

Onderzoek naar diep tekstbegrip bij vwo-leerlingen

Toegankelijke en informatieve toetsing voor alle leerlingen

■ Lody Smeets

Drs. L.M.L. Smeets is senior beleidsadviseur examenvernieuwing bij Stichting Cito en redactielid van Examens tijdschrift voor de toetspraktijk. Email: lody.smeets@cito.nl

Patrick Rooijackers, docent Nederlands en examenmaker bij Stichting Cito, verdedigde vrijdag 17 februari 2023 met veel verve zijn proefschrift “Oog voor diep begrip: onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen”. Nederlandse leerlingen lijken internationaal gezien minder sterk in evalueren en reflecteren op teksten, waardoor er binnen het schoolvak Nederlands een roep weerklinkt aan deze diepere begripsdimensies in de leeslessen meer aandacht te schenken (zie bijv. Onderwijsraad & Raad en voor Cultuur, 2019). Op basis van verschillende onderzoeken bij leerlingen doet Patrick aanbevelingen voor een leesdidactiek die diep tekstbegrip bij leerlingen kan bevorderen. Het onderzoek gaat vooral in op effectief leesonderwijs maar bevat ook aanknopingspunten voor valide toets- en examenvormen om het diep tekstbegrip aan te spreken.

Inleiding

Het proefschrift sluit af met een elftal waardevolle aanbevelingen die goed in de les Nederlands toepasbaar zijn. Veel van deze aanbevelingen zijn daarnaast opgenomen in het hoofdstuk ‘Leesbegrip’ (Rooijackers & Gubbels, 2023) in Vaardig met vakinhoud, het nieuwe handboek vakdidactiek Nederlands. De lesinhoud staat niet los van daarbij passende toets- en examenvormen. Als diep tekstbegrip een belangrijk onderdeel is van het schoolvak Nederlands, zou dat ook op een valide manier in toetsen en examens een plek moeten krijgen. In dit interview geeft Patrick zijn inzichten hierover.



Patrick Rooijackers

Je start je proefschrift met een mooi citaat: “Omdat een ladder niet leunen kan tegen een wolk is ooit het weerbericht uitgevonden én het boek.” Wat is jouw interpretatie van dit citaat?

Ik zie in dit citaat een metafoor voor een menselijke poging om de complexe wereld om ons heen te analyseren en te begrijpen. Dat begrijpen gebeurt in het hoofd en is daarmee ongreepbaar. Pas via een product van een leerling zie je in welke mate de tekst begrepen is.

Wat is diep tekstbegrip en waarom is dit zo belangrijk? Kun je hier wat voorbeelden van geven uit de les of uit een toets?

Ik onderscheid drie lagen van tekstbegrip vanuit de bekendste theorie over tekstbegrip, de Constructie-Integratietheorie (Kintsch, 1998). De eerste laag bestaat uit het decoderen van letters, het herkennen van woorden. De twee-

de vorm is een vrij letterlijk begrip: je kunt de argumenten van de auteur uit de tekst halen, omdat deze met duidelijke signaalwoorden in de tekst zijn aangegeven. In de derde, diepere vorm van tekstbegrip, het ‘situatiemodelbegrip’, geef je de tekst echt betekenis door de inhoud ervan te integreren in je eigen kennis van de wereld. Vanuit dat situatiemodelbegrip kun je dan nóg een laagje dieper in je begrip gaan: je kunt de tekstinhoud bijvoorbeeld analyseren en evalueren, op andere situaties toepassen, en vanuit de tekstinhoud nog verdere denkstappen zetten. Dit diepe begrip wordt met name uitgewerkt in de boeken van Maryanne Wolf (Wolf, 2018).

