

Navigeren naar Leesbegrip

Auteurs: Aranka Bijl, Anneke Dubbeld & Monique Dijks (Onderwijskundig Onderzoek)

Inhoud

Inhoud.....	2
Samenvatting	4
Inleiding.....	4
Methode.....	4
Huidige beperkingen van toetsen voor (diep) tekstbegrip.....	4
Aanbevelingen en oplossingsrichtingen.....	4
Graphic organizers en concept maps: potentie en beperkingen.....	4
Voorgestelde onderzoeksrichtingen.....	5
Kernconclusie.....	5
Inleiding	6
Het situatiemodel.....	6
Voorwaarden voor een samenhangend situatiemodel.....	7
<i>Graphic organizers</i> als indirecte meting van het situatiemodel.....	7
Het huidige onderzoek.....	8
Methode – interviews	10
Resultaten	11
1. Complexiteit van het toetsen van (diep) tekstbegrip.....	11
1.1 Kenmerken van een goede toets voor leesbegrip	11
1.2 Knelpunten bij het construeren van toetsen voor (diep) tekstbegrip	11
1.3 Mogelijke oplossingen voor knelpunten	12
2. Perspectief van leerlingen bij het maken van leestoetsen en het opbouwen van een gestructureerd situatiemodel.....	13
2.1 Knelpunten voor leerlingen bij toetsen van leesvaardigheid en leesbegrip.....	13
2.2 Het opbouwen van een situatiemodel door leerlingen	13
3. Hoe kunnen <i>concept maps</i> en <i>graphic organizers</i> bijdragen aan het opbouwen van een goed situatiemodel?.....	14
Wat is de relatie tussen een <i>concept map</i> , een <i>graphic organizer</i> en het situatiemodel?.....	14
In hoeverre dekt een <i>graphic organizer</i> de opbouw van een situatiemodel?.....	15
Wat zijn voor- en nadelen van toetsen van leesbegrip aan de hand van <i>graphic organizers</i> en <i>concept maps</i> ?	15
Conclusie en discussie	16
Mogelijke onderzoeksrichtingen.....	17
Literatuurlijst.....	19

Bijlage 1. Gesprekskader expertinterviews	21
Introductie	21
Algemene vragen over leesbegrip meten.....	21
Vragen over situation models	21
Afsluiting.....	22

Samenvatting

Inleiding

Begrijpend lezen is een van de belangrijkste vaardigheden voor schoolsucces en functioneren in de maatschappij. Recente peilingen (o.a., PIRLS en PISA) laten zien dat Nederlandse leerlingen relatief goed scoren op letterlijk begrip, maar lager op dieper begrip zoals infereren, beoordelen en kritisch reflecteren. Voor diep tekstbegrip moet een lezer een goed georganiseerd situatiemodel van een tekst maken. Dit verkennende onderzoek heeft tot doel inzicht te krijgen in hoe leerlingen ondersteund kunnen worden bij het opbouwen van een samenhangend situatiemodel van een tekst en welke rol o.a. graphic organizers en concept maps daarbij kunnen spelen.

Methode

Er zijn vijf semigestructureerde interviews gehouden met leesexperts uit de Nederlandse wetenschap en praktijk, gefocust op de Nederlandse onderwijscontext. De gesprekken zijn digitaal opgenomen, genotuleerd en systematisch geanalyseerd door antwoorden per vraag te vergelijken om overeenkomsten, verschillen en opvallende nuances te identificeren.

Huidige beperkingen van toetsen voor (diep) tekstbegrip

De experts signaleren dat huidige toetsen vaak gaan over woordherkenning, het zoeken van letterlijke informatie in de tekst, of op de vorm van de tekst in plaats van de inhoud. Hogere-orde begripsprocessen onderliggend aan een samenhangend situatiemodel worden volgens de experts minder vaak bevraagd, deels omdat het moeilijk is om dergelijke vragen te formuleren met één onmiskenbaar juist antwoord. Ook geven experts aan dat de huidige toetsen vaak een antwoordzoekende strategie stimuleren: tekst en vragen worden gelijktijdig aangeboden, waardoor leerlingen gaan scannen en antwoorden opsporen in plaats van de tekst intensief te lezen. De veelgebruikte meerkeuzevragen verhogen bovendien de cognitieve last bij bijvoorbeeld inferentievragen, omdat ze naast tekstbegrip ook onbedoeld de opvattingen van de toetsconstructeur meten. Als bijkomende belemmeringen worden genoemd: onvoldoende geautomatiseerde lagere-orde processen (decoderen), beperkte woordenschat, gebrek aan achtergrondkennis, minder oefening met complexe teksten en motivatie- en concentratieproblemen bij langere teksten.

Aanbevelingen en oplossingsrichtingen

Experts adviseren te kiezen voor meer doelgerichte, open en authentieke taken (bijv. samenvatten, toepassen, presenteren, vervolgtaksten) in plaats van vooral meerkeuzevragen. Integratie van leesonderwijs in zaakvakken en thematisch werken kan helpen om voorkennis en woordenschat vooraf meer gelijk te trekken en zo zuiverder tekstbegrip te meten. Het is mogelijk bevorderlijk om leerlingen eerst ruimte en tijd te geven om teksten te verwerken (bijv. via *graphic organizers*, *story grammar*, *concept maps*) voordat zij toetsvragen beantwoorden en om meerdere representaties (samenvattingen, scripts, concept maps) te gebruiken. Differentiatie en adaptieve ondersteuning zijn belangrijk: vaststellen hoeveel hulp een leerling nodig heeft en die ondersteuning bieden. Verder is training van leerkrachten nodig voor het instrueren in open antwoorden en het betrouwbaar beoordelen van concept maps en organizers.

