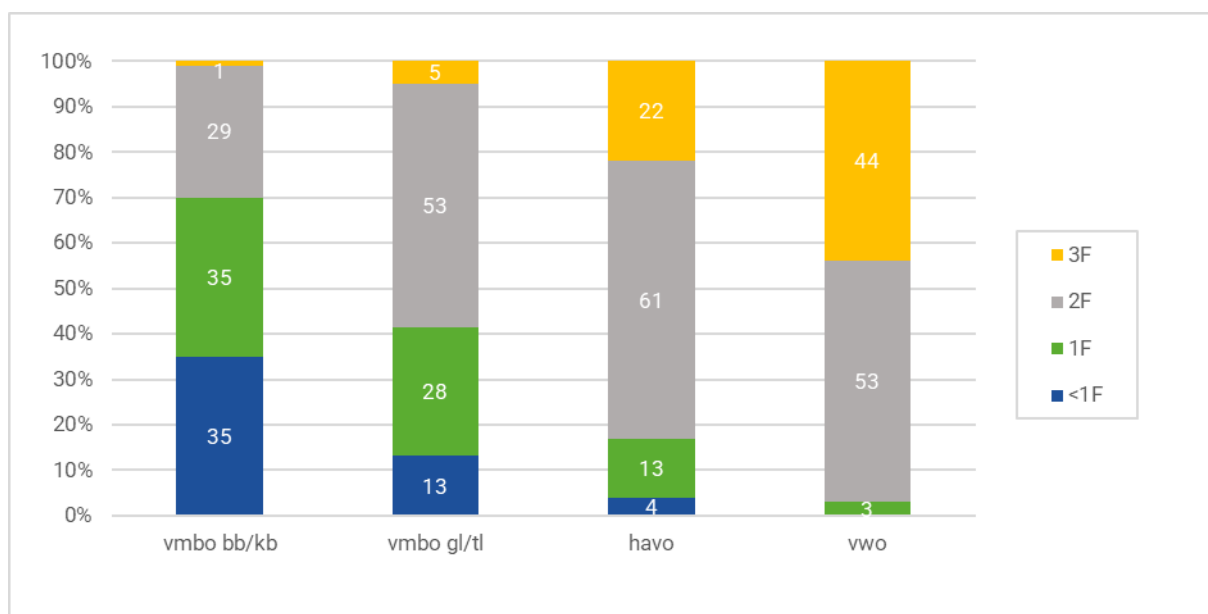
Figuur 4.8a Percentage leerlingen in 2022-2023 dat referentieniveaus leesvaardigheid beheerst volgens Cito volgsysteem voortgezet onderwijs T0 (begin leerjaar 1), naar opleidingstype



Figuur 4.8b Percentage leerlingen in 2022-2023 dat referentieniveaus leesvaardigheid beheerst volgens Cito volgsysteem voortgezet onderwijs T1 (einde leerjaar 1), naar opleidingstype



Figuur 4.8c Percentage leerlingen in 2022-2023 dat referentieniveaus leesvaardigheid beheerst volgens Cito volgsysteem voortgezet onderwijs T2 (einde leerjaar 2), naar opleidingstype



Figuur 4.8d Percentage leerlingen in 2022-2023 dat referentieniveaus leesvaardigheid beheerst volgens Cito volgsysteem voortgezet onderwijs T3 (einde leerjaar 3), naar opleidingstype

De resultaten voor het vmbo-bb/bk laten zien dat twee derde van de leerlingen aan het begin van leerjaar 1 nog niet het fundamentele niveau 1F behalen. Aan het eind van leerjaar 3 behaalt ongeveer een derde van de vmbo-bb/bk leerlingen nog niet het 1F-niveau. Verder laten de resultaten zien dat ruim een kwart van de vmbo-bb/bk leerlingen aan het begin van het eerste leerjaar het 1F niveau haalt en een klein deel het 2F niveau. Aan het eind van leerjaar 3 betreft dit respectievelijk 35% en 29% van de vmbo-bb/bk leerlingen.

Ongeveer een kwart van de vmbo-gt leerlingen haalt aan het begin van het eerste leerjaar nog niet het fundamentele niveau 1F en aan het eind van leerjaar 3 geldt dit voor 13%. Iets minder dan de

helft van de vmbo-gt leerlingen haalt aan het begin van leerjaar 1 niveau 2F en aan het eind van leerjaar 3 geldt dit voor iets meer dan een kwart van de leerlingen. Aan het eind van leerjaar 3 haalt iets meer dan de helft van de vmbo-gt leerlingen niveau 2F en een klein deel (5%) 3F, terwijl dit aan het begin van leerjaar 1 voor respectievelijk 29% en 1% van de leerlingen geldt.

Voor havo-leerlingen geldt dat 13% van de leerlingen aan het begin van leerjaar 1 het 1F-niveau nog niet behaalt. Aan het eind van leerjaar 3 behalen wel bijna alle leerlingen (op 4% na) het 1F-niveau. Aan het begin van leerjaar 1 behaalt respectievelijk 30% en 54% van de havo-leerlingen het 1F-niveau en 2F-niveau. Aan het eind van leerjaar 3 betreft dit respectievelijk 13% en 61% van de havo-leerlingen. Waar aan het begin van het eerste leerjaar slechts 1% van de havo-leerlingen het 3F-niveau behaalt, geldt dit aan het eind van leerjaar 3 voor 22% van de havo-leerlingen.

Slechts een klein deel van de vwo-leerlingen behaalt aan het begin van leerjaar 1 nog niet het 1F-niveau (2%) of 2F-niveau (11%). Aan het eind van leerjaar 3 zijn er geen vwo-leerlingen die het 1F-niveau niet halen en behaalt 3% van de vwo-leerlingen maximaal het 1F-niveau. Ongeveer de helft van de vwo-leerlingen behaalt aan het eind van leerjaar 3 het 2F-niveau en iets minder dan de helft van de leerlingen het 3F-niveau.

Peil.Leesvaardigheid tweede leerjaar voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs 2023

In het voorjaar van 2023 is in opdracht van de Inspectie een peilingsonderzoek uitgevoerd naar de leesvaardigheid van leerlingen in het vo en het vso. In dit peilingsonderzoek werden de leesprestaties aan het eind van het tweede leerjaar in kaart gebracht. Daartoe is een digitale leestoets ontwikkeld op basis van het Referentiekader Taal en Rekenen. De toets bevatte zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten. De vragen die gesteld werden over deze teksten brachten de volgende kenmerken van de taakuitvoering in kaart: begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten (alleen zakelijke teksten) en opzoeken (alleen zakelijke teksten). De toets bevatte zowel open als meerkeuze vragen.

De resultaten van het onderzoek bieden inzicht in het percentage leerlingen in het vo en vso dat aan het eind van het tweede leerjaar de verschillende referentieniveaus voor leesvaardigheid (1F, 2F, 3F) beheerst. Dit maakt dat de resultaten relevant zijn om te bestuderen ter aanvulling op de in deze domeinbeschrijving gepresenteerde leeropbrengsten. De resultaten van het peilingsonderzoek worden eind 2024 verwacht.

Stelselonderzoek basisvaardigheden

In 2021 is het eerdergenoemde stelselonderzoek basisvaardigheden ook uitgevoerd in het vo en vso (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Bijna 200 schoolleiders uit het vo (n=197) en 43 schoolleiders uit het vso hebben de vragenlijst over de kwaliteitszorg rondom het onderwijs in de basisvaardigheden ingevuld en daarmee een inschatting gegeven van het percentage leerlingen dat instroomt met een bepaald referentieniveau. Tabel 4.6 presenteert de resultaten voor leesvaardigheid voor het voortgezet onderwijs (vo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso).

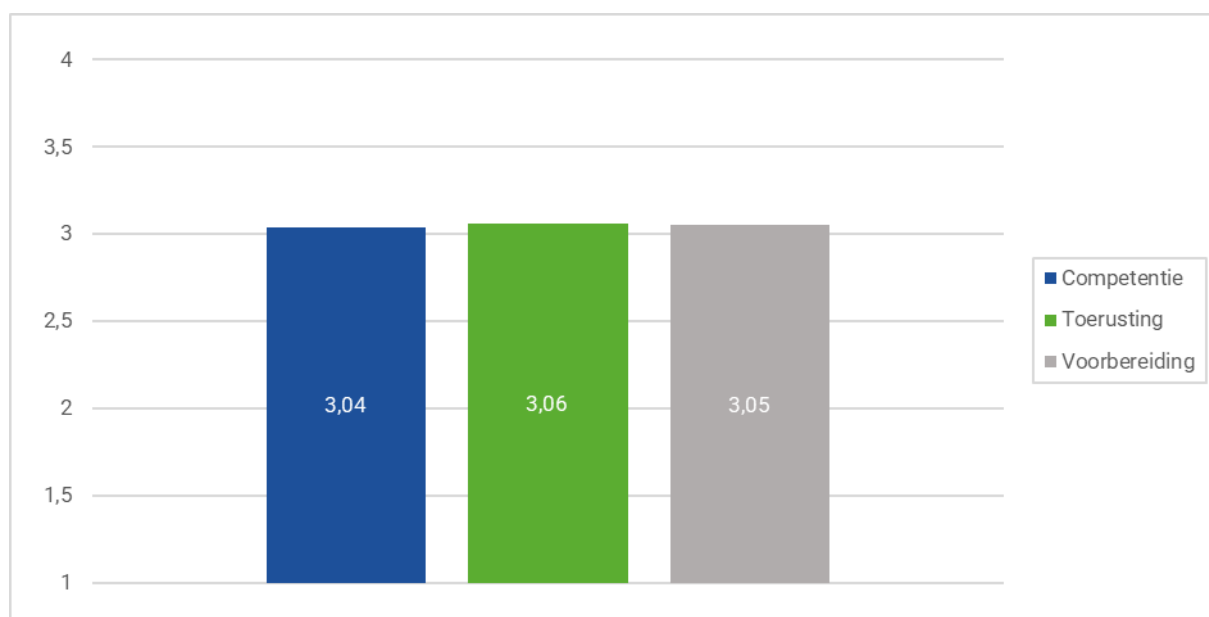
Tabel 4.6 Inschatting percentage leerlingen dat instroomt met referentieniveau, vo en vso						
	<1F	1F	2F	3F	4F	onbekend
Vo	19,5	31,6	13,9	2,3	0,6	32,1
Vso	54,9	14,3	4,5	1,2	0,0	25,0

De cijfers in de tabel laten zien dat het instroomniveau van leerlingen op het gebied van leesvaardigheid bij een derde van de scholen in het vo en een kwart van de scholen in het vso onbekend is. In het vo stroomt naar inschatting ongeveer een vijfde van de leerlingen in onder 1F-niveau, ongeveer een derde van de leerlingen op 1F-niveau en ongeveer een zesde van de leerlingen op 2F-niveau. In het vso is de inschatting dat ruim de helft van de leerlingen instroomt onder 1F-niveau en ongeveer een zesde van de leerlingen op 1F-niveau. Een kleine groep leerlingen stroomt naar inschatting op 2F-niveau in op het vso. In zowel het vo als het vso stromen naar inschatting van de schoolleiders kleine groepen leerlingen in op 3F- of 4F-niveau.

Onderzoek ervaren toerusting van leerlingen, studenten en gediplomeerden

Het hierboven beschreven onderzoek naar de ervaren toerusting om op het gebied van leesvaardigheid succesvol te kunnen functioneren in het eerste jaar van hun vervolgonderwijs is ook uitgevoerd onder instromers in het vo. In het onderzoek dat werd uitgevoerd in het najaar van 2022 hebben 2.806 eerstejaars vo-leerlingen met een diversiteit aan schooladviezen aan het eind van het basisonderwijs (vso, pro, vmbo, havo, vwo en alle mogelijke combinaties) de stellingen met betrekking tot hun ervaren competentie, toerusting en voorbereiding op het gebied van leesvaardigheid beantwoord. De stellingen waren gelijk aan de stellingen voor mbo-studenten (zoals hierboven beschreven) en sloten dus aan op de kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal en Rekenen (te weten techniek, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken).

Figuur 4.9 toont de resultaten met betrekking tot de ervaren mate van competentie, toerusting en voorbereiding voor instromende leerlingen in het voortgezet onderwijs.

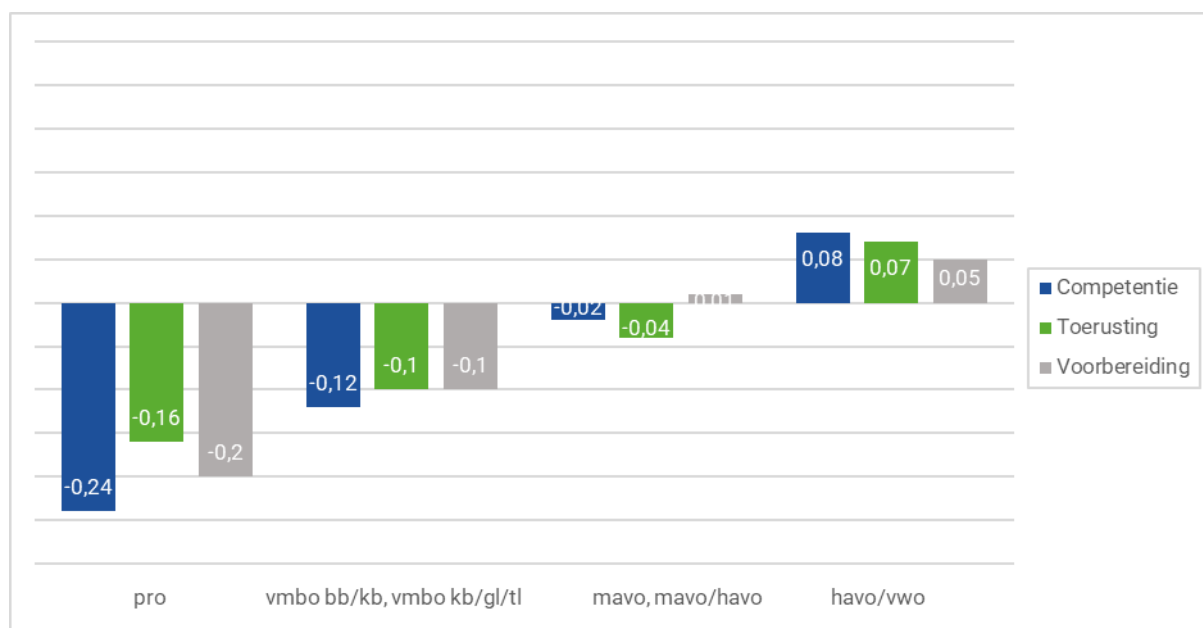


Figuur 4.9 Ervaren mate van competentie, toerusting en voorbereiding van instromende leerlingen in het voortgezet onderwijs

Instromende leerlingen in het vo voelen zich over het algemeen competent op het gebied van leesvaardigheid. Ook voelen ze zich voldoende toegerust op het lezen van teksten die ze op school moeten lezen en zijn ze over het algemeen tevreden over de mate waarin ze op hun vorige school hebben geleerd teksten te begrijpen.

Figuur 4.10 toont de afwijkingen van de gemiddelde ervaren competentie, toerusting en voorbereiding voor instromende leerlingen in het vo uitgesplitst naar het schooladvies dat zij aan het

eind van de basisschool hebben ontvangen, gecontroleerd voor verschillende achtergrondkenmerken¹⁰.



Figuur 4.10 Afwijkingen van de gemiddelde score¹¹ voor instromende leerlingen in het voortgezet onderwijs, naar schooladvies einde basisonderwijs, gecontroleerd voor achtergrondkenmerken

De figuur laat zien dat leerlingen met schooladvies pro, vmbo (bb/kb, kb/gl/t/), mavo en mavo/havo gemiddeld een lagere ervaren competentie en toerusting rapporteren dan het gemiddelde van alle instromende vo-leerlingen. Leerlingen met een schooladvies havo/vwo ervaren gemiddeld meer competentie en toerusting dan het gemiddelde van alle instromende vo-leerlingen. Wat betreft de voorbereiding ervaren leerlingen met een schooladvies pro en vmbo (bb/kb, kb/gt) minder goed voorbereid te zijn dan het gemiddelde van alle instromende leerlingen en leerlingen met een schooladvies mavo, mavo/havo en havo/vwo gemiddeld beter voorbereid te zijn dan het gemiddelde van alle instromende leerlingen.