Er is kritiek op de overheersende didactiek in de lessen Nederlands. Die komt momenteel nog altijd vaak neer op het lezen van een tekst en het beantwoorden van vragen over die tekst. Een belangrijke onderzoeksvraag in het proefschrift is: in hoeverre vormt de tekst met vragen een effectieve taak om tekstbegrip te oefenen in de lessen tekstbegrip? Op basis van het onderzoek constateert Patrick dat de huidige gangbare praktijk van een tekst met vragen niet bevorderlijk is voor diep lezen en diep tekstbegrip. Leerlingen lijken vooraf te lezen omdat ze die opdracht krijgen en gaan pas bij de vragen diepgaander naar tekstpassages kijken. In het proefschrift wordt ook wel gesproken over pragmatisch lezen.

Kun je door het stellen van de juiste vragen op hoger leesniveau dieper tekstbegrip bevorderen? En is het dan problematisch dat leerlingen pas diep gaan lezen als ze de vragen zien?

Het is niet gezegd dat het stellen van vragen geen zin heeft. Er zijn fraaie voorbeelden van vormen van didactiek (ik denk aan reciprocal teaching bijvoorbeeld) waarin leerlingen wordt geleerd de juiste vragen bij een tekst te stellen, zodat ze actief een tekst leren begrijpen. Maar op dit moment komt er in de lessen Nederlands vaak een grabbelton aan vragen voorbij over de tekst, die schriftelijk moeten worden beantwoord. Bijvoorbeeld:



Promotie van Patrick Rooijackers

leg de betekenis uit van moeilijke woorden in de tekst, haal signaalwoorden uit alinea's, noem argumenten die de auteur geeft voor een bepaald standpunt etc. En daarna moeten ze hun antwoorden nakijken. Je krijgt dan iets wat je niet zou moeten willen: ze wandelen vooraf over de tekst heen en gaan pas aan de hand van de vragen echt actief met de tekst aan de gang. Ze leren dus niet zelf actief met een tekst aan de gang te gaan. Deze praktijk heeft bovendien weinig van doen met lees-situaties in het werkelijke leven. Ik sta daarom graag een andere benadering voor. Vanuit een realistisch, concreet leesdoel vooraf wordt de leerling gestimuleerd om de tekst echt grondig te lezen. Daarna komen de vragen die logisch volgen vanuit het vooraf gegeven leesdoel. Denk bijvoorbeeld aan het maken van een profielwerkstuk met hoofd- en deelvragen waarbij de tekst relevant is om deze hoofd- en deelvragen goed te kunnen beantwoorden.

Bij dieper lezen moeten leerlingen dus betekenis geven aan de tekst in relatie tot wat ze al weten over het onderwerp. Zijn leerlingen met meer algemene kennis van de wereld dan niet in het voordeel bij leesopdrachten en leestoetsen?

Absoluut, maar voorkennis is altijd een pijler onder lezen. Kintsch' Constructie-Integratietheorie over tekstbegrip is wel samengevat als: "Kennis leidt tot begrip, en dat begrip leidt weer tot meer kennis". Je leest om meer te weten te komen van de wereld, dus dat moet ook de kern zijn van een goede leesdidactiek. Je moet ervoor zorgen dat een leerling leest om iets te weten te komen, dat er een betekenisvol doel is.

Voorkennis is wel een probleem bij toetsing. Het onderwerp van teksten heeft veel invloed op de leesvaardigheid. Ik heb zelf bijvoorbeeld weinig met voetbal. Een tekst over een andere, gedetailleerde opzet van een voetbalcompetitie zal voor mij taai kost zijn, terwijl veel leerlingen deze tekst wellicht makkelijker verteren. Bij toetsing is het dus kunst om die



Op dit moment komt er in de lessen Nederlands vaak een grabbelton aan vragen voorbij over een tekst, die schriftelijk moeten worden beantwoord.

teksten te zoeken waarbij leerlingen altijd wel een algemeen beeld van het onderwerp hebben. Het is echter niet te vermijden dat voorkennis een grote rol speelt. Dat speelt bij een vmbo-leerling misschien nog wel een grotere rol dan bij een vwo-leerling. Als de tekst weinig herkenbaar is, zullen vmbo'ers nog sneller hun concentratie en motivatie verliezen. Bij havo en vwo ga ik als examenmaker er wel van uit dat de leerling over enige kennis beschikt wat er allemaal in de maatschappij aan discussie speelt. Tegelijkertijd zorg ik voor een tekstkeuze waarmee de leerling enige affiniteit zal hebben. Dus geen tekst over een componist uit de niche van de klassieke muziek maar wel over hedendaagse vraagstukken zoals de betekenis van smartphones in het dagelijkse leven.



Promotie van Patrick Rooijackers

Hoe zit dat met de uitspraak van de voormalige Minister voor primair en voortgezet onderwijs Wiersma dat ook andere vakken dan de talen kunnen bijdragen aan een betere beheersing van taalvaardigheden zoals lezen en schrijven?

Ik onderstreep graag het belang van die opmerking! Zelfs docenten Nederlands onderkennen niet altijd het belang van deze visie. We vertrekken vanuit het schoolvak Nederlands vanuit een bepaald paradigma over wat goed tekstbegrip is. Hoofdzinnen herkennen, hoofdgedachte aanwijzen: je legt de hoofdgedachtegang in een tekst bloot. Dat is op zichzelf gezien een heel zinnige benadering. Maar zo werkt het juist vaak niet als je een tekst bij een ander vak onder ogen krijgt. Neem het vak geschiedenis. Een historicus is veel meer geïnteresseerd in causale en conditionele informatie die immers erg relevant is voor historisch redeneren. Wat zijn de specifieke omstandigheden die in een bepaald tijdsgewricht

hebben geleid tot een grote verandering of een belangrijke historische gebeurtenis? Elk schoolvak stelt weer zijn eigen doel waarmee leerlingen teksten moeten bestuderen, en dat doel bepaalt welke informatie uit de tekst essentieel is. Het is als docent Nederlands goed om hier met collega's van andere vakken over te praten en je daar bewust van te zijn. Het is echter niet eenvoudig om tot een overkoepelende leesaanpak voor alle vakken te komen. Elk vak heeft dus daarin een eigen verantwoordelijkheid.

Dat neemt niet weg dat docenten constateren dat leerlingen bij de talige maatschappijvakken veel moeite hebben met de wat langere en complexere tekstuele bronnen. Is er niet meer behoefte aan afstemming tussen het vak Nederlands en andere vakken?

Ik ben zeker voorstander van een taalbeleid op school. Het zou goed zijn als elke school een centrale beleidsgroep heeft die nadenkt hoe de taalvaardigheden bij alle vakken versterkt kunnen worden.

Als veelbelovende didactiek- en toetsvorm noem je in je proefschrift het 'scenario-based assessment' ofwel SBA afgekort (Sabatini e.a. 2020). Kun je daar iets meer over vertellen?

Scenario-based assessment van Sabatini sluit aan bij recente inzichten hoe tekstbegrip werkt, vooral bij zakelijke teksten. We weten dat een leesdoel vooraf veel invloed heeft op wat je uit de tekst haalt. Bij een tekst over de geschiedenis van Arnhem lees je die tekst heel anders als historicus die zoekt naar de rol van deze stad tijdens de Tweede Wereldoorlog dan als een geïnteresseerde leek. Het bestuderen van een tekst voor een kennistoets werkt anders dan het lezen van een tekst omdat je die toevallig als geïnteresseerde onder ogen krijgt.

Als je zonder doel een zakelijke tekst aanvliegt, is het alsof je wandelt door een landschap van beweringen met heuvels en dalen, zonder vooraf gekozen bestemming. Als er niet zo'n specifiek doel vooraf is, bepaal je deels zelf

wat de route wordt. Als je wel een leesdoel vooraf hebt, dan stuurt dat veel meer hoe je naar de tekst kijkt en wat in de tekst vanuit dit doel al dan niet relevant is. Vandaar dat het scenario-based-assessment ook een goede aanvulling is op de klassieke vragen in een leestoets en ook richting geeft aan het soort vragen die je in de toets opneemt. De toets-score krijgt dan ook meer constructvaliditeit*. Ik denk dat zo'n toetsvorm ook een logischere benadering is voor de leerling. Het bevor-

dert een goede en begrijpelijke selectie van vragen die een sterk verband hebben met het leesdoel.