4.3 Leeropbrengsten in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

Vanwege de doorgaande lijn vanuit het po naar het vo en mbo presenteren we in deze paragraaf resultaten van onderzoeken naar leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid in het bo, sbo en so. Achtereenvolgens worden de resultaten van Peil.Taal (en rekenen) einde bo en s(b)o, Peil.Leesvaardigheid einde (s)bo en PIRLS beschreven.

Peil.Taal (en rekenen) einde basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs 2022-2023

De Inspectie rapporteert jaarlijks over de landelijke resultaten van de eindtoetsgegevens uit het bo en s(b)o (Inspectie van het Onderwijs, 2024). De resultaten zijn gebaseerd op de scores van leerlingen op vier van de vijf mogelijke eindtoetsen: de Centrale Eindtoets, de IEP-eindtoets, de Dia-eindtoets en de

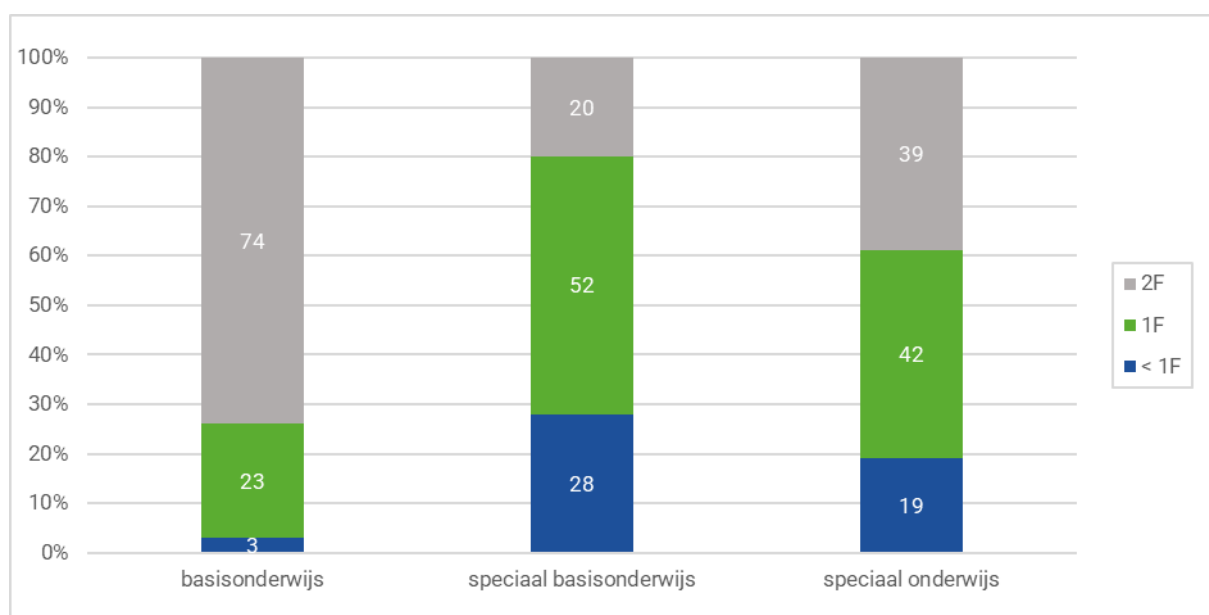
¹⁰ De achtergrondkenmerken betreffen geslacht, migratieachtergrond, opleidingsniveau ouders, financiële thuissituatie, aantal boeken thuis en thuistaal.

¹¹ De gemiddelde score was 3,06 voor Competentie, 3,07 voor Toerusting en 3,06 voor Voorbereiding.

AMN-eindtoets. De resultaten van ROUTE 8 zijn buiten beschouwing gelaten vanwege het gebruik van een ander (psychometrisch model).

In de eindtoetsen is lezen, meer specifiek het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten, een verplicht onderdeel (Staatsblad, 2014). De eindtoetsen zijn gebaseerd op het Referentiekader Taal en Rekenen en brengen voor leesvaardigheid de prestaties op de kenmerken van de taakuitvoering woordenschat, begrijpen, interpreteren, samenvatten en opzoeken in kaart. In sommige eindtoetsen is daarnaast ook het kenmerk van de taakuitvoering 'evalueren' opgenomen. De afnamevorm (papier of digitaal) verschilt per eindtoets evenals het aandeel meerkeuzevragen en open vragen.

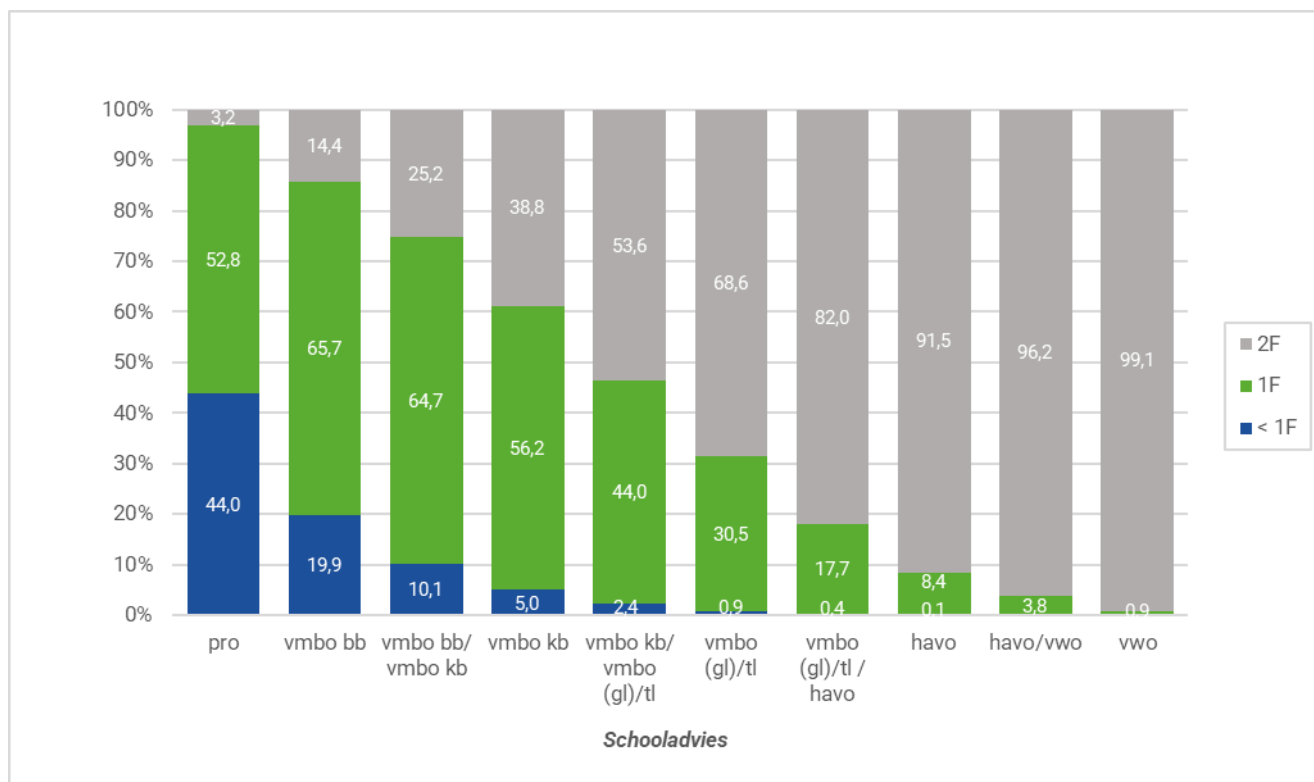
De resultaten van de analyse op de eindtoetsen bieden inzicht in het percentage leerlingen dat aan het eind van het bo, sbo en so de verschillende referentieniveaus voor leesvaardigheid (1F, 2F) beheerst. Figuur 4.11 geeft deze percentages weer voor de eindtoetsen in het schooljaar 2022-2023.



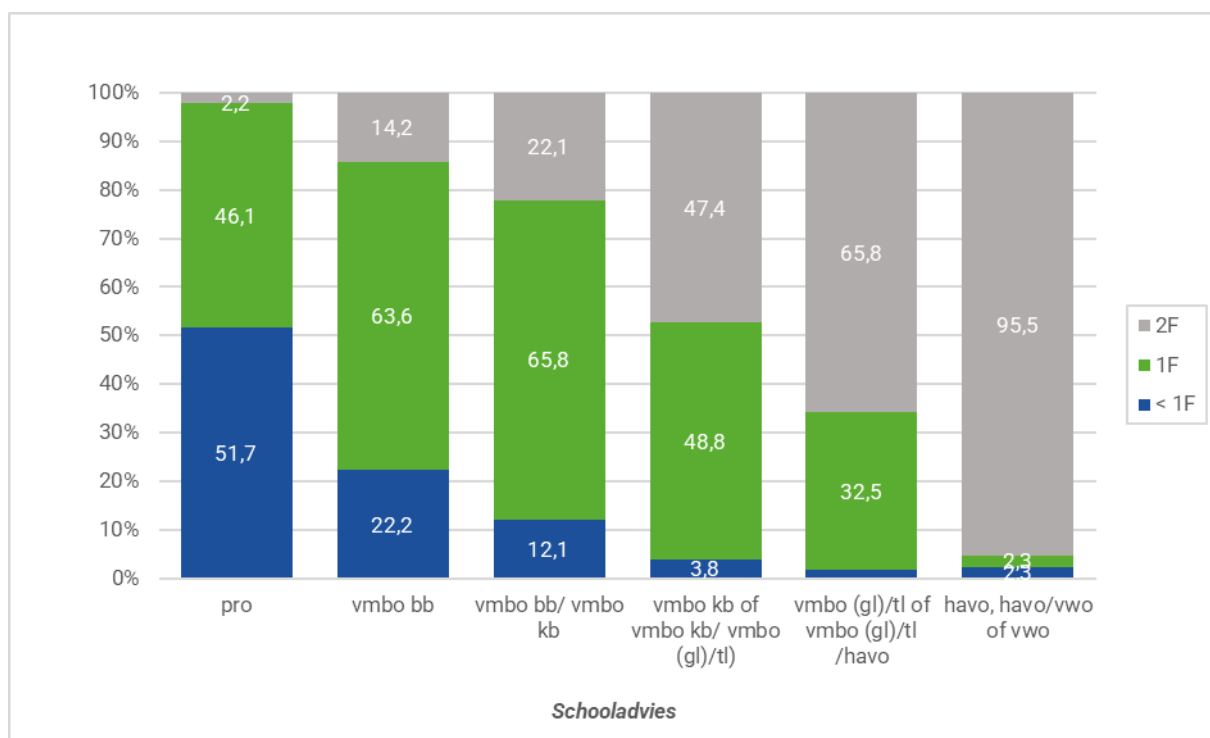
Figuur 4.11 Percentage leerlingen dat de referentieniveaus Lezen beheerst op basis van de eindtoetsen in 2022-2023

Uit de figuur blijkt dat 3% van de bo-leerlingen het fundamentele leesniveau 1F aan het eind van het bo nog niet beheerst. In het sbo betreft dit 28% van de leerlingen en in het so 19% van de leerlingen. Daarmee wordt enkel in het bo aan de door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (commissie Meijerink) opgestelde ambitie voldaan dat minimaal 85% van de leerlingen het 1F-niveau beheerst. Het percentage leerlingen dat het 1F-niveau beheerst is 23% in het bo, 52% in het sbo en 42% in het so. Tot slot blijkt dat 74% van de leerlingen in het bo, 20% van de leerlingen in het sbo en 39% van de leerlingen in het so het 2F-niveau beheersen. Daarmee wordt ook de ambitie dat 65% van de leerlingen het 2F-niveau beheerst enkel in het bo behaald.

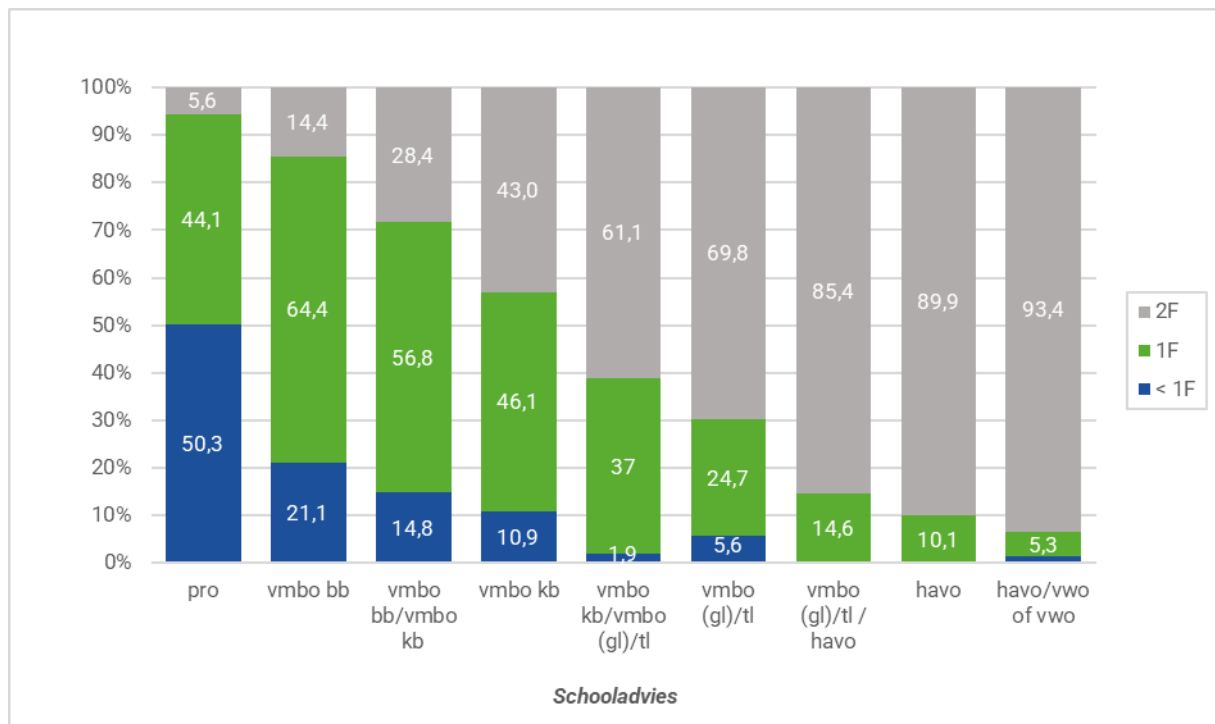
De resultaten van de leerlingen kunnen verder worden uitgesplitst naar het schooladvies van de leerlingen. Figuur 4.12 laat voor het bo (Figuur 4.12a), sbo (Figuur 4.12b) en so (Figuur 4.12c) het percentage leerlingen zien dat de referentieniveaus Lezen beheerst, uitgesplitst naar schooladvies.