Komen inzichten uit jouw proefschrift ook terug in de toekomstige centrale examens?

Zeker, er lopen proeven met examens Nederlands havo/vwo waarin naast de gebruikelijke klassieke begripsvragen over één tekst ook vragen worden gesteld over een set van meer teksten over een bepaald onderwerp. Deze

Klassiek tekstbegrip in centraal examen:

Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden, en kan de functie van deze eenheden benoemen. 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.

Voorbeeld van een klassieke opdracht uit het centrale examen Nederlands 2022:

Hoe kan het voornaamste doel van tekst 1 het best worden omschreven?

De tekst

- A. biedt de lezer een subjectieve bespiegeling op Hirsts tentoonstelling.
- B. geeft een zakelijke en diepgravende analyse van Hirsts tentoonstelling.
- C. plaatst de besproken tentoonstelling in de context van het verdere werk van Hirst.
- D. wil de lezer overtuigen van de perfecte uitvoering en de beperkte zeggingskracht van Hirsts tentoonstelling.

Nieuwe vorm van tekstbegrip in centraal examen

Kan de informatie in meerdere teksten over een bepaald onderwerp beoordelen op waarde voor het gegeven leesdoel. Kan de betrouwbaarheid van deze teksten/bronnen beoordelen gelet op het gegeven leesdoel.

Voorbeeld van functioneel tekstbegrip, zoals te vinden in het materiaal voor het project Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo, dat is te raadplegen op <https://www.examenblad.nl/2023/nieuws/2022-05-19-project-leesvaardigheid-nederlands-havo-vwo-aferond>.

Geef aan welke twee van de bronnen 1 tot en met 6 het meest betrouwbaar en bruikbaar zijn voor een scherpe discussie tussen voor- en tegenstanders over jullie stelling, en leg uit waarom. Geef antwoord in een of meer volledige zinnen.

Figuur 1. Voorbeeld toetsvraag over klassiek tekstbegrip en over de nieuwe vorm met een leesdoel vooraf

*Constructvaliditeit is de mate waarin een meting of een onderzoeksinstrument daadwerkelijk meet wat wordt beoogd en dat alle deelaspecten van de te meten vaardigheid worden gedekt.

teksten worden ook vaak voorzien van een leesdoel vooraf. Het leesdoel kan zijn dat je een aantal teksten gaat gebruiken voor een profielwerkstuk of ter voorbereiding op een debat. De gegeven teksten kunnen variëren in relevantie en betrouwbaarheid gelet op het leesdoel. De leerling kan in dit onderdeel de opdracht krijgen om een onderscheid te maken tussen meer en minder betrouwbare teksten en er kan ook worden gevraagd om uit te leggen waarom sommige teksten betrouwbaarder zijn dan anderen. Het is de bedoeling dat in de examens Nederlands havo/vwo vanaf 2024 een vertrouwd klassiek deel over tekstbegrip wordt opgenomen én een nieuw deel waarbij een leesdoel bij een set teksten wordt aangereikt, al voegen we dit nieuwe onderdeel geleidelijk en terughoudend in. In dit nieuwe deel komt het diepere tekstbegrip en het meervoudige tekstbegrip beter aan bod zoals het beoordelen van de kwaliteit (zaken als de logische consistentie van de gedachtegang in een tekst), betrouwbaarheid (zaken als de geloofwaardigheid van de bron van een tekst) en bruikbaarheid (zaken als de relevantie van een tekst voor je leesdoel). Het klassieke tekstbegrip blijft dus belangrijk als fundament maar daarnaast komt er meer aandacht voor het dieper, functioneler tekstbegrip.

Meervoudig tekstbegrip: kun je daar nog iets meer over vertellen?

Het idee bij meervoudig tekstbegrip is dat je een setje met verschillende soorten teksten over één onderwerp krijgt. Sommige teksten zijn wel relevant voor het leesdoel maar niet betrouwbaar, en andere teksten zijn juist niet relevant maar wel weer betrouwbaar. Ook nu is het leesdoel erg bepalend. Stel dat je in een profielwerkstuk vooral op zoek bent naar bewijzen voor een stelling of hypothese, dan beoordeel je de bruikbaarheid, kwaliteit en betrouwbaarheid van teksten weer heel anders dan als je in het profielwerkstuk onderzoekt hoe de burgers op straat ergens over denken.

Hoe beoordeel je of de ene tekst meer kwaliteit heeft of betrouwbaarder is dan de andere tekst gelet op het gebruiksdoel?

Je kunt vanuit een specifiek leesdoel vooraf objectieve criteria formuleren om de kwaliteit van teksten te rangschikken van laag naar hoog. Als je dit leesdoel niet hebt, dan wordt het veel moeilijker en subjectiever. Sommige oppervlakkige (opiniërende) teksten over een bepaald vraagstuk zullen in het kader van een diepgaand wetenschappelijk onderzoek niet zo geschikt zijn. In het kader van een debat met verschillende invalshoeken over hoe burgers aankijken tegen een vraagstuk kunnen oppervlakkigere opiniestukken wel weer bruikbare argumenten bevatten.

Is het beoordelen van de tekstkwaliteit door leerlingen bij meervoudig tekstbegrip wel objectief te beoordelen?

Ik denk van wel. De nieuwe examenvorm voor het examen Nederlands vwo met meervoudig tekstbegrip en het daarbij ontwikkelde correctievoorschrift is eerder dit jaar getest op een aantal scholen. De vraag daarbij was hoe de leerlingen het doen en of de antwoorden van leerlingen eenduidig te scoren zijn. De resultaten en reacties van de docenten waren positief en zijn er genoeg aanwijzingen om aan te nemen dat het bij landelijke centrale afname een succes wordt. Voor leerlingen was het materiaal ook niet te moeilijk. De eerste statistieken laten zelfs zien dat de betrouwbaarheid van het examen Nederlands toeneemt, dat wil zeggen dat het onderscheidend vermogen tussen vaardige en minder vaardige leerlingen toeneemt. Meervoudig tekstbegrip stelt namelijk hoge eisen aan de leerling omdat je de essentie van de eerste tekst moet vasthouden, terwijl je bezig bent met het verwerken van de essentie van de volgende tekst. Het is dus ook wel logisch als het onderscheidend vermogen van een toets daarmee zou toenemen.

Neemt de motivatie van de leerlingen voor het lezen ook toe bij deze nieuwe vormen? Heb je de leerlingen daarnaar gevraagd?

Nee, dat is nog niet zo expliciet aan de leerlingen gevraagd. Ik denk ook niet dat alleen door de introductie van lezen met een leesdoel vooraf en meervoudig tekstbegrip de leesmotivatie per se danig zal toenemen. Leesvaardigheid wordt wel relevanter en betekenisvoller voor de leerlingen, en dat is winst. We moeten daarnaast niet vergeten dat leerlingen vandaag de dag heel veel met meervoudig tekstbegrip worden geconfronteerd, via internet. Dit soort taken zijn voor 21e-eeuwse lezers heel relevant.

Als derde toets- en examenvorm noemt Patrick de toets met begripsvragen waarbij de tekst na bestudering niet langer raadpleegbaar blijft. Dus eerst krijg je de tekst die je dan diepgaand moet lezen. De tekst wordt vervolgens ingenomen en dan pas krijg je begripsvragen over deze tekst.

Examens waarbij de teksten na lezing niet meer raadpleegbaar zijn bij het beantwoorden van de vragen: dat zou wel een ingrijpende verandering zijn. Wat zou er moeten gebeuren, wil dit een haalbare kaart worden?

Het vergt allereerst een andere systematiek. Allereerst zul je voor leerlingen een duidelijk leesdoel vooraf moeten stellen, van waaruit ze de tekst moeten bestuderen, zoals 'Bepaal de hoofdgedachtegang van deze tekst'. Vervolgens construeer je begripsvragen waarmee je kunt controleren of de leerling zelfstandig deze hoofdgedachtegang heeft kunnen identificeren. Zulke vragen moeten niet gaan over details in de tekst, zoals: in welk jaartal was de Unie van Utrecht? Daar gaat het niet om. Zulke begripsvragen gaan in op de hoofdzaken van de tekst, zoals 'Geef de vier hoofdargumenten die de tekst geeft voor de stelling'.