Figuur 4.12a Percentage **bo-leerlingen** dat de referentieniveaus Lezen beheerst op basis van de eindtoetsen in 2022-2023, naar schooladvies



Figuur 4.12b Percentage **sbo-leerlingen** dat de referentieniveaus Lezen beheerst op basis van de eindtoetsen in 2022-2023, naar schooladvies



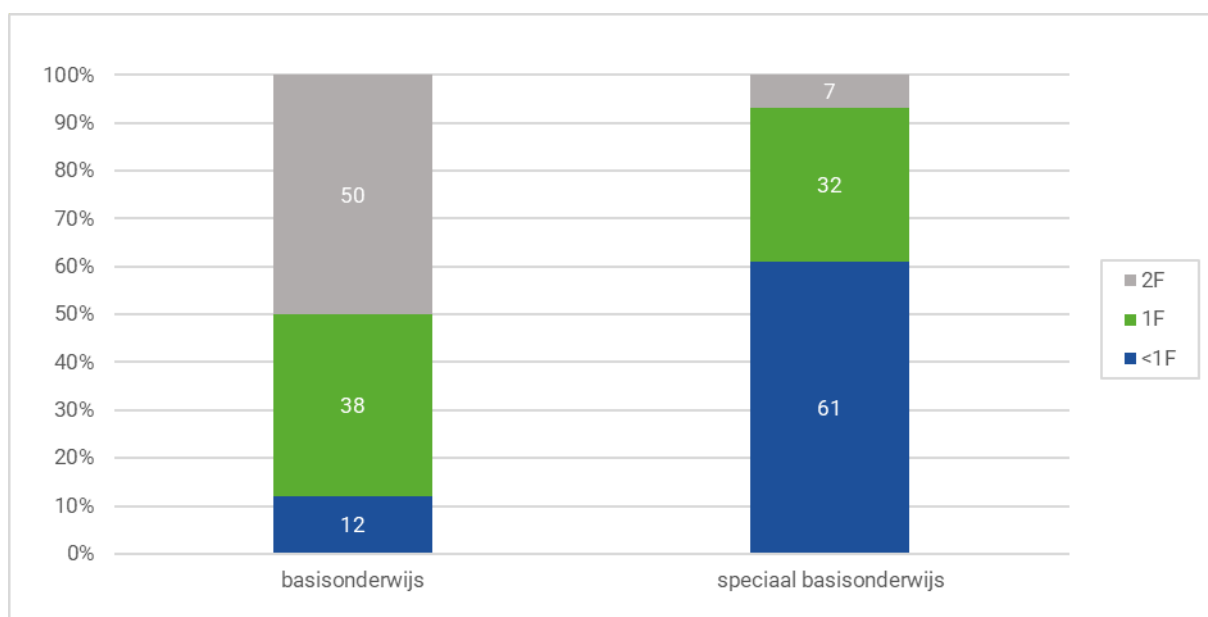
Figuur 4.12c Percentage **so-leerlingen** dat de referentieniveaus Lezen beheerst op basis van de eindtoetsen in 2022-2023, naar schooladvies

Uit de figuren blijkt dat leerlingen met een schooladvies voor meer praktijkgerichte opleidingstypen minder vaak het fundamentele 1F-niveau en het streefniveau 2F behalen dan leerlingen met een schooladvies voor meer theoretisch onderwijs. De ambitie ten aanzien van het fundamentele 1F-niveau (minimaal 85% van de leerlingen) wordt behaald vanaf adviesniveau vmbo-bb/vmbo-kb. De ambitie ten aanzien van het streefniveau (minimaal 65% van de leerlingen) wordt in het bo en so alleen behaald vanaf adviesniveau vmbo-(gl)/tl.

Peil.Leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021

In het schooljaar 2020-2021 is een peilingsonderzoek uitgevoerd naar de leesvaardigheid van leerlingen aan het eind van groep 8 van het bo en schoolverlaters in het sbo (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Een voor dit onderzoek ontwikkelde leestoets bracht de kennis en vaardigheden op de referentieniveaus 1F en 2F in kaart. In de leestoets waren zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten opgenomen. De leestoets omvatte voor beide type teksten de kenmerken van de taakuitvoering begrijpen, interpreteren en evalueren en enkel voor zakelijke teksten ook het kenmerk samenvatten. De toets bevatte zowel open als meerkeuze vragen en werd op papier afgenomen.

Het peilingsonderzoek brengt in kaart welk percentage van de leerlingen aan het eind van het (s)bo het 1F-niveau en 2F-niveau voor leesvaardigheid beheerst. Figuur 4.13 toont de resultaten van het peilingsonderzoek.



Figuur 4.13 Percentage leerlingen dat de referentieniveaus Lezen beheerst op basis van het peilingsonderzoek leesvaardigheid 2020-2021

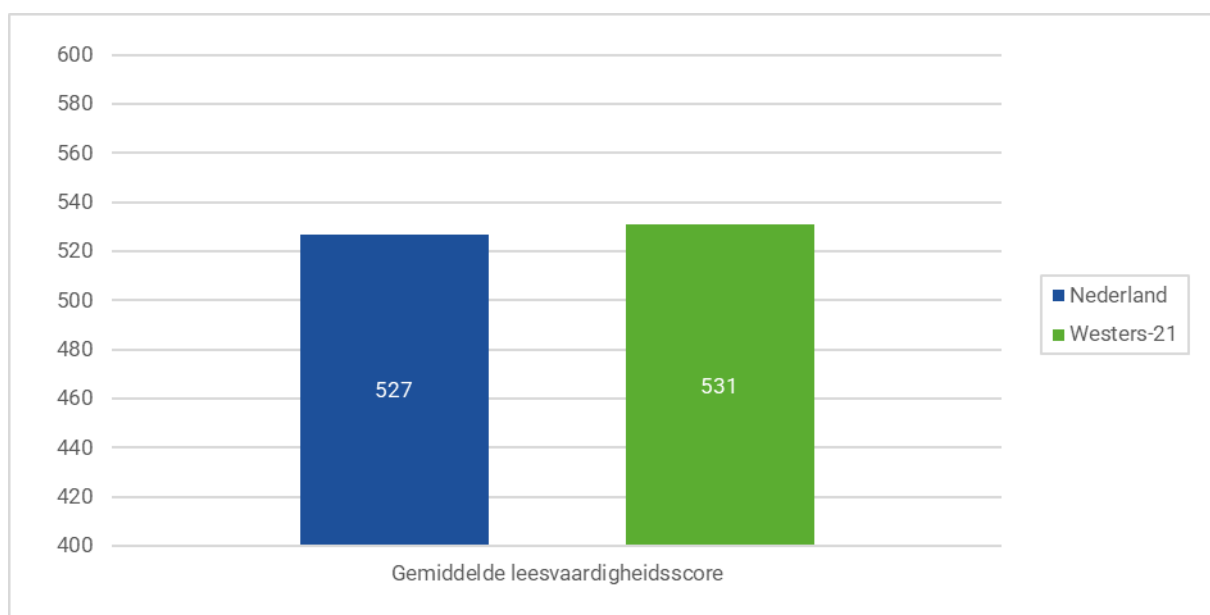
De resultaten van het peilingsonderzoek tonen aan dat 12% van de leerlingen in het bo en 61% van de leerlingen in het sbo het fundamentele leesniveau 1F nog niet beheerst aan het eind van groep 8. Aan het eind van het bo beheerst 38% van de leerlingen 1F en 50% van de leerlingen 2F. Voor schoolverlaters in het sbo geldt dit voor respectievelijk 32% en 7% van de leerlingen. De ambitie van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (commissie Meijerink) voor het beheersen van het 2F-niveau door minimaal 65% van de leerlingen is daarmee niet behaald. De ambitie dat 85% van de leerlingen op niveau 1F leest, wordt alleen in het bo behaald.

PIRLS 2021

PIRLS staat voor *Progress in International Reading Literacy Study* en is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar de begripend leesprestaties van leerlingen in groep 6 in het bo (Swart et al., 2023). Het meest recente PIRLS onderzoek is in schooljaar 2020-2021 uitgevoerd door een leestoets af te nemen bij een representatieve groep van 4.313 leerlingen uit groep 6. De leestoets bestond uit verhalende teksten en informatieve teksten en bij elke tekst werden open en meerkeuzevragen gesteld. De vragen omvatten twee begripsprocessen: (1) informatie opzoeken en conclusies trekken, en (2) informatie integreren en evalueren. De PIRLS leestoets werd op papier afgenomen.

Het PIRLS onderzoek geeft inzicht in de leesvaardigheid van tienjarigen uit Nederland in vergelijking met de leesvaardigheid van tienjarigen uit andere deelnemende landen. Figuur 4.14 toont de resultaten van de meest recente PIRLS meting in 2021, waarbij de Nederlandse resultaten worden vergeleken met een vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen¹².

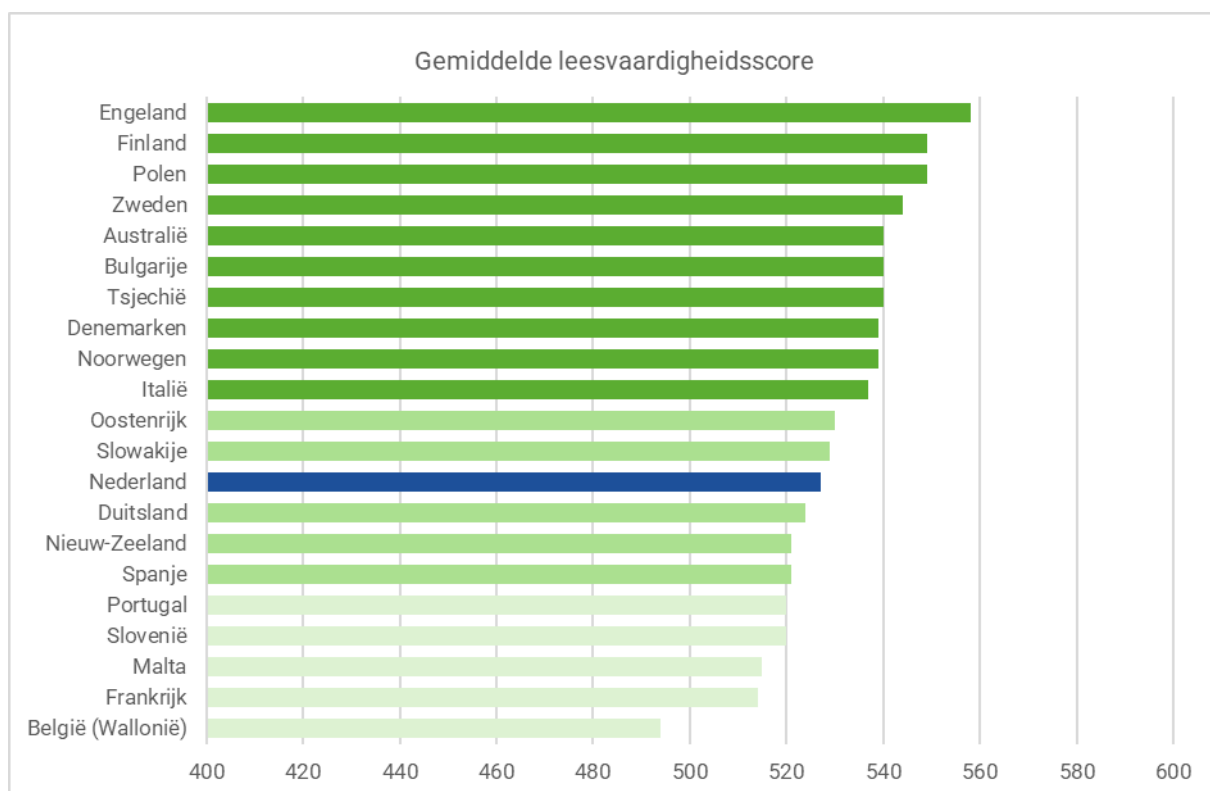
¹² De groep Westers-21 bestaat uit: Australië, België (Wallonië), Bulgarije, Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Italië, Malta, Nederland, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slovenië, Slowakije Spanje, Tsjechië, Zweden.



Figuur 4.14 Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS 2021, Nederland en Westers-21

De figuur laat zien dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederlandse leerlingen en leerlingen uit een vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen ongeveer gelijk is. Het PIRLS onderzoek laat verder zien dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederland tussen 2016 en 2021 daalde na jaren (2006-2016) stabiel te zijn geweest. Ook de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de groep Westerse landen daalde tussen 2016 en 2021.

Figuur 4.15 toont de Nederlandse leesvaardigheidsscore en met de individuele leesvaardigheidsscore van de 21 Westerse landen.



Figuur 4.15 Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS 2021, Nederland en 21 Westerse landen

Een vergelijking van de Nederlandse leesvaardigheidsscore met de leesvaardigheidsscore van de 21 Westerse landen laat zien dat leerlingen uit tien landen een hogere score behaalden dan Nederland (donkergroene balken in figuur). Leerlingen uit vijf Westerse landen behaalden gemiddeld een gelijke score (groene balken in figuur) en leerlingen uit vijf Westerse landen behaalden gemiddeld een lagere score (lichtgroene balken in figuur).

4.4 Samenvatting

De beschrijving van het gerealiseerd curriculum laat allereerst zien dat bij uitstroom uit het mbo 85% van de mbo-2 studenten en 93% van de mbo-3 studenten het 2F-niveau haalt. Het 3F-niveau wordt bij uitstroom uit het mbo door 62% van de mbo-3 studenten en 70% van de mbo-4 studenten behaald. Ruim de helft van de studenten is ook tevreden over de geleerde vaardigheden (in het algemeen) en iets minder dan de helft van de studenten is positief over de lessen Nederlands. Over het instroomniveau van mbo-studenten zijn geen cijfers beschikbaar en ook ongeveer de helft van de schoolleiders/opleidingsmanagers geeft aan dat het instroomniveau van de studenten onbekend is. Eerstejaars mbo-studenten geven zelf aan voldoende tevreden te zijn over de mate van competentie, toerusting en voorbereiding op het gebied van leesvaardigheid. Ook een meerderheid van de instromende studenten vanuit het vo geeft aan tevreden te zijn over de voorbereiding voor Nederlands in vervolgopleiding en ruim de helft van de vmbo-gediplomeerden is tevreden over de geleerde vaardigheden (in het algemeen).

Wat betreft het uitstroomniveau van leerlingen uit het vo is enkel bekend dat de examencijfers op het centraal examen Nederlands en het staatsexamen Nederlands voor de opleidingstypen allemaal tussen de 5,75 en 6,76 liggen. Aanvullende informatie over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in het vo wordt verkregen via het internationale PISA-onderzoek. Uit dat onderzoek blijkt dat er veel spreiding in leesvaardigheidsniveau binnen opleidingstypen is, maar ook dat leerlingen van de meer theoretische opleidingstypen over het algemeen een hogere leesvaardigheid hebben dan leerlingen van meer praktische opleidingstypen. Ditzelfde beeld komt ook naar voren uit een analyse van het Cito volgsysteem voortgezet onderwijs aan het eind van leerjaar 3. Resultaten van die toetsen laten bijvoorbeeld zien dat ruim een derde van de vmbo-bb/kb-leerlingen en 13% van de vmbo-gl/tl-leerlingen nog niet het 1F niveau behaalt aan het einde van leerjaar 3. Het 1F-niveau wordt aan het eind van leerjaar 3 wel door (bijna) alle havo-leerlingen (96%) en vwo-leerlingen (100%) behaald. Aan het eind van leerjaar 3 haalt in vmbo-bb/kb 30% van de leerlingen minimaal 2F. In vmbo-gl/tl geldt dit voor 58% van de leerlingen, in havo voor 83% van de leerlingen en in vwo voor 97% van de leerlingen.

De analyse van de toetsen uit het Cito volgsysteem voortgezet onderwijs laat verder zien dat bij instroom in het vo 66% van de vmbo-bb/kb-leerlingen, 24% van de vmbo-gl/tl-leerlingen, 13% van de havo-leerlingen en 2% van de vwo-leerlingen nog niet het 1F-niveau behalen. Schoolleiders in het vo gaven in het stelselonderzoek basisvaardigheden aan dat zij inschatten dat ongeveer 20% van alle leerlingen het 1F-niveau nog niet heeft behaald. Volgens schoolleiders in het vo geldt dit zelfs voor 55% van de leerlingen. Ook geeft een kwart (vso) tot een derde (vo) van de schoolleiders aan dat het referentieniveau van de leerlingen onbekend is bij instroom in het v(s)o. Instromende leerlingen in het vo zelf voelen zich over het algemeen voldoende competent, toegerust en voorbereid. Leerlingen met een schooladvies pro, vmbo (bb/kb, kb/gl/tl), mavo of mavo/havo voelen zich over het algemeen minder competent, toegerust en voorbereid dan leerlingen met schooladvies havo/vwo.

Uit een analyse van de eindtoetsen van het po blijkt dat bij uitstroom uit het bo bijna alle leerlingen (97%) het minimaal vereiste 1F-niveau behalen. Ongeveer een kwart van de basisschoolleerlingen verlaat het bo met 1F-niveau en ongeveer drie kwart van de leerlingen met 2F-niveau. De percentages op basis van de analyse van de eindtoetsen liggen daarmee lager dan de percentages op basis van het peilingsonderzoek leesvaardigheid, waarin 12% van de basisschoolleerlingen nog niet het 1F-niveau behaalde, 38% het 1F-niveau en 50% het 2F-niveau. In het sbo bleek uit de analyse van

de eindtoetsen dat 28% van de leerlingen nog niet het 1F-niveau behaalden. Het 1F-niveau wordt door 52% van de leerlingen in het sbo behaald en het 2F-niveau door 20%. Ook deze percentages wijken af van de bevindingen uit het peilingsonderzoek, waarin 61% van de schoolverlaters in het sbo nog niet het 1F-niveau behaalden, 32% het 1F-niveau en 7% het 2F-niveau. Tot slot bleek voor het so (op basis van de eindtoetsen) dat 19% van de leerlingen het 1F-niveau niet behalen, 42% van de leerlingen het 1F-niveau halen en 39% het 2F-niveau. De resultaten van de eindtoets laten verder zien dat leerlingen met een schooladvies voor meer praktijkgerichte opleidingstypen minder vaak het fundamentele 1F-niveau en het streefniveau 2F behalen dan leerlingen met een schooladvies voor meer theoretisch onderwijs. Tot slot blijkt het in het internationale PIRLS onderzoek dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen in groep 6 gelijk is aan de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen uit westerse landen.

Hoofdstuk 5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid

Dit hoofdstuk beschrijft een advies over welke leesvaardigheden en welke aspecten van de praktijk van het leesonderwijs in het mbo opgenomen moeten worden in het peilingsonderzoek. Bij het formuleren van het advies is rekening gehouden met de relevantie en de afspiegeling van de onderwijspraktijk: welke aspecten van leesvaardigheid dienen in kaart gebracht te worden om zicht te krijgen op het leesniveau en de onderwijspraktijk van mbo-studenten in hun eerste studiejaar?

Het belangrijkste uitgangspunt bij de totstandkoming van het advies met betrekking tot de te peilen leesvaardigheden was het huidige wettelijk kader voor leesvaardigheid in het mbo. In het advies is daarnaast rekening gehouden met de doorlopende lijn van peilingsonderzoeken leesvaardigheid vanuit po en vo. Dat betekent dat keuzes ook gebaseerd zijn op de aspecten die in die onderzoeken werden opgenomen, zodat een vergelijking met de resultaten van verschillende peilingsonderzoeken op deze aspecten mogelijk is. Het advies is daarnaast nadrukkelijk gebaseerd op wenselijkheid en niet op haalbaarheid. Op welke manier de gewenste aspecten van leesvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden, is daarom buiten deze domeinbeschrijving gehouden.

Het advies met betrekking tot de te peilen aspecten van de praktijk van het leesonderwijs in het mbo is gebaseerd op de beschreven onderdelen van het curriculaire spinnenweb. Bij de uiteindelijke keuze voor te peilen aspecten zal de reviewstudie van Groot en collega's (in voorbereiding) richtinggevend zijn.

In paragraaf 5.1 geven we aan welke aspecten van leesvaardigheid, zowel wat betreft niveau als de keuze van teksten en leestaken, we adviseren mee te nemen. Paragraaf 5.2 beschrijft het advies voor te peilen aspecten van de praktijk van het leesonderwijs in het mbo. Na de veldraadpleging met experts op 28 mei 2024 zal het advies worden aangevuld met de opbrengsten uit deze veldraadpleging.

5.1 Te peilen leesvaardigheden

Toetsing niveaus

Binnen het mbo werken studenten toe naar niveau 2F (mbo 2 en mbo 3) of niveau 3F (mbo 4). Geadviseerd wordt om daarom in ieder geval deze twee niveaus in de peiling mee te nemen. Daarnaast wordt geadviseerd om ook niveau 1F mee te nemen in het voorgenomen peilingsonderzoek, omdat studenten die aan het einde van het vo niveau 2F nog niet behaald hebben (en dus op of onder niveau 1F lezen), in het mbo de ruimte krijgen om dit niveau alsnog te behalen. Leerresultaten aan het einde van het derde leerjaar in het vo laten zien dat een derde van de vmbo-bb/kb-leerlingen en 13% van de vmbo-gl/tl-leerlingen het 1F niveau nog niet behaald heeft. Er wordt geadviseerd om niveau 4F buiten het peilingsonderzoek te laten, omdat dit niet één van de niveaus is waar binnen het mbo naartoe gewerkt wordt. Door alle relevante niveaus (1F, 2F en 3F) mee te nemen in het peilingsonderzoek in het mbo, wordt ook aangesloten bij eerdere peilingsonderzoeken en wordt een eerlijke en eenduidige vergelijking mogelijk in bijvoorbeeld percentages leerlingen/studenten dat een bepaald referentieniveau behaalt. Vanwege de heterogene groep in het mbo, wordt daarnaast geadviseerd dat alle referentieniveaus (1F, 2F en 3F) binnen alle mbo-niveaus (mbo 2, 3 en 4) aan bod komen.

Naast het Referentiekader Taal en Rekenen zijn voor verdere operationalisering van de leesvaardigheid van studenten in het eerste jaar van het mbo andere kaders beschikbaar voor de toetsontwikkelaar, waaronder de raamwerken van PIAAC en PISA en het ERK.

Opbrengsten veldraadpleging

Het advies om in alle niveaus (mbo 2, mbo 3, mbo 4) op de relevante referentieniveaus (1F, 2F, 3F) te toetsen wordt ondersteund. Sommige deelnemers merken wel op dat een verdere specificering naar opleiding/domein interessant zou zijn, omdat dit een beeld geeft van de verschillen in leesvaardigheid en de taligheid van een opleiding/beroep. Andere deelnemers vinden het onderscheid naar opleiding minder relevant. Een deelnemer oppert dat er een verschil gemaakt zou kunnen worden tussen BOL en BBL. De instroom (BOL) is divers zowel qua leeftijd, levenservaring, culturele achtergrond, opleiding (vmbo kader of tl). Bij BBL-opleidingen is het studentenaanbod nog diverser dan dat van de BOL.

Eisen aan tekstkeuze

Om een zo realistisch mogelijk beeld te schetsen van de leesvaardigheid van mbo-studenten is variatie nodig in de keuze van teksten. Bij de tekstkeuze adviseren we daarom de volgende aspecten mee te nemen:

- uitdagende, authentieke teksten
- variatie in onderwerpen
- variatie in tekstsoorten
- variatie in losse teksten en verzamelingen van teksten
- variatie in teksttype

Uitdagende, authentieke teksten

Belangrijk criterium voor de selectie van authentieke teksten is de waarschijnlijkheid dat studenten er mee in aanraking komen. Het gaat hierbij om teksten die niet bewust zijn geschreven voor de onderwijscontext, maar afkomstig zijn uit authentieke bronnen (bijvoorbeeld een artikel uit de krant of van een website). De eis van authenticiteit geldt zowel voor de formulering, de omvang als de opmaak van de teksten. Door de keuze van authentieke teksten doet de peiling recht aan het betekenisvolle karakter van leesvaardigheid en sluit het onderzoek aan bij de drievoudige opdracht van het mbo: voorbereiden op kwalificatie voor het beroep, voorbereiden op deelname aan de maatschappij (burgerschap), voorbereiden op doorstroom naar een vervolgopleiding.

Variatie in onderwerpen

Ook bij de keus voor onderwerpen dient aangesloten te worden bij de drievoudige opdracht, bijvoorbeeld door onderwerpen te relateren aan burgerschap, doorstroom naar vervolgopleiding en kwalificatie voor het beroep. Een variatie aan onderwerpen is daarbij belangrijk, zodat er aansluiting is bij de diverse terreinen waarop mbo-studenten zich begeven (school, werk, wonen, vrije tijd, identiteit, cultuur, geld, toekomst, sociale media). Vanwege de grote diversiteit aan opleidingen en achtergronden van studenten in het mbo dienen de onderwerpen bovendien niet te beroeps- of cultuurspecifiek gebonden te zijn, zodat de teksten voor alle studenten, ongeacht hun opleiding en achtergrond, toegankelijk zijn. Door een grote variatie aan onderwerpen op te nemen, wordt de rol van verschillen in voorkennis over specifieke onderwerpen bovendien verkleind.

Variatie in tekstsoorten en tekstvormen

In het Referentiekader Taal wordt een onderscheid gemaakt tussen zakelijke teksten (informatieve teksten, instructies, betogende teksten) en fictionele, narratieve en literaire teksten. Om recht te doen aan de werkelijkheid en aan te sluiten bij de leefwereld van de studenten is een variatie aan tekstsoorten belangrijk. Het advies is om daarbij geen enkele tekstsoort uit te sluiten en dus zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten op te nemen. Hoewel het lezen van fictionele,

narratieve en literaire teksten geen onderdeel vormt van de examens Nederlands in het mbo, vormt het lezen van deze teksten een belangrijk onderdeel van de wettelijke kaders. Er is een tendens zichtbaar dat fictionele, narratieve en literaire teksten steeds vaker opgenomen worden in taalmethodes voor het mbo. Bovendien wordt door het opnemen van zowel zakelijke als fictionele, narratieve en literaire teksten opnieuw aangesloten bij de drievoudige opdracht van het mbo. Daarnaast wordt op deze manier aangesloten bij eerder uitgevoerde peilingsonderzoeken in het po en vo en wordt een vergelijking met deze onderzoeken mogelijk. Naast verschillende tekstsoorten wordt geadviseerd om verschillende tekstvormen mee te nemen. Voorbeelden van verschillende tekstvormen zijn: een betoog, een advertentie, een infographic, een verhaal of een gedicht.

Variatie in losse teksten en verzamelingen van teksten

Omwille van de validiteit van de leestaken is het van belang om naast losse teksten met leestaken ook één of meerdere verzamelingen van teksten rond een bepaald thema aan te bieden. Studenten lezen deze teksten vanuit een bepaald leesdoel, stemmen daar hun aanpak op af en wegen de informatie uit de verschillende teksten. Op die manier kunnen ook hogere-orde-vaardigheden zoals het evalueren van en reflecteren op teksten getoetst worden. Deze aspecten van leesvaardigheid worden het meest realistisch getest met een thematische verzameling van teksten, waarbij de lezer binnen een gegeven context en met een gegeven doel een keuze maakt welke (fragmenten van) teksten het beste gelezen en gebruikt kunnen worden. In een tekstverzameling kunnen alle tekstsoorten uit het Referentiekader voorkomen, mede afhankelijk van het leesdoel.

Variatie in teksttype

Ook wat betreft teksttypen (analoog of digitaal) dient gestreefd te worden naar variatie. Studenten komen in aanraking met analoog leermateriaal of analoge teksten, maar ook steeds vaker met digitale teksten. Waar analoge teksten vaak lineair zijn, zijn digitale teksten ook regelmatig non-lineair of gemengd. Om recht te doen aan deze diversiteit aan teksttypen is het belangrijk een brede variatie aan teksttypen op te nemen. Ook hier is de eis van authenticiteit belangrijk: bied digitale teksten, zoals een e-mail of chat-gesprek, niet op papier aan maar digitaal.

Opbrengsten veldraadpleging

Deelnemers aan de veldraadpleging kunnen zich vinden in deze eisen aan de tekstkeuze. De deelnemers vinden het vooral belangrijk dat de teksten authentiek en uitdagend zijn en dat er een variatie is in onderwerpen en tekstsoorten. Ter aanvulling merken ze op dat niet enkel de inhoud van de tekst, maar ook de lay-out, tekstlengte en de opgaven bij een tekst authentiek moeten zijn. Wat betreft de variatie in onderwerpen merken deelnemers op dat er een contrast lijkt te zitten tussen enerzijds onderwerpen willen relateren aan de kwalificatie van het beroep, en anderzijds onderwerpen niet te cultuur- of beroepsspecifiek willen maken. Het voorstel wordt gedaan om te verkennen of het mogelijk is om teksten aan te laten sluiten bij opleidingsdomeinen of enige vorm van keuze in te bouwen voor de studenten om de rol van voorkennis te verkleinen, studenten autonomie te geven en de kans te vergroten dat de onderwerpen van de teksten aansluiten bij de interesse en belevingswereld van de studenten. De combinatie van losse teksten en een verzameling van teksten en een variatie in teksttypen zijn van minder groot belang en leiden ook tot uitdagingen. Het aanbieden van een verzameling van teksten over hetzelfde onderwerp vergroot mogelijk de rol van voorkennis en dat wordt door de deelnemers als problematisch ervaren. Om tot een grote variatie in teksttypen te komen, raden de deelnemers aan om bij de keuze en ontwikkeling van teksten ook het Raamwerk Nederlands (Bohnen et al., 2007) en de kaders van het staatsexamen en

NT2 en het ERK te bestuderen en eventueel een topicalisatie-analyse' (zie Roelofs et al., 2019) uit te voeren om de rijkdom van teksten vooraf in kaart te brengen.

Eisen aan leestaken

De leestaken dienen in een peiling aan te sluiten bij de wettelijke vereisten zoals ze als 'kenmerken van de taakuitvoering' in het Referentiekader Taal zijn beschreven. Aanvullend pleiten we voor een variatie in vraagtypen bij teksten, om de verschillende kenmerken van de taakuitvoering op verschillende manieren in kaart te brengen.

Kenmerken van de taakuitvoering

In het Referentiekader Taal zijn de volgende kenmerken van de taakuitvoering opgenomen: Techniek en woordenschat (alleen zakelijke teksten), Begrijpen, Interpreteren, Evalueren, Samenvatten (alleen zakelijke teksten), Opzoeken (alleen zakelijke teksten).

Het kenmerk Techniek staat alleen bij referentieniveau 1F vermeld: de leerling 'kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.' Ook Woordenschat is volgens het Referentiekader op 2F niveau geen onderscheidend kenmerk meer. Dit kenmerk van de taakuitvoering dient aan het einde van het bo beheerst te worden en levert daarna een ondersteunende bijdrage aan leesvaardigheid. Om die reden, die waarschijnlijk ook maakt dat Techniek en woordenschat doorgaans niet beschreven wordt in kwalificatiedossiers, adviseren we dit kenmerk van de taakuitvoering niet mee te nemen in de peiling in het mbo.

Variatie in vraagtypen

Het advies is om in een peiling leesvaardigheid een variatie in vraagtypen op te nemen. Allereerst dienen er gesloten vragen te worden gesteld. Daarbij kan worden gedacht aan meerkeuze vragen, maar ook aan *multiple select* vragen (waarbij meerdere antwoorden goed zijn), matchings- of matrixvragen of een rangschikvragen. Daarnaast adviseren we ook open vragen op te nemen waarbij de student zelf een antwoord moet formuleren. Ook bij open vragen is het mogelijk te variëren, bijvoorbeeld in korte en lange antwoordvragen en in vragen waarbij studenten worden gevraagd een zin of tabel aan te vullen.

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers zijn het eens met het advies om woordenschat niet mee te nemen als apart kenmerk van de taakuitvoering. Wel onderstrepen ze dat woordenschat een belangrijke rol speelt bij het beantwoorden van een vraag en stellen ze daarom voor om via bevraging van de studenten of de docent of via een korte toets van essentiële woorden toch (enig) zicht te krijgen op de woordenschat van studenten. Hoewel samenvatten en opzoeken in het referentiekader enkel bij zakelijke teksten worden genoemd, is het volgens de deelnemers het overwegen waard om deze kenmerken ook bij fictionele, narratieve of literaire teksten mee te nemen in het beoogde peilingsonderzoek. Samenvatten lijkt wat algemeen. Daarnaast merken deelnemers op dat er tegen de tijd dat het onderzoek wordt uitgevoerd nieuwe taaleisen zullen zijn voor het mbo. Om de resultaten aan te laten sluiten bij de dan geldende kaders, zou overwogen kunnen worden om het peilingsonderzoek met een jaar uit te stellen. Tot slot vinden de deelnemers alle kenmerken van de taakuitvoering even belangrijk en brengen ze geen prioritering aan in deze kenmerken.

De deelnemers kunnen zich vinden in de aanbeveling zowel open als gesloten vraagtypen op te nemen, maar uiten daarbij wel hun voorkeur voor open vragen. Tot slot adviseren de deelnemers om te variëren in de manier van antwoorden op de vraag, waarbij studenten bijvoorbeeld ook de kans

moeten hebben om de vraag mondeling te beantwoorden of een opdracht uit te voeren om te voorkomen dat hun schrijfvaardigheid hen beperkt.

5.2 Onderzoek van de praktijk van het leesonderwijs

Hoofdstuk 3 beschrijft vanuit het curriculaire spinnenweb verschillende aspecten van de praktijk van het leesvaardigheidsonderwijs in het mbo. In deze paragraaf geven we voor elk van deze aspecten de volgende twee zaken aan, die richting moeten geven aan de te peilen aspecten:

- Waar is onvoldoende zicht op? Welke kennis over de praktijk ontbreekt?
- In hoeverre komen kenmerken van effectief leesonderwijs in de praktijk terug?

De reviewstudie van Groot en collega's (in voorbereiding) zal richtinggevend zijn voor de tweede vraag: met name kenmerken in de onderwijspraktijk die effectief zijn gebleken om de leesvaardigheid van mbo-studenten te vergroten, bevelen we aan om mee te nemen in het peilingsonderzoek.