Uit het onderzoek dat ik heb gedaan, blijkt dat deze vorm een hele goede manier is om te toetsen of de leerling zelfstandig een goede mentale representatie kan maken van de tekst



Een toets met begripsvragen waarbij de tekst na bestudering niet langer raadpleegbaar blijft, vraagt om een andere toetssystematiek.

als geheel. Als leerlingen de tekst bij de begripsvragen kunnen raadplegen, dan wordt het toch een wat andere vaardigheid: begrijpen leerlingen de vraag goed en zijn ze in staat de relevante tekstdelen goed te herlezen?

Ik ben er een groot voorstander van om een onderdeel in het centraal examen op te nemen waarbij de tekst eerst wordt gelezen, daarna wordt ingenomen en vervolgens pas de vragen over deze tekst worden aangeboden. Ik denk echter niet dat dit voorlopig een haalbare kaart is, want dat wordt de logistiek bij de huidige papieren afnamevorm heel ingewikkeld. Het wordt een stuk makkelijker als we digitale centrale examens voor Nederlands zouden krijgen bij havo en vwo. Daardoor wordt het weghalen van de tekst bij de begripsvragen op het juiste moment heel eenvoudig. Principieel

vraag ik me af waarom het niet zou moeten kunnen. Bij de luistertoetsen voor de talen wordt dit al langer toegepast. Leerlingen en docenten zijn inmiddels eraan gewend dat je eerst een audio-videofragment krijgt en dat je pas daarna een set vragen krijgt waarbij je niets meer kunt terugluisteren.

Een extra argument om deze vorm (innemen van de tekst en daarna pas de vragen) te beproeven is dat het differentiërend vermogen van het examen zal toenemen. Er is nu nogal eens kritiek op het examen Nederlands dat er weinig hele lage cijfers en weinig hele hoge cijfers uit de bus komen. Het inpassen van onderdelen met zowel meervoudig tekstbegrip alsook vragen na inname van de tekst zal vrijwel zeker tot een grotere spreiding in de cijferverdeling kunnen gaan leiden.

Welke voordelen en nadelen zie je in meer algemene zin in digitale centrale examens voor het vak Nederlands?

Ik zie vooral voordelen en weinig nadelen. Bij PISA* worden taalvaardigheden al langer digitaal getoetst. Daar is sprake van een iets lagere gemiddelde score door de gedigitaliseerde vorm, maar daar zijn er geen aanwijzingen gevonden dat bij digitale toetsen vaker aspecten een rol spelen die de leesvaardigheidsmeting vertroebelen. Denk bijvoorbeeld aan het omgaan met beeldscherminteracties of een andere vormgeving die je bij papier minder of niet hebt. Vanuit het perspectief van de leerling zou het aanbieden van digitale teksten of niet-lineaire leesvormen zoals die veel op het internet zijn te vinden, beter passen bij het dagelijkse leven waarin digitale kanalen belangrijker zijn geworden voor informatieoverdracht dan het papieren medium.

Zie je mogelijkheden in het centrale examen om lezen geïntegreerd te toetsen met andere taalvaardigheden?

Die mogelijkheden zie ik zeker zitten. Momenteel buigt een vakvernieuwingscommissie

voor het vak Nederlands zich over een nieuw examenprogramma. Daar wordt gekeken naar mogelijke samenhangende toepassingen van de verschillende taalvaardigheden. In een latere fase wordt ook gekeken wat dit zal betekenen voor het schoolexamen en het centrale examen. Voorlopig geldt nog het vigerende examenprogramma en de vigerende syllabus waarin is vastgelegd dat er in het centrale examen alleen lezen wordt getoetst. In de digitale examens voor de basisberoepsgerichte leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg in het vmbo zijn wel al korte schrijfpoddrachten opgenomen.