Visie op leesonderwijs

Idealiter is een visie op leesonderwijs afgeleid van of geïntegreerd in een bredere visie op taalonderwijs in de onderwijsinstelling. Hoewel er vanuit het stelselonderzoek wel enig zicht is op de mate waarin besturen een visie hebben op taal en deze wel of niet is vastgelegd, weten we dit niet specifiek voor lezen. We bevelen dan ook aan om in de bevraging van de mbo-instellingen (op managementniveau) bijvoorbeeld de volgende onderwerpen te overwegen:

- In hoeverre heeft de instelling een visie op de plaats van leesvaardigheid in het curriculum?
- Is deze visie vastgelegd in een taal/leesbeleidsplan?
- Wie is er verantwoordelijk voor (het implementeren van) deze visie?
- Hoe wordt deze visie vertaald naar de praktijk?

Door toevoeging van dit laatste aspect, wordt niet alleen achterhaald of de instelling een visie heeft (op papier), maar ook in hoeverre deze visie leeft en relevant wordt geacht. Daarnaast kan het van meerwaarde zijn om door te vragen op de *inhoud van de visie*. We weten uit het onderzoek van Stichting Lezen wel iets over de mate waarin leesbevordering is opgenomen in het taalbeleid, maar we weten nog weinig over andere relevante aspecten, zoals (niet uitputtend, alle onderdelen van het spinnenweb kunnen in principe hier worden bevraagd):

- In hoeverre zijn de drie hoofdopdrachten van het mbo *goed burgerschap, doorstroom naar een vervolgopleiding en kwalificatie voor het beroep* terug te zien in de visie?
- Is er een visie op de rol van leesvaardigheid bij het vak Nederlands en in de andere vakken?
- Is er een visie op samenwerking tussen docenten Nederlands en docenten van de beroepsgerichte vakken?
- Is er een visie op het omgaan met en aansluiten op verschillen in leesvaardigheid tussen studenten?

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers onderschrijven met name dat het belangrijk is om niet enkel te vragen wat de visie is, maar ook hoe deze vertaald wordt in de onderwijspraktijk, omdat daar verschillen in kunnen bestaan. Daarnaast doen de deelnemers de aanbeveling om in het onderzoek zich niet enkel te richten op de visie op leesvaardigheid, maar dit breder in kaart te brengen vanuit een visie op de taalonderwijs en de verbinding met andere talen.

Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten

De leerdoelen voor leesvaardigheid zijn wettelijk voor alle mbo-instellingen hetzelfde. Wat betreft de leerinhoud weten we dat veel aandacht wordt geschonken aan het lezen van zakelijke teksten en het beantwoorden van meerkeuzevragen bij deze teksten. Gezien de impulsen van o.a. Stichting Lezen voor leesbevordering, fictie, etc. is het interessant om na te gaan in hoeverre dit in 2026 een plek heeft gekregen. Ook over welke leeractiviteiten in de praktijk worden ingezet weten we nog vrij weinig, behalve dat veel onderwijstijd wordt besteed aan de voorbereiding op de centrale examens.

Informatie m.b.t. leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten die opgevraagd zou kunnen worden is:

- Welke (andere) kaders of documenten gebruikt de instelling om doelen voor leesvaardigheid te formuleren?
- Welke tekstsoorten vindt de instelling relevant om aan te bieden (vraag voor management) en hoe vertaalt zich dat in de praktijk (vraag voor docenten)?
- Welk type leeractiviteiten kiest een organisatie en in hoeverre zien we de kenmerken van effectief leesonderwijs terug?
- Welk vraagtypen (open of gesloten) worden voorgelegd aan studenten?
- Welke activiteiten worden georganiseerd voor leesbevordering en het lezen van fictie

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven de suggesties en missen nauwelijks onderdelen in deze beschrijving. Er is wel een opmerking over de doelgroep bij de vraag naar tekstsoorten. Deze vraag kan wellicht beter door docenten worden beantwoord dan door het management, of daarnaast aanvullend worden ingevuld door docenten. Daarnaast wordt geopperd om na te gaan welke leesactiviteiten teambreed worden ontplooid, zodat duidelijk wordt wat in de andere vakken aan bod komt en waar samenhang (bijvoorbeeld met burgerschap) tot stand komt.

Docentrollen

De docent heeft een grote invloed op de kwaliteit van het leesonderwijs. In hoeverre mbo-docenten effectieve didactische aanpakken inzetten en welke rol zij aannemen in het leesonderwijs is niet bekend. Daarnaast is het aan te bevelen om meer inzicht te krijgen in de achtergrond van mbo-docenten en de professionaliseringsactiviteiten die zij volgen. Hoewel onderzoek van Groot et al. (2023) al meer zicht heeft gegeven in de professionele achtergrond van mbo-docenten Nederlands, is het raadzaam om op grotere schaal dit in kaart te brengen.

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers onderschrijven dat het erg belangrijk is om de achtergrond van mbo-docenten in kaart te brengen: er wordt geadviseerd om de bekwaamheid/lesbevoegdheid van de docenten in beeld te brengen vanwege de nieuwe regelgeving rondom kwalificering van docenten basisvaardigheden. Daarnaast wordt benadrukt dat de docentrollen in de breedte (dus ook beroepsdocenten) onderzocht dienen te worden.

Bronnen en materialen

In de huidige onderwijspraktijk in het mbo is onbekend welke lesmaterialen instellingen precies inzetten voor leesvaardigheidsonderwijs en hoe de onderlinge verhouding is tussen verschillende

typen lesmateriaal, zoals lesmethoden, losse lesmaterialen en aanvullende interventieprogramma's. Vervolgens is onbekend welke keuzes docenten maken binnen de beschikbare typen lesmaterialen. Ook de verhouding tussen het lezen van digitale teksten op internet en analoge teksten is interessant om mee te nemen in de peiling, aangezien lezen op internet o.a. voortbouwt op de ontwikkeling van leesbegrip door het lezen van boeken (Smits et al., 2023).

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers geven ook bij dit aspect aan dat het belangrijk is om ook de beroepsgerichte docenten mee te nemen in de bevraging, aangezien er ook veel wordt gelezen buiten de lessen Nederlands. Daarnaast wordt een aantal opmerkingen gemaakt over de inzet van methodes, die consequenties kunnen hebben voor het peilingsonderzoek, zoals verschillen tussen opleidingen in de mate van het gebruik van methodes, de gevraagde zelfstandigheid van studenten en de mate waarin studenten dit zelfstandig kunnen en de voorkeuren van studenten ten aanzien van lezen op papier of online lezen en of deze voorkeuren zijn terug te zien in hun leesactiviteiten.

Groeperingsvormen en leeromgeving

Interactie naar aanleiding van gelezen teksten tussen de docent en de studenten en tussen studenten onderling kan zowel de leesprestaties als de leesmotivatie bevorderen (*reviewstudie*). We weten echter nog onvoldoende in hoeverre studenten gezamenlijk werken aan hun leesvaardigheid. Er zijn aanwijzingen dat er veel individueel wordt gewerkt, maar goed zicht hierop ontbreekt.

Ook de leeromgeving, zoals aanwezigheid van een mediatheek of bibliotheek, of samenwerking met de bibliotheek is bevorderlijk voor de leesprestaties en -motivatie. Een peiling beschrijft bij voorkeur dan ook deze leeromgeving.

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven de suggesties en missen geen onderdelen in deze beschrijving.

Tijd

De hoeveelheid tijd voor leesonderwijs bepaalt deels de uitkomsten van het leesonderwijs. Het is dan ook van belang om in een peiling meer inzicht te krijgen in de hoeveelheid effectieve tijd die wordt besteed aan intentioneel leesvaardigheidsonderwijs. Dit kan tijdens de lessen Nederlands, maar ook tijdens de beroepsgerichte vakken. Hoeveel tijd besteed wordt aan leesvaardigheid is onbekend. Ook weten we niet hoeveel tijd er in de verschillende mbo-niveaus en verschillende leerjaren van het mbo wordt besteed aan het leesvaardigheidsonderwijs. Ons advies is om dit in kaart te brengen.

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers van de veldraadpleging adviseren om in de bevraging ook op te nemen hoeveel lessen er volgens de respondenten moeten worden gegeven om tot een bepaald niveau te komen. Als verdieping kan ook gevraagd worden hoe maatwerk, bijvoorbeeld via versneld werken, wordt ingericht. Deelnemers waarschuwen dat het lastig kan zijn om zicht te krijgen op de hoeveelheid tijd, omdat er ook in andere vakken aandacht wordt besteed aan taalvaardigheid. Dit is ook eerder in het document (hoofdstuk 3) als mogelijk knelpunt naar voren gebracht.

Toetsing en evaluatie

Voor een peiling van leesvaardigheid in het eerste leerjaar van het mbo is de vraag relevant met welk doel (formatief of summatief), in welke mate er getoetst wordt en met welke middelen en instrumenten. Daarnaast is het van belang om na te gaan hoe de resultaten gebruikt worden om de leesvaardigheid van de studenten verder te vergroten: wordt het onderwijs op basis van de toetsen gevoed? En is er maatwerk voor individuele studenten? Ook is het aan te bevelen om na te gaan of resultaten ook besproken worden binnen het opleidingsteam.

Opbrengsten veldraadpleging

De deelnemers aan de veldraadpleging onderschrijven de suggesties en missen geen onderdelen in deze beschrijving.

Weging aspecten praktijk van het leesonderwijs

Deelnemers geven een (gedeelde) visie, leerdoelen, leerinhouden en leeractiviteiten en de rol van de docent bij deze aspecten de meeste prioriteit.

5.3 Praktische uitvoering onderzoek (vrijblijvend advies)

Tijdens de veldraadpleging hadden de deelnemers de mogelijkheid om aandachtspunten of aanbevelingen te delen ten aanzien van de praktische uitvoering van het onderzoek. Met betrekking tot de doelgroep werd geadviseerd continu oog te hebben voor de heterogene samenstelling van de studentenpopulatie in het mbo, zowel naar niveau als naar talige en culturele achtergrond. Ook spraken de deelnemers het verzoek uit op entree-opleidingen mee te nemen in het onderzoek, omdat er vanuit entree een grote doorstroom is binnen het mbo. Daarnaast adviseren ze om bij de bevraging van docenten ook beroepsdocenten en stagebegeleiders mee te nemen (en niet enkel docenten Nederlands). Deelnemers deden bovendien de suggestie om naast vragenlijsten een organisatie-breed kwalitatief onderzoek uit te voeren door interviews of focusgroepen te houden met studenten, docenten, leidinggevende en/of ouders/verzorgers.

Wat betreft de inhoud van de toets, vroegen de deelnemers aandacht voor het belang van passend taalgebruik om deze beter aan te laten sluiten op de talige achtergrond van de studenten. Ook gaven ze aan dat er in de toetsafname een pauze ingelast dient te worden na maximaal een uur. Wat betreft de toetsafname werd verder nog opgemerkt dat een afname tijdens de lessen waarschijnlijk de meeste garantie geeft op een rustige en geconcentreerde sfeer.

Om zoveel mogelijk mensen op de hoogte te stellen van de uitkomsten van het onderzoek adviseerden de deelnemers om de terugkoppeling aan alle belanghebbenden te sturen. Ook werd geadviseerd om bij de (landelijke) rapportage van resultaten een praktische handleiding op te stellen zodat ook mbo-studenten de resultaten tot zich kunnen nemen.

Literatuurlijst

- Bais, F., Seton, B., Feskens, R., Koops, J., & Frissen, S. (2023). *Ontwikkeling Basisvaardigheden in het Voortgezet Onderwijs: Masterplan Basisvaardigheden voor Schooljaar 2022/2023*. Cito
- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal: Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het mbo*. MBO 2010/ITTA.
- Bolle, T. & van Meelis, I. (2008). Taal is cruciaal: Taalontwikkeling in het mbo - taalcoaches aan de slag.
- Bolle, T., & van Meelis, I. (2017, 2^{de} druk). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Coutinho
- College voor Toetsen en Examen. (2021). *Handreiking Nederlandse Taal 2F-3F mbo*. Verkregen van https://www.examenbladmbo.nl/system/files/2013-2023/handreiking_taal_2F-3F_mbo_versie_0.1_toeg.pdf
- De Bruijne, M., Hajer, M., van Meelis, I., & Middelweerd, A. (2023). *Hoe geef je vorm aan effectief taalgericht vakonderwijs? Onderwijskennis.nl* (NRO) Verkregen van <https://www.onderwijskennis.nl/node/4201>
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2023a). *Examenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023*. Dienst Uitvoering Onderwijs.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2023b). *Staatsexamenmonitor Voortgezet Onderwijs 2023*. Dienst Uitvoering Onderwijs.
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen, van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen. *Levende Talen Magazine*, 8, 5-8.
- Ekens, T., Herder, A., & van Silfhout, G. (2021). *Leesvaardigheid onderbouw vo: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO.
- Gijsel, M., & van de Sande, E. (2021). *5 Tips voor digitaal lezen, wat is digitaal lezen, en hoe stimuleer je het?*. Expertisecentrum Nederlands/Edux
- Groot, A., Houtkoop, W., Steehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo: De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. ECBO
- Groot, A., Voskamp, H., Wolf, M., & Van Drie, E. (2023). *Professionele achtergrond van mbo-docenten basisvaardigheden en burgerschap*. ECBO.
- Gubbels, J., in 't Zandt, M., & Stuij, E. (2023). *Motiverend leesonderwijs in het vo en mbo*. Verkregen van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/motiverend-leesonderwijs-in-het-vo-en-mbo>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho
- Houtveen, A. A. M., van Steensel, R., & 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* (p. 120). Erasmus University Rotterdam.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Nederlands in het mbo*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil.Leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2023). *Technisch rapport stelselonderzoek basisvaardigheden*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2024). *Peil.Taal en rekenen Einde basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs 2022-2023*. Inspectie van het Onderwijs.

ITTA (2017). *Nederlands in het mbo. De stand van zaken (2017)*. Stichting Lezen.

Jansma, N., van Kleunen, E., & Leenders, E. (2011). *Lezen onder de loep, Voor docenten Nederlands en vakdocenten in het vmbo-mbo*. SLO.

Kamp, I., de Jong-Slagman, J., & van Duijvenboden, P. (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Coutinho.

Kennisrotonde (2018). *Wat is het effect van vrij lezen in de les op het leerklimaat in de klas (op het mbo)?* Verkregen van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/vrij-lezen-mbo>

Kennisrotonde (2019). *Welke interventies door vakdocenten zijn bewezen effectief om de taalvaardigheid van leerlingen in het vo te vergroten?* Verkregen van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/taalvaardigheid-vergroten-van-leerlingen-voortgezet-onderwijs>

Kennisrotonde (2020, update 2024). *Welke leesbevorderingsinterventies zijn effectief om het lezen en het leesplezier onder MBO-studenten te bevorderen?* Verkregen van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/leesbevorderingsinterventies-om-leesplezier-mbo-studenten-te-bevorderen>

Kennisrotonde (2022). *Welke schoolbrede docentinterventies stimuleren de lees- en schrijfvaardigheden van mbo-studenten?* Verkregen van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/lees-en-schrijfvaardigheden-van-mbo-studenten>

Kennisrotonde (2023a). *Kunnen zwakkere lezers fysieke schoolboeken beter lezen dan digitale middelen?*

Kennisrotonde (2023b). *Wat is de relatie tussen het aantal onderwijsweken in een schooljaar en leerprestaties in het voortgezet onderwijs en welke factoren zijn daarop van invloed?*

Kennisrotonde (2023c). *Wat zijn de effecten van de inzet van verschillende toetsvormen (formatief en summatief) en van frequentie en timing van de toetsen op het behalen van de leerdoelen onder mbo-studenten?*

Lesmaterialen voor MBO docenten Pedagogisch Werk en Onderwijsassistent | Stichting Lezen. (n.d.).

Verkregen van <https://www.leesplan.nl/nl/kinderopvang/lesmaterialen-voor-mbo-docenten-pedagogisch-werk-en-onderwijsassistent-0>

Bohnen, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, , Stockmann, W., de Jong, J., Liemberg, E., Kerkhoff, A., Rutten, R., & Thijssen, M. (2007). Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. CINOP

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>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, April 14). *Wanneer moet ik de taalexamens maken op het mbo?* Rijksoverheid.nl. Verkregen van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/vraag-en-antwoord/wanneer-moet-ik-de-taalexamens-maken>

OECD (2014). The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>

OECD (2021). *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. <https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en>.

ResearchNed (2022). *JOB-Monitor 2022*.

ResearchNed (2024). *Ervaren toerusting van leerlingen, studenten en gediplomeerden op het gebied van leesvaardigheid en sociale en maatschappelijke vaardigheden*. ResearchNed.

Roelofs, E., Kuene, K., & van Hofwegen, L. (2019). *Kenmerken van examenopgaven voor begripend Lezen 2F*. Cito

SBB (2023). *Meting tevredenheid werkgevers aansluiting mbo-arbeidsmarkt: Uitkomsten van de vierde meting 2022*. SBB

Smits, A., & van Koeven, E. (2014). *Een methode Nederlands kiezen voor het mbo*. Verkregen van <https://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2014/04/een-methode-nederlands-kiezen-voor-het.html>

Smits, A., van den Brink, D., & Rouw-Meertens, A. (2023). *Voorwaarden voor digitale geletterdheid*. Utrecht: Onderwijskennis. Verkregen van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/voorwaarden-voor-digitale-geletterdheid#fysiek-en-digitaal-lezen>

Staatsblad (2014). Toetsbesluit PO <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-archief-14e942e9-b464-4c8a-8f61-27d154aa4fb6/pdf>

- Stichting Lezen (2020). *Meer lezen, beter in taal – mbo*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2022). *Leesbevordering in het mbo. Stand van zaken 2021-2022*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2024). *Leesscenario: Lezen in het mbo en beroepsgerichte vakken, docentenhandleiding*. Stichting Lezen.
- 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
- Swart, N., & Stoep, J. (2022). *Begrijpend lezen: samenhang tussen kennis, vaardigheden en context*. Onderwijskennis.
- Taalunie (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen: leren, onderwijzen, beoordelen*.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO
- Timmer, H., & Giesbers, H. (2021). Hoe laat je MBO'ers lezen met meer plezier? *Levende Talen Magazine*, 5, 10-14.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. ResearchNed/Expertisecentrum Nederlands/SLO.
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
- Van Koeven, E., & Kootstra, G.J., de Groot, A., & Schaafsma, F. (2018). *Mbo-docenten Nederlands over hun vak*. WOSO.
- Van Koeven, E., & Schaafsma, F. (2019). *Stilte, wij lezen hier. Vrij lezen op ROC Deltion College Zwolle*. Stichting Lezen.

Bijlage 1. Deelnemers veldraadpleging

Naam	Organisatie
Ankie Bakker	HAN University of Applied Sciences
Pieter Fock	ThiemeMeulenhoff
Meike Korpershoek	ROC van Amsterdam
Meie Otten	Uitgeverij Deviant
Ruud van den Belt	Uitgeverij Deviant
Natascha Prins	MBO Raad
Erik Roelofs	Universiteit Twente
Jantje Timmerman	Hogeschool Utrecht
Iris den Hond	Zadkine
Ellen Dreessen-van Kempen	Zadkine
Adelien van de Peppel	ROC van Twente
Wilma van den Westen	Zelfstandig adviseur
Ellen van Drie	ECBO
Annemarie Groot (schriftelijk gereageerd)	ECBO
Ineke de Roo (schriftelijk gereageerd)	Stichting Lezen
Inge van Meelis (schriftelijk gereageerd)	Itta

Bijlage 2. Vragen veldraadpleging

Onderstaande vragen werden ter voorbereiding op de veldraadpleging toegestuurd aan de deelnemers en vormden een leidraad voor het gesprek.

Hoofdstuk 2. Beoogd curriculum

Hoofdstuk 2 beschrijft de doelen van het onderwijs in leesvaardigheid in het mbo en voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn internationale kaders geïnventariseerd.

Vraag 1: Mist u in deze beschrijving bepaalde kaders? Zo ja, welke?

Hoofdstuk 3. Uitvoering leesonderwijs in het mbo

Hoofdstuk 3 beschrijft de volgende aspecten van de praktijk van leesonderwijs in het mbo:

- visie
- leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten
- docentrollen
- bronnen en materialen
- groeperingsvormen en leeromgeving
- tijd
- toetsing en evaluatie

Vraag 2: Mist u bepaalde aspecten van leesvaardigheidsonderwijs in de beschrijving van de onderwijspraktijk? Zo ja, welke?

Hoofdstuk 4. Gerealiseerd curriculum

Hoofdstuk 4 beschrijft recente resultaten met betrekking tot leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid in het mbo, vo en po.

Vraag 3: Mist u bepaalde resultaten met betrekking tot leeropbrengsten op het gebied van leesvaardigheid? Zo ja, welke?

Hoofdstuk 5. Advies te peilen aspecten leesvaardigheid

In hoofdstuk 5 wordt een advies gegeven voor de te peilen aspecten van leesvaardigheid. In paragraaf 5.1 wordt een advies gegeven over de toetsing van niveaus, de eisen aan tekstkeuze en de eisen aan leestaken. Dit advies wordt gevolgd door een beschrijving van de te peilen kenmerken van de praktijk van het leesonderwijs (5.2).

Toetsing niveaus

Met betrekking tot het toetsingsniveau wordt geadviseerd om in alle niveaus (mbo 2, mbo 3, mbo 4) op alle relevante referentieniveaus (1F, 2F, 3F) te toetsen. Er wordt geadviseerd om niveau 4F buiten het peilingsonderzoek te laten, omdat dit niet één van de niveaus is waar binnen het mbo naartoe gewerkt wordt.

Vraag 4: Kunt u zich vinden in deze aanbeveling of is een verdere specificering per mbo niveau nodig? Licht uw antwoord toe.

Eisen aan tekstkeuze

Het advies is om uit te gaan van authentieke, uitdagende teksten met een variatie in onderwerpen, tekstsoorten en teksttypen en daarbij zowel gebruik te maken van losse teksten als verzamelingen van teksten.

Vraag 5: Kunt u zich vinden in deze aanbeveling of is een verdere specificering van de eisen aan de tekstkeuze nodig? Licht, per aspect, uw antwoord toe.

a) Authentiek en uitdagend:

b) Variatie in onderwerpen:

c) Variatie in tekstsoorten (zakelijk/ fictioneel, narratief, literair):

d) Losse teksten en verzameling van teksten:

e) Variatie in teksttypen (analoog, digitaal, lineair, non-lineair, gemengd):

Vraag 6: Mist u bepaalde aspecten bij de eisen aan de tekstkeuze? Zo ja, welke?

Vraag 7: Welke prioritering zou u willen meegeven aan de aspecten bij vraag 5a t/m 5e (en eventueel aanvullende aspecten bij vraag 6)? Licht uw antwoord toe.

Eisen aan leestaken

Het advies is om leestaken op te nemen voor alle kenmerken van de taakuitvoering met uitzondering van Techniek en Woordenschat. Het gaat om de volgende kenmerken van de taakuitvoering:

- Begrijpen
- Interpretieren
- Evalueren
- Samenvatten (alleen zakelijke teksten)
- Opzoeken (alleen zakelijke teksten).

Vraag 8: Kunt u zich vinden in deze aanbeveling? Licht uw antwoord toe.

Er wordt ook geadviseerd om een variatie aan vraagtypen (open en gesloten vragen) op te nemen.

Vraag 9: Kunt u zich vinden in deze aanbeveling? Licht uw antwoord toe.

Praktijk van het leesonderwijs

Met betrekking tot de praktijk van het leesonderwijs wordt een advies gegeven rondom de volgende aspecten van het leesonderwijs in het mbo:

- visie
- leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten
- docentrollen
- bronnen en materialen
- groeperingsvormen en leeromgeving
- tijd
- toetsing en evaluatie

Vraag 10: Mist u bepaalde aspecten die in een peilingsonderzoek naar leesvaardigheidsonderwijs in het mbo aan bod dienen te komen? Licht uw antwoord toe.

Vraag 11: Welke weging zou u willen meegeven aan de zeven bovengenoemde aspecten? Licht uw antwoord toe

Vraag 12: Heeft u bij bepaalde aspecten suggesties hoe (vragenlijst, kwalitatief/kwantitatief, etc.) deze gepeild kunnen worden en bij wie (studenten, docenten, opleidingsmanagers, etc.)? Licht uw antwoord toe.

Overige vragen

Vraag 13: Welk advies of aandachtspunt zou u mee willen geven voor de praktische uitvoering van dit onderzoek (dataverzameling, afstemming op doelgroep, praktische organisatie, terugkoppeling resultaten, etc.)?

Vraag 14: Wat wilt u verder nog meegeven?

Bijlage 3. Samenvatting opbrengsten veldraadpleging

Algemene bevindingen

De deelnemers spreken hun waardering uit voor volledigheid van de rapportage. Specifiek benoemen ze de grondigheid van het literatuuronderzoek en de passende beschrijving van de resultaten. De deelnemers geven wel enkele suggesties voor aanvullende bronnen die kunnen leiden tot een verdere aanscherping van de beschrijving van het beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum. Ook geven ze de volgende twee aandachtspunten mee:

- **Uitkomsten peilingsonderzoek:** De domeinbeschrijving richt zich op de kaders, praktijk en opbrengsten van het leesonderwijs in het mbo. Wat in het vo wordt gedaan of wat daarbij helpend was voor het niveau waarmee studenten in het mbo binnenstromen dient te blijken uit de domeinbeschrijving voor het vo en het peilingsonderzoek leesvaardigheid in het vo. Dit roept bij de deelnemers de vraag op of de conclusie van het beoogde peilingsonderzoek gaat over het mbo of het vo, omdat het onderzoek voornamelijk gericht is om het niveau waarmee studenten het mbo binnenstromen. De verwachting is dat het mbo voor een uitdaging staat die gezamenlijk aangepakt dient te worden. Belangrijk daarbij is dat het beoogde peilingsonderzoek enkel kijkt naar het huidig aanbod en het huidige niveau in het eerste leerjaar van het mbo en het dus niet mogelijk is een causaal verband vast te stellen.
- **Doelgroep peilingsonderzoek:** Sommige deelnemers aan de veldraadpleging merken op dat het een gemis is om studenten van Entree-opleidingen buiten het peilingsonderzoek te houden, omdat er vanuit entree een grote doorstroom is binnen het mbo. Ook geven sommige deelnemers aan dat het vanwege de heterogene studentpopulatie in het mbo waardevol zou zijn om in het peilingsonderzoek ook de rol van (transfer vanuit) andere (thuis)talen dan het Nederlands mee te nemen.

Advies te peilen aspecten leesvaardigheid

Toetsing niveaus

Het advies om in alle niveaus (mbo 2, mbo 3, mbo 4) op de relevante referentieniveaus (1F, 2F, 3F) te toetsen wordt ondersteund. Sommige deelnemers merken wel op dat een verdere specificering naar opleiding/domein interessant zou zijn, omdat dit een beeld geeft van de verschillen in leesvaardigheid (relatie leesvaardigheid en gekozen opleidingen) en de taligheid van een opleiding/beroep. Andere deelnemers zien het beoogde onderzoek als een eerste peiling en vinden het onderscheid naar opleiding daarom minder relevant.

Eisen aan tekstkeuze

De deelnemers kunnen zich in grote lijnen vinden in de eisen aan de tekstkeuze, maar maken wel de volgende opmerkingen:

- **Uitdagend en authentiek:** Deelnemers merken op dat de teksten niet te uitdagend of te gevarieerd dienen te worden. Wat betreft authenticiteit merken deelnemers op dat ook de opgave bij de tekst authentiek zijn.
- **Variatie in onderwerpen:** Deelnemers stellen voor om te overwegen of het mogelijk is om enige vorm van keuze in te bouwen voor de studenten, om ze zo autonomie te geven en de kans te vergroten dat de onderwerpen van de teksten aansluiten bij de interesse en

belevingswereld van de studenten. De relevantie van een tekst voor een student zou ook vergroot kunnen worden door rekening te houden met de achtergrond(kennis) van de verschillende doelgroepen (bijv. nt2-studenten) of de teksten aan te laten sluiten bij (het domein van) de opleiding.

- **Variatie in tekstsoorten:** De deelnemers ondersteunen het advies om zowel zakelijke als fictionele, narratieve of literaire teksten op te nemen in het beoogde peilingsonderzoek. Recente inzichten laten zien dat de twee tekstsoorten niet te scheiden zijn en al het lezen begrijpend lezen betreft. Hoewel specifieke beroepsteksten volgens de deelnemers niet wenselijk zijn, wordt wel geadviseerd om te differentiëren per (domein van een) opleiding en tekstsoorten te gebruiken die in verschillende beroepsdomeinen voorkomen.
- **Variatie in losse teksten en verzameling van teksten:** De deelnemers waarderen thematisch lezen met behulp van een verzameling teksten, zeker als de teksten gekoppeld kunnen worden aan de beroepspraktijk en er een verdiepingsslag gemaakt wordt door studenten uit te dagen vanuit verschillende perspectieven naar een tekst te kijken. Tegelijkertijd zien de deelnemers uitdagingen voor de toetsing. Het aanbieden van vragen over meer dan één tekst of passage vraagt namelijk om rijke teksten met een duidelijke structuur en leidt mogelijk tot een hogere cognitieve belasting voor de studenten. Ook vergroot het aanbieden van een verzameling van teksten over hetzelfde onderwerp mogelijk de rol van voorkennis en dat wordt door de deelnemers als problematisch ervaren. Het aanbieden van keuzevrijheid bij het lezen van teksten zou mogelijk een oplossing kunnen bieden om de (thematische) teksten aan te laten sluiten bij de interesse en voorkennis van studenten.
- **Variatie in teksttypen:** De deelnemers zijn het eens met het advies om het teksttype aan te laten sluiten bij de tekst en digitale teksten, zoals een e-mail of chat-gesprek, enkel digitaal aan te bieden. De keuze voor een digitale of papieren toets moet echter goed overdacht worden vanwege (technische) uitdagingen en voorkeuren van studenten. Deelnemers merken verder op dat de lijst met teksttypen mogelijk uitgebreid kan worden op basis van het Raamwerk Nederlands (Bohnen et al., 2007).

Missende eisen aan tekstkeuze

Deelnemers missen eisen rondom genres en benoemen dat diversiteit in tekstlengte expliciet benoemd dient te worden bij het advies betreffende authenticiteit van teksten. Daarnaast adviseren ze om bij de tekstkeuze niet enkel uit te gaan van het huidige Referentiekader, maar ook de kaders van het staatsexamen, NT2 en ERK mee te nemen. Wat betreft de rijkdom van een tekst zou voorafgaand aan het beoogde onderzoek een 'topicalisatie-analyse' (zie Roelofs et al., 2019) uitgevoerd kunnen worden om deze beter in kaart te brengen.

Prioritering eisen aan tekstkeuze

De deelnemers vinden het vooral belangrijk dat de teksten authentiek en uitdagend zijn en dat er een variatie is in onderwerpen en tekstsoorten. De combinatie van losse teksten en een verzameling van teksten en een variatie in teksttypen zijn van minder groot belang en zijn mogelijk ook lastig te realiseren.

Eisen aan leestaken

De deelnemers benoemen dat de leestaken in ieder geval de genoemde processen van begrijpend lezen moeten oproepen. Verder merken ze het volgende op:

- **Kenmerken van de taakuitvoering:** Deelnemers zien woordenschat niet als leesvaardigheid en vinden het dus begrijpelijk dat het niet wordt meegenomen. Wel onderstrepen ze de rol van woordenschat bij het beantwoorden van een vraag. Om zicht te krijgen op de woordenschat van studenten zou de docent gevraagd kunnen worden een inschatting te geven van de woordenschat of zou een korte toets van essentiële woorden meegenomen kunnen worden in het toetsdesign. Verder biedt het schetsen van een context of het aanbieden van deeltaken mogelijkheden om de rol van woordenschat te verkleinen. De deelnemers hebben daarnaast vraagtekens bij het advies om samenvatten en opzoeken alleen bij zakelijke teksten te toetsen. Hoewel deze kenmerken van de taakuitvoering in het referentiekader enkel bij zakelijke teksten worden genoemd, is het volgens de deelnemers het overwegen waard om deze kenmerken ook bij fictionele, narratieve of literaire teksten mee te nemen in het beoogde peilingsonderzoek.
- **Variatie aan vraagtypen:** De deelnemers kunnen zich vinden in de aanbeveling zowel open als gesloten vraagtypen op te nemen, maar geven daarbij wel aan dat studenten mogelijk niet gewend zijn aan alle vraagtypen. Verschillende deelnemers uiten hun voorkeur voor open vragen, omdat met dit type vragen ook hogere orde vaardigheden zoals diep begrip en het leggen van tekstoverstijgende verbanden aan bod kunnen komen. Daarbij benadrukken ze dat er zo min mogelijk gebruik dient te worden gemaakt van standaard meerkeuze vragen, omdat de validiteit van deze vragen lager is dan bijvoorbeeld sorteertaken. De deelnemers adviseren daarnaast om zuinig te zijn met matrixvragen en ervoor te waken dat een antwoord helemaal goed moet zijn (en de student dus niet wordt gevraagd te kiezen voor het beste antwoord). Tot slot adviseren de deelnemers om te variëren in de manier van antwoorden op de vraag, waarbij studenten bijvoorbeeld ook de kans moeten hebben om de vraag mondeling te beantwoorden om te voorkomen dat hun schrijfvaardigheid hen beperkt. Een andere suggestie is om studenten een opdracht uit te laten voeren naar aanleiding van de tekst.