Tot slot. Wat is jouw droomscenario als docent Nederlands maar ook als examenmaker? Hoe ziet het ideale centrale examen Nederlands eruit over 5 tot 10 jaar?

Voor mij ziet het gedroomde scenario er als volgt uit. Je start de digitale toets met een centraal onderwerp. Allereerst vorm je met een eerste serie vragen een beeld van de voorkennis en het niveau van de leerling. Op basis daarvan bied je adaptief een serie begripsvragen aan die aansluit op het geschatte niveau en de voorkennis van deze individuele leerling. De leerling krijgt daarna gevarieerde vraagvormen voorgelegd: a) een klassieke tekst met vragen, b) vragen bij een set van teksten met een leesdoel vooraf, gericht op meervoudig tekstbegrip en c) vragen waarbij na lezing van de tekst de tekst niet meer raadpleegbaar is. Leerlingen hebben als leesdoel meegekregen dat ze onderweg de meest relevante bevindingen voor een kort reflectieverslag noteren die ze in de serie teksten leren over het centrale onderwerp. Vervolgens schrijven ze als eindopdracht een korte persoonlijke reflectie naar aanleiding van de teksten die ze eerder hebben gelezen. Lezen en schrijven zijn dan geïntegreerd. Verder is er adaptief getoetst; dat wil zeggen dat de leerling opdrachten heeft gekregen die aansluiten op zijn/haar niveau en voorkennis. Er is ook gedifferentieerd in allerlei verschillende taken en toetsvormen. Tot slot heb je dan aan het eind van de toets een beeld wat de impact is van de grootste

*PISA is het grootste internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties van 15-jarige leerlingen op het terrein van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid.

stoorzender in de meting en dat is voorkennis. Maar alvorens dit gedroomde scenario uitkomt en binnen de context van een centraal examen kan worden afgenomen, tja, dan gaat er nog wel flink wat water door de Rijn. ■

Aangehaalde literatuur

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2019). Lees! Een oproep tot een leesofensief. Raad voor Cultuur/Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/lees-advies>
- Rooijackers P. (2023). Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen. Proefschrift. Cito
- Arnhem: P. Rooijackers. Zie ook digitale versie: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/425157/oogvoor-diepbegripuu%20-%2063becbb770da2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rooijackers, P. & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (red.), *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 105-116). Bussum: Coutinho.
- Sabatini, J, O'Reilly, T., Weeks, J., & Wang, Z. (2020). Scenario-Based Assessment of Multiple Source Use. In Braasch & Mc Crudden, *Handbook of multiple source use* (p.447-465). New York/Londen: Routledge.
- Wolf, M. (2018), *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.

Gesignaleerd

NOS Nieuws, Aangepast donderdag 12 oktober, 16:04

Kwaliteit schoolexamens nog altijd onvoldoende, inspectie teleurgesteld

Nog altijd is de kwaliteit van schoolexamens op middelbare scholen niet in orde, blijkt uit onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs. Uit het rapport, dat gaat over het afgelopen schooljaar, komt naar voren dat een derde van de onderzochte schoolafdelingen ondermaats presteerde. Niet altijd wordt alle verplichte stof getoetst en vaak hebben de examencommissies te weinig zicht op de kwaliteit van de schoolexamens.

Bij 37 procent van de 127 onderzochte scholen was verplichte stof onvoldoende terug te vinden in programma's van toetsing en afsluiting (PTA's). In de meeste gevallen was de verplichte stof dan wel al eerder getoetst, bijvoorbeeld in de praktijk, maar kwam die vervolgens te weinig naar voren in de PTA's.

Bij 1 op de 8 scholen werd alle verplichte stof überhaupt niet getoetst. Scholen hadden de verplichte stof niet goed in beeld of hadden achterstanden bij de uitvoering van de schoolexamens.

Lees verder op <https://nos.nl/artikel/2493837-kwaliteit-schoolexamens-nog-altijd-onvoldoende-inspectie-teleurgesteld>