Prioritering kenmerken van taakuitvoering

De deelnemers vinden alle kenmerken van de taakuitvoering belangrijk en brengen geen prioritering aan in deze kenmerken. Wel merken de deelnemers op dat er tegen de tijd dat het onderzoek wordt uitgevoerd nieuwe taaleisen zullen zijn voor het mbo. Zij raden dan ook aan om te overwegen om het onderzoek een jaar uit te stellen, zodat de nieuwe taaleisen meegenomen kunnen worden in de opzet van het onderzoek. Daarnaast zijn er ook andere eisen (bijv. context, doel, antwoordmanier) die van toepassing zijn maar nu niet genoemd worden als eisen aan leestaken.

Praktijk van het leesonderwijs

Met betrekking tot de draden uit het curriculaire spinnenweb geven de deelnemers de volgende adviezen:

- **Visie:** De deelnemers benadrukken dat het belangrijk is om niet enkel te vragen wat de visie is, maar ook hoe deze vertaald wordt in de onderwijspraktijk, omdat daartussen een verschil kunnen bestaan. Daarnaast doen de deelnemers de aanbeveling om in het onderzoek niet enkel te richten op de visie op leesvaardigheid, maar dit breder in kaart te brengen vanuit basisvaardigheden en de verbinding met andere talen.

- **Leerdoelen**, leerinhoud en leeractiviteiten: De deelnemers missen geen onderdelen in deze beschrijving.
- **Docentrollen**: Er wordt geadviseerd om de bekwaamheid van de docenten in beeld te brengen vanwege de nieuwe regelgeving rondom kwalificering van docenten basisvaardigheden. Daarnaast wordt benadrukt dat de docentrollen in de breedte (dus ook beroepsdocenten) bekeken dienen te worden. Ook gaven meerdere deelnemers aan dat ze de studentrol misten in het spinnenweb.
- **Bronnen en materialen**: De deelnemers geven aan dat er ook veel wordt gelezen buiten de lessen Nederlands en dat het daarom belangrijk is om ook de beroepsgerichte docenten mee te nemen in de bevraging. Daarnaast wordt opgemerkt dat het uitgangspunt van verschillende methodes voor het vak Nederlands is dat de studenten de materialen zelfstandig kunnen doorlopen, terwijl het per student verschilt of dat inderdaad mogelijk is. Ook zijn er tussen opleidingen ook verschillen de mate van gebruik van een methode. Deelnemers geven verder aan dat studenten een voorkeur hebben voor niet-digitaal lezen, maar toch veel digitaal lezen omdat ze digitaal alles bij de hand hebben.
- **Groeperingsvormen en leeromgeving**: De deelnemers missen geen onderdelen in deze beschrijving.
- **Tijd**: De deelnemers adviseren om op te nemen hoeveel lessen er moeten worden gegeven om tot een bepaald niveau te komen. Als verdieping kan ook gevraagd worden hoe maatwerk, bijvoorbeeld via versneld werken, wordt ingericht. Deelnemers waarschuwen dat het lastig kan zijn om zicht te krijgen op de hoeveelheid tijd, omdat er ook in andere vakken aandacht wordt besteed aan taalvaardigheid.
- **Toetsing en evaluatie**: De deelnemers missen geen onderdelen in deze beschrijving.

Prioritering aspecten praktijk van het leesonderwijs

Deelnemers geven een (gedeelde) visie, leerdoelen, leerinhouden en leeractiviteiten en de rol van de docent bij deze aspecten de meeste prioriteit.

Suggesties praktische uitvoering

De deelnemers komen met de volgende suggesties voor de praktische uitvoering van het onderzoek:

- **Kwalitatieve verdieping**: Deelnemers spreken de wens uit om vragenlijsten altijd aan te vullen met een organisatie-breed kwalitatief onderzoek. Bij dat kwalitatieve gedeelte kunnen interviews of focusgroepen worden gehouden met studenten, waarbij ook een rol zou kunnen zijn voor studenten die uitstromen vanuit het vo (naar het mbo). De gesprekken met studenten kunnen meer context bieden en leiden tot bijvoorbeeld het beschrijven van *good practices*. Naast studenten zouden ook gesprekken gehouden kunnen worden met docenten, leidinggevend en ouders/verzorgers.
- **Doelgroep**: Sommige deelnemers herhalen het verzoek om entree-opleidingen mee te nemen in het onderzoek. Daarnaast geven ze aan dat de (jonge) BBL-student niet vergeten mag worden en dat de heterogeniteit van de studentenpopulatie erom vraagt dat de achtergrondkenmerken van studenten bevestigd worden om de resultaten beter te kunnen duiden. Deelnemers adviseren verder om niet alleen de docenten Nederlands te bevragen maar ook de beroepsdocenten, om zo te benadrukken dat leesonderwijs niet enkel de verantwoordelijkheid is van de docenten Nederlands.

- **Aandacht voor taalvaardigheid studenten en duur toets:** De deelnemers benadrukken het belang van passend taalgebruik in de toets en de vragenlijst voor studenten en stellen voor om in de vragenlijst (ook) gebruik te maken van plaatjes. Het meenemen van de talige achtergrond van studenten en afstemming op de taalvaardigheid van de doelgroep wordt heel belangrijk geacht. Gelet op de diversiteit van de doelgroep vragen de deelnemers daarnaast in hoeverre adaptiviteit in de onderzoeksopzet, bijvoorbeeld via doortoetsen, mogelijk en wenselijk is. Als reactie op deze vraag wordt opgemerkt dat er bij leesvaardigheid extra uitdagingen liggen op dit gebied, omdat de moeilijkheid afhangt van de combinatie van het niveau van de tekst, de vraag en het antwoord van de leerling. Over de duur van de toets zijn geen uitspraken gedaan, maar deelnemers adviseren wel om na maximaal 1 uur een pauze in te lassen voor de studenten.
- **Terugkoppeling en rapportage:** Het advies van de deelnemers is om de terugkoppeling naar alle belanghebbenden te sturen, zodat zoveel mogelijk mensen ervan op de hoogte raken. Belangrijk is daarbij om de belanghebbenden te laten weten wat er met de resultaten (op landelijk niveau) gebeurt. Wat betreft de rapportage merken deelnemers op dat het belangrijk is dat mbo-studenten de inhoud ook tot zich kunnen nemen. Een praktische handleiding naast het rapport kan daarbij behulpzaam zijn.

Bijlage 4. Referentiekader Lezen (1F, 2F, 3F en 4F)

Zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	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.
Teksten				
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
Taken				
1. Lezen van informatieve teksten	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.
2. Lezen van instructies	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.	Kan instructieve teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	
3. Lezen van betogende teksten	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, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.	Kan betogende teksten lezen waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.	Kan betogende teksten lezen waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie, of artikelen waarin de schrijver (impliciet) een standpunt inneemt of beschouwing geeft.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogredenen en argument.	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.
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver.	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.
Evalueren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
Samenvatten		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 de uitgangstekst te begrijpen valt.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen en vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

Fictionele, Narratieve en Literaire teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.

Teksten

Tekstkenmerken	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	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.
----------------	---	---	---	---

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en ontwikkelingen 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.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan het algemene thema formuleren. Kan teksten in cultuur-historisch perspectief plaatsen.
Evalueren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.	Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.	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 5. Huidige kerndoelen Nederlands onderbouw vo

I. Kerndoelen op basis van artikel 11b WVO

Onderdeel A: Nederlands

De eerste tien kerndoelen zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan culturele en literaire aspecten (kerndoelen 2 en 8).

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
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.
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
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.

Bijlage 6. Concept kerndoelen Nederlands onderbouw voortgezet onderwijs



Domein	Subdomein	Kerndoel
Overstijgend		1. Taal- en leesomgeving
		2. Taal in de leergebieden
A Communicatie	A1 Taalvaardigheid	3. Begrijpend luisteren, lezen en kijken 4. Doelgericht spreken en schrijven 5. Creatief taal gebruiken 6. Schrijven om te leren 7. Bronnen onderzoeken 8. Bronnen verwerken 9. Reflecteren op taalactiviteiten
	A2 Interactie	10. Doelgericht gesprekken voeren 11. Gesprekken voeren om te leren
B Taal	B1 Taal als systeem	12. Vorm en betekenis beschouwen 13. Schriftelijke taalverzorging
	B2 Taal en individu & maatschappij	14. Talige identiteit 15. Taalvariatie 16. Taalverandering
C Literatuur	C1 Literatuur als systeem	17. Inzicht in verhalende teksten 18. Verkennen van literaire genres
	C2 Literatuur en individu & maatschappij	19. Leesvoorkeur 20. Functies van literatuur 21. Tijd en context

/ Overstijgend

Kerndoel 1 Taal- en leesomgeving

Doelzin	De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving voor alle leerlingen.
Het gaat hierbij om	• in aanraking laten komen met authentieke, vakoverstijgende, thematische contexten; • in aanraking laten komen met uitdagende teksten en een divers en actueel aanbod van literatuur binnen een vaste leesroutine; • aanbieden van kennis en vaardigheden uit het leergebied Nederlands in onderlinge samenhang; • stimuleren van de leesmotivatie en de durf om te spreken en te schrijven; • ruimte bieden aan verschillende talen en taalvariëteiten van leerlingen.
Te denken valt aan	• organiseren van een vakoverstijgende projectweek waarin leerlingen doelgericht moeten spreken of schrijven; • organiseren van een schooldebat; • uitnodigen van een professioneel taalgebruiker, zoals een auteur, cabaretier of rapper; • Deelnemen aan leesbevorderingsactiviteiten zowel binnen als buiten de school.

Kerndoel 2 Taal in de leergebieden

Doelzin	De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in de andere leergebieden.
Het gaat hierbij om	• gelegenheid bieden tot taalproductie in alle leergebieden: gesprekken voeren, schrijven en spreken; • gelegenheid bieden tot het lezen, bekijken en beluisteren van authentieke en uitdagende teksten die passen bij het leergebied; • aanbieden van activiteiten in betekenisvolle contexten waarin vakspecifieke taalvaardigheden en school- en vaktaal verworven kunnen worden; • stimuleren van het inzetten van kennis over taal, teksten, tekststructuur en taalverzorging bij talige activiteiten in het leergebied; • aanbieden van een set van aanpakken en flexibel inzetbare strategieën bij het uitvoeren van taalactiviteiten.
Te denken valt aan	• bieden van schrijfkaders bij het schrijven van een tekst binnen de leergebieden; • voeren van een klassengesprek om een natuurkundig concept te verkennen; • werken aan een opdracht binnen het praktijkgerichte programma, waarin leerlingen ondersteuning krijgen bij uitvoeren van taalactiviteiten.

/ A Communicatie A1 Taalvaardigheid

Kerndoel 3 Begrijpend luisteren, lezen en kijken

Doelzin	De leerling toont begrip van beluisterde, gelezen en bekeken teksten.
Het gaat hierbij om	- aandachtig kijken en luisteren naar of vloeiend lezen van zakelijke en literaire teksten die toenemen in complexiteit en abstractie met betrekking tot onderwerp, tekststructuur en -functie; - zowel inzetten als vergroten van kennis van de wereld, woordenschat en kennis over teksten en taal; - herkennen van perspectieven, publiek, context en communicatief doel: informeren, amuseren, instrueren of overtuigen; - reageren op, evalueren van en reflecteren op de waarde en inhoud van teksten; - bepalen van de aanpak en het flexibel toepassen van begripsverhogende strategieën.
Te denken valt aan	- tonen van begrip door informatie uit een documentaire in een visualisatie te plaatsen; - bespreken en beoordelen van elkaars (strategisch) leesgedrag bij een complexe tekst; - verkennen van de structuur van hyperlinkteksten; - verdiepen van het begrip door meerdere teksten over hetzelfde onderwerp met elkaar te vergelijken; - betekenis geven aan gedichten.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	- verwoorden van een beargumenteerde mening, naar aanleiding van een talkshow over een maatschappelijk vraagstuk; - analyseren van een politieke speech op inhoud en vorm.

Kerndoel 4 Doelgericht spreken en schrijven

Doelzin	De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context.
Het gaat hierbij om	- formuleren van gesproken, geschreven en multimediale teksten die toenemen in complexiteit en abstractie met betrekking tot onderwerp en tekststructuur, passend bij een divers publiek, formelere contexten en verschillende communicatieve doelen: informeren, amuseren, instrueren of overtuigen; - zowel inzetten als vergroten van kennis van de wereld, verteltechnieken, complexere tekstkenmerken en -structuren, woordkeus, zinsbouw, taal- en schriftconventies, taalverzorging en tekstopmaak; - schrijven op letter-, schrift- en tekstniveau met een leesbaar handschrift en typschrift, en verstaanbaar spreken; - bepalen van de spreek- of schrijfaanpak; - reviseren van teksten aan de hand van feedback.
Te denken valt aan	- Een review schrijven over een gekocht product voor andere gebruikers; - een verslag schrijven naar aanleiding van een snuffelstage of bedrijfsbezoek in het kader van beroepsoriëntatie; - een betoog houden over een maatschappelijk probleem.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	een uiteenzettende of beschouwende tekst schrijven of uitspreken over een verschijnsel of kwestie.

/ A Communicatie A1 Taalvaardigheid

Kerdoel 5 Creatief taal gebruiken

Doelzin De leerling gebruikt taal op een creatieve manier.

Het gaat hierbij om

- uitdrukking geven aan ideeën, gedachten, ervaringen, gevoelens en fantasieën;
- experimenteren met klanken, woorden, zinnen, literaire genres, taalregels, taalconventies en visuele vormen, en het bewust doorbreken hiervan;
- verkennen van ontluikende kenmerken van de eigen stijl;
- openstaan voor talige creaties van anderen;
- verwoorden van eigen en andermans keuzes met betrekking tot inhoud en vorm.

Te denken valt aan

- schrijven of vertellen van een broodjeaapverhaal;
- een persoonlijke ervaring verwerken tot een ultrakorte tekst of een elevator pitch;
- spelen met afwijkend gebruik van de interpunctie of het doorbreken van genreconventies;
- verwoorden van ervaringen, interesses en talenten in een vormvrij cultureel zelfportret.

In havo/vwo 3 valt te denken aan

- maken van een rap met zelfbedachte woorden, gebruikmakend van straattaal.

Kerdoel 6 Schrijven om te leren

Doelzin De leerling schrijft om te komen tot kennisopbouw of begrip.

Het gaat hierbij om

- noteren en samenvatten van gelezen, bekeken of beluisterde informatie;
- verwoorden, ordenen en structureren van gedachten, verworven inzichten en kennis in tekst of visuele vorm;
- uitbreiden van school- en vaktaal;
- schrijven op letter-, schrift- en tekstniveau met een leesbaar handschrift en typeschrift.

Te denken valt aan

- een infographic maken van een tekst over een maatschappelijk onderwerp;
- een samenvatting maken van één of enkele bronnen rond een thema.

In havo/vwo 3 valt te denken aan

- een synthese maken van twee of drie bronnen rond een thema van wereldoriëntatie;
- aantekeningen maken tijdens de uitleg van de docent.

/ A Communicatie A1 Taalvaardigheid

Kerndoel 7 Bronnen onderzoeken

Doelzin	De leerling onderzoekt verschillende bronnen.
Het gaat hierbij om	• beoordelen van betrouwbaarheid op basis van duidelijk aanwezige kenmerken van de bron: maker, communicatief doel en actualiteit; • analyseren en controleren van de inhoud van de bron en onderscheiden van hoofd- en bijzaken, feiten en meningen, perspectieven en framing; • vergelijken en onderscheiden van soorten aangereikte bronnen op basis van betrouwbaarheid en inhoud; • verkennen van zoekmogelijkheden binnen verschillende aangereikte bronnen.
Te denken valt aan	• vergelijken en analyseren van verschillende teksten over hetzelfde onderwerp; • uitproberen van verschillende zoektermen bij het onderzoeken van een specifieke zoekvraag; • verkennen van de mogelijkheden en gevaren van teksten geschreven door AI.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• cross-checken van een tekst geschreven door AI, door de tekst te vergelijken met andere bronnen.

Kerndoel 8 Bronnen verwerken

Doelzin	De leerling verwerkt informatie uit verschillende bronnen in een gesproken of geschreven tekst.
Het gaat hierbij om	• hanteren van een passende lees-, kijk- of luisteraanpak bij het zoeken naar informatie in bronnen; • doelgericht selecteren en vergelijken van bruikbare informatie uit bronnen; • structureren, parafraseren en samenvatten van informatie met correcte vermelding van gebruikte bronnen; • formuleren van een gestructureerde tekst op basis van geselecteerde informatie, afgestemd op doel, publiek en context.
Te denken valt aan	• schrijven van een informatief werkstuk op basis van gelezen, bekeken of beluisterde bronnen; • houden van een eenvoudig betoog over een actueel thema na het lezen, beluisteren of bekijken van teksten over dit onderwerp; • maken van een infographic op basis van meerdere onderzochte bronnen.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• voorbereiden van een presentatie waarbij informatie uit verschillende bronnen vergeleken en geïntegreerd wordt.

/ A Communicatie A1 Taalvaardigheid

Kerdoel 9 Reflecteren op taalactiviteiten

Doelzin	De leerling reflecteert op de uitvoering van een taalactiviteit.
Het gaat hierbij om	• verwoorden van gedachten en waarnemingen bij de uitvoering van een activiteit; • evalueren van het product van de taalactiviteit; • reflecteren op en bijstellen van de gekozen aanpak en strategieën in relatie tot het proces en product; • geven, ontvangen en verwerken van feedback; • formuleren van leerdoelen en maken van keuzes voor toekomstige taalactiviteiten op basis van evaluatie en reflectie.
Te denken valt aan	• bespreken en beoordelen van elkaars (strategische) leesaanpak bij een complexe tekst; • reviseren van een tekst op basis van ontvangen feedback; • meenemen van leerdoelen bij het voorbereiden van een mondelinge presentatie.

/ A Communicatie A2 Interactie

Kerdoel 10 Doelgericht gesprekken voeren

Doelzin	De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner en context.
Het gaat hierbij om	• afstemmen op communicatief doel: informeren, amuseren, instrueren of overtuigen, in verschillende contexten; • afstemmen op gesprekspartner: kennis, achtergrond, standpunt en perspectief; • afstemmen op context: talig repertoire, toon, intonatie, volume en non-verbale communicatie; • constructief laten verlopen van on- en offline gesprekken met behulp van schrift- en gespreksconventies.
Te denken valt aan	• deelnemen aan een forumdiscussie (live of online); • voeren van een debat over een actueel maatschappelijk onderwerp, waarbij de meningen sterk uiteenlopen; • maken van een afspraak voor een snuffelstage; • voeren van een groepsgesprek over literatuur.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• in een discussie of debat specifieke, toegekende belangen verdedigen die niet direct betrekking hebben op jezelf.

/ A Communicatie A2 Interactie

Kerdoel 11 Gesprekken voeren om te leren

Doelzin	De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.
Het gaat hierbij om	• constructief laten verlopen van gesprekken met behulp van gespreksconventies; • verwoorden van gedachten, inzichten en kennis over concepten, verschijnselen en aanpakken; • vragen om en antwoorden op verzoek om toelichting, verklaring of verificatie; • analyseren van informatie en perspectieven; • beargumenteren en samenvatten van standpunten, opgedane kennis, beslissingen of gekozen aanpak.
Te denken valt aan	• bedenken van oplossingen om dialecten van het Nederlands te blijven behouden; • verkennen van een probleem of situatie, vanuit verschillende perspectieven.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• bedenken van een uitvoerbare, praktische oplossing bij een maatschappelijk of technologisch vraagstuk.

/ B Taal B1 Taal als systeem

Kerndoel 12 Vorm en betekenis beschouwen

Doelzin	De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal.
Het gaat hierbij om	• beschouwen van relaties tussen klankvormen en hun betekenis en functie: letterklanken, intonatie, klemtoon, ritme; • beschouwen van relaties tussen complexe woordvormen, zinnen en teksten en hun betekenissen: lettergrepen, samenstellingen, afleidingen, verbuigingen, vervoegingen, samentrekkingen, samengestelde en complexe zinnen; • beschouwen van afwijkende woordvolgordes en de zinsopbouw rondom een werkwoord, waarbij elk zinsdeel en elke woordsoort een stukje informatie toevoegt aan de zin; • inzetten van taalkundige begrippen en taalbeschouwingsstrategieën: analyseren, vergelijken, ordenen, relateren, categoriseren; • opmerken van effecten van keuzes in taalgebruik: woordgebruik, register, zins- en tekstopbouw en stijlmiddelen, in relatie tot een communicatief doel.
Te denken valt aan	• reflecteren op zinsopbouw en de functies van onderdelen van zinnen; • analyseren van het effect van gebruikte stijlmiddelen in verschillende soorten teksten.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• vergelijken van het taalgebruik in verschillende soorten brieven en het verwoorden van het effect van dit taalgebruik.

Kerndoel 13 Schriftelijke taalverzorging

Doelzin	De leerling verzorgt het schriftelijk taalgebruik.
Het gaat hierbij om	• toepassen van kennis over klankvorm, woordvorming en zinsbouw bij spelling; • toepassen van regels en procedures op woord-, zins- en tekstniveau: spelling, formulering, interpunctie, tekstconventies en tekstopmaak; • tonen van spellinggeweten en spellingbewustzijn; • inzetten van hulpmiddelen en bronnen om regels en procedures correct toe te passen en teksten te redigeren.
Te denken valt aan	• correct leren spellen van bijvoorbeeld werkwoorden in allerlei vervoegingen; • gebruiken van spelling- of grammaticacorrectie op de computer, het gebruiken van AI-technologie of het gebruiken van bronnen zoals woordenboeken, zelfgemaakte lijstjes, taaladviezen of taalboekjes, ook bij het reviseren van een tekst.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• correct leren spellen van bijvoorbeeld woorden met tekens die bepalend zijn voor de uitspraak van het woord; • reviseren van een tekst naar aanleiding van gevraagde feedback op spelling en formulering.

/ B Taal B2 Taal en individu en maatschappij

Kerdoel 14 Talige identiteit

Doelzin De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan je identiteiten.

Het gaat hierbij om

- benutten van het eigen talige repertoire in de volle breedte: talen en taalvariëteiten, gebaren, lichaamstaal;
- experimenteren met het eigen talige repertoire met een beoogd effect, in relatie tot publiek, doel en context;
- reflecteren op hoe je overkomt op anderen op basis van bewuste keuzes in je eigen talige repertoire;
- herkennen van expressie van verschillende identiteiten in gelezen, beluisterde of bekeken teksten;
- waarderen van het eigen talige repertoire.

Te denken valt aan

- verwoorden van keuzes rondom taalgebruik en non-verbale communicatie na afloop van een presentatie;
- reflecteren op de eigen woordkeuze in de interactie met een ander;
- gebruiken van talenkennis bij het interpreteren of schrijven van teksten in het Standaardnederlands.

Kerdoel 15 Taalvariatie

Doelzin De leerling beschouwt het bestaan en gebruik van verschillende talen en taalvariëteiten in relatie tot het Nederlands.

Het gaat hierbij om

- beschouwen van verschillende taalvariëteiten van het Nederlands: school- en vaktaal, groeps- en streektaalen en talen in beroepscontexten;
- verkennen van de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt;
- beschouwen van oordelen over verschillende talen en taalvariëteiten;
- verkennen van overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen en taalvariëteiten op klank-, woord- en zinsniveau.

Te denken valt aan

- een gesprek voeren over de positie van verschillende talen in de maatschappij;
- ontdekken van verschillen en overeenkomsten tussen talen en taalvariëteiten ten behoeve van de eigen taalontwikkeling.

In havo/vwo 3 valt te denken aan

- in gesprek gaan met een vertaler over verschillen en overeenkomsten tussen talen en de uitdagingen die deze met zich meebrengen.

/ B Taal B2 Taal en individu en maatschappij

Kerdoel 16 Taalverandering

Doelzin	De leerling verkent de verandering van het Nederlands onder invloed van tijd en maatschappelijke ontwikkelingen.
Het gaat hierbij om	• analyseren van verschillen tussen taalgebruik van vroeger en nu in gesproken en geschreven teksten; • analyseren van veranderingen in vorm, betekenis en gebruik; • beschouwen van nieuwe woorden en uitdrukkingen in het Nederlands onder invloed van media, digitalisering en taalcontact; • herkennen hoe het effect van keuzes in taalgebruik beïnvloed wordt door actuele en maatschappelijke thema's; • verkennen hoe literatuur door de eeuwen heen wordt doorgegeven.
Te denken valt aan	• praten over het gebruik van frames in taalgebruikssituaties, gerelateerd aan actuele maatschappelijke thema's; • herkennen van uitingen die als discriminerend of gender-typerend kunnen worden ervaren; • ontdekken van de invloed van taalcontact op straattaal; • interviewen van ouderen over taal vroeger en nu, aan de hand van een onderzoeksvraag, en het presenteren van de conclusies.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• maken van een moderne hertaling van een historische tekst; • analyseren van de woordvolgorde of het schriftelijk taalgebruik in een historische tekst.

/ C Literatuur C1 Literatuur als systeem

Kerdoel 17 Inzicht in verhalende teksten

Doelzin	De leerling toont inzicht in verhalende teksten met behulp van kennis over verteltechnieken.
Het gaat hierbij om	• beschrijven welk probleem of welke wens van een hoofd-persoon de motor van het verhaal is, hoe het verhaal zich ontwikkelt en wat die ontwikkeling beïnvloedt; • onderscheiden van soorten personages en het beschrijven van hun ontwikkeling; • uitleggen wat het effect is van het vertelperspectief; • beschrijven hoe een schrijver verschillende technieken gebruikt om bepaalde effecten te bereiken; • beschrijven waar, wanneer en onder welke omstandigheden een verhaal zich afspeelt.
Te denken valt aan	• herkennen van flashbacks en flashforwards in een verhaal en het effect bespreken op de spanning van een verhaal; • bespreken welke elementen uit tijd, plaats en omstandigheden van invloed zijn op de spanning en sfeer in een verhaal; • herkennen van verteltechnieken in game-scenario's en films; • herkennen van het gebruik van verteltechnieken in een betoog.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• gezamenlijk verkennen hoe titel, motto en motieven bijdragen aan het centrale thema.

Kerdoel 18 Verkennen van literaire genres

Doelzin	De leerling verkent genrekenmerken van literatuur.
Het gaat hierbij om	• herkennen van genres en mengvormen van genres in poëzie-, proza- en dramateksten; • verkennen van de rol van beeldgebruik in diverse genres; • herkennen van het effect van figuurlijk taalgebruik, stijlfiguren, beeldspraak, rijm, ritme en visuele elementen; • analyseren van het effect van verschillende verschijningsvormen van literatuur.
Te denken valt aan	• lezen, vergelijken en bespreken van teksten van verschillende literaire genres, zoals een sonnet, detectives en biografieën; • analyseren van beeldspraak in gedichten; • analyseren van het effect van overeenkomsten en verschillen tussen de graphic novel, roman en verfilming van een verhaal; • vergelijken van het taalgebruik in een gedicht met het taalgebruik in een zakelijke tekst over hetzelfde onderwerp.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• analyseren van een gedicht met aandacht voor het effect van vorm (klank, ritme) en dichtvorm op betekenis; • ontdekken van de stijl van een schrijver door te kijken naar woord- en taalgebruik.

/ C Literatuur C2 Literatuur en individu & maatschappij

Kerdoel 19 Leesvoorkeur

Doelzin	De leerling kiest nieuwe teksten op basis van eerdere lees-, luister- en kijkervaringen.
Het gaat hierbij om	• verkennen van rijke en gevarieerde literatuur, van verschillende genres en schrijvers; • evalueren van persoonlijke lees-, luister- en kijkervaringen; • beargumenteren van persoonlijke voorkeur en keuzes op basis van tekstgenres en -kenmerken, de eigen leesvaardigheid en interesse; • aangaan van nieuwe leesuitdagingen binnen een vaste lees-routine en verbreden van de eigen leesvoorkeur.
Te denken valt aan	• lezen, beluisteren en bekijken van teksten van verschillende genres en schrijvers, zoals poëzie, spoken word, verhalen, romans, multimediale teksten, theatervoorstellingen, verhalende non-fictie en strips; • gezamenlijk reflecteren op gelezen of beluisterde teksten en het bewust selecteren van nieuwe teksten; • promoten van een gelezen of beluisterd boek tijdens een boekenpitch.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• schrijven van een leesautobiografie.

Kerdoel 20 Functies van literatuur

Doelzin	De leerling verkent welke functies literatuur heeft.
Het gaat hierbij om	• lezen, luisteren en bekijken van rijke en gevarieerde literaire teksten in allerlei verschijningsvormen: mondeling, schriftelijk en multimediaal; • verwoorden van persoonlijke leeservaring en -beleving na het lezen van literatuur; • verwoorden van opgedane inzichten en kennis over zichzelf en andere mensen na het lezen van literatuur; • verwoorden van opgedane inzichten en kennis over de wereld en culturen na het lezen van literatuur; • geven van een beargumenteerd waardeoordeel over de tekst.
Te denken valt aan	• voeren van een literair gesprek over een gezamenlijk gelezen verhaal, waarin verschillende perspectieven van lezers besproken worden; • schrijven van een persoonlijke reflectie na een gedicht of boek te hebben gelezen; • verwoorden hoe je jezelf beter hebt leren kennen door het lezen van een bepaald boek; • benutten van literatuur om een bepaald historisch tijdvak te verkennen.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• vergelijken van de functies van verschillende soorten literaire teksten over hetzelfde onderwerp; • benutten van literatuur om een bepaald maatschappelijk probleem te beschouwen.

/ C Literatuur C2 Literatuur en individu & maatschappij

Kerdoel 21 Tijd en context

Doelzin	De leerling verwoordt verbanden tussen literatuur en de periode of context waarin literaire teksten zijn ontstaan.
Het gaat hierbij om	• lezen, bekijken of beluisteren van literatuur die is ontstaan in verschillende periodes of contexten; • benoemen van de periode of context waarin een schrijver de literaire tekst geschreven heeft; • vergelijken van verschillende edities van literaire teksten; • herkennen van universele thema's in literatuur door de tijd heen.
Te denken valt aan	• analyseren van universele thema's zoals trouw, verliefdheid, vriendschap, rouw in teksten uit verschillende periodes; • relateren van verhalen en gedichten met een historisch thema aan een bepaalde periode uit de geschiedenis; • praten over de invloed van de culturele setting van het verhaal op de verhaallijn.
In havo/vwo 3 valt te denken aan	• gezamenlijk lezen van en praten over literair-historische teksten in een moderne hertaling; • analyseren van een historisch gedicht.

Bijlage 7. Eindtermen voortgezet onderwijs

Vmbo

Leesvaardigheid	BB	KB	GL/TL
De kandidaat kan:	CE		
• leesstrategieën hanteren • compenserende strategieën kiezen en hanteren • functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen • het schrijfdoel van de auteur aangeven • een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen • het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven • een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten		CE	CE
De kandidaat kan:			
• leesstrategieën hanteren • compenserende strategieën kiezen en hanteren • functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen • het schrijfdoel van de auteur aangeven en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken • een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen • het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven en een samenvatting geven • een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten			
Fictie	BB	KB	GL/TL
De kandidaat kan:	CE		
• verschillende soorten fictiewerken herkennen • de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven • de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten • een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk		CE	CE
De kandidaat kan:			
• verschillende soorten fictiewerken herkennen • de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven • de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten • 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			

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

De kandidaat kan:

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

Subdomein A2: Beoordelen

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

Subdomein A3: Samenvatten

De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. Minimaal aantal: havo 8; vwo 12, waarvan minimaal 3 voor 1880. De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

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

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

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