Graphic organizers en concept maps: potentie en beperkingen

Graphic organizers bieden structuur en houvast; het invullen ervan is relatief eenvoudig aan te leren en ze zijn geschikt voor bovenbouw primair onderwijs en voor teksten met duidelijke tekststructuren. *Concept*

maps zijn vrijer en laten zien hoe leerlingen eigen kennis integreren, wat bij complexere teksten waardevol kan zijn, maar ze zijn moeilijker te beoordelen en leerlingen kunnen onderdelen vermijden die ze (nog) niet begrijpen. Beide instrumenten geven vooral inzicht in hoe leerlingen relaties tussen concepten en tekststructuur zien, maar ze bieden minder zicht op kritische reflectie, meervoudig tekstbegrip en andere tekstoverstijgende vaardigheden. Alleen de toevoeging van *concept maps* of *graphic organizers* in de metingen van tekstbegrip zorgt in die zin ook niet voor een meting van het gehele construct. Het maken en beoordelen van concept maps vergt bovendien tijd en training.

Voorgestelde onderzoeksrichtingen

Vervolgonderzoek kan zich richten op de effectiviteit van thematisch geïntegreerd leesonderwijs en bijbehorende toetsing, op de impact van productgerichte en authentieke taken op leesgedrag en motivatie, en op de ontwikkeling van alternatieve vraagtypen en dynamische, diagnostische toetsvormen die onderscheid maken tussen linguïstisch, tekstueel en situationeel begrip. Ook is onderzoek nodig naar valide systemen voor kritisch lezen (evaluatie, sourcing, betrouwbaarheid), de doorontwikkeling van prototypes gericht op dieper begrip in een authentieke context, zoals Kruispunt, en naar het meten van complexere vaardigheden zoals Theory of Mind, genreherkenning en meervoudig tekstbegrip.

Kernconclusie

Het opbouwen van een goed gestructureerd situatiemodel is essentieel voor diep tekstbegrip, maar wordt onvoldoende zichtbaar gemaakt met de huidige toetspraktijken. *Graphic organizers* en *concept maps* zijn bruikbare instrumenten om delen van dit proces zichtbaar te maken – vooral in de bovenbouw van het primair onderwijs – maar bieden geen complete oplossing. Een combinatie van creatiever toetsontwerp, integratie met zaakvakken, expliciete instructie, gerichte ondersteuning en verder onderzoek naar authentieke en dynamische meetvormen is nodig om zowel het onderwijs als de toetsing van diep tekstbegrip te verbeteren.

Inleiding

Begrijpend lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die kinderen ontwikkelen in het primair onderwijs. Het lezen van een tekst met begrip – en de informatie uit teksten kunnen gebruiken om je kennis van de wereld te vergroten – is cruciaal om goed mee te kunnen komen op school. Zeker wanneer leesvaardigheid een voorwaarde wordt voor verdere kennisontwikkeling in de zaakvakken. Ook in de bredere samenleving, waar de hoeveelheid aan (digitale) teksten alleen maar toeneemt, is geletterdheid cruciaal. Recente onderzoeken laten echter een versterkte daling zien in de gemiddelde leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen (Meelissen et al., 2023). Internationale peilingsonderzoeken als PIRLS (Swart et al., 2023) en PISA (Meelissen et al., 2023) tonen aan dat Nederlandse leerlingen relatief goed scoren op vragen waarin oppervlakkig (i.e., letterlijk) tekstbegrip wordt gemeten, maar meer moeite hebben met taken die dieper tekstbegrip vereisen, zoals het beoordelen van de kwaliteit en betrouwbaarheid van teksten en het kritisch reflecteren op teksten (Gubbels, 2019). Hierdoor komt de manier waarop leesvaardigheid wordt onderwezen en gemeten steeds meer onder een vergrootglas te liggen. Worden leerlingen voldoende gestimuleerd om diep te lezen in de onderwijspraktijk? Hebben leerlingen echt diep tekstbegrip nodig om goed te presteren op de huidige toetsen?

Het situatiemodel

Experts benadrukken dat voor goed tekstbegrip een lezer een goed georganiseerd situatiemodel moet kunnen maken van de tekst (Bogaerds-Hazenberg, 2022). Een situatiemodel is het mentale model dat de lezer opbouwt tijdens het lezen (Kintsch, 1998). Een situatiemodel is grotendeels persoonlijk en afhankelijk van de kennis en ervaringen van een individuele leerling. Om dit mentale model op te bouwen, moet een lezer de tekst kunnen begrijpen op drie niveaus: het linguïstisch niveau, het tekstniveau, en het situatieniveau.

- *Linguïstisch niveau* – de lezer decodeert woorden, begrijpt de letterlijke betekenis en voegt deze samen tot zinnen.
- *Tekstniveau* – de lezer vormt een mentaal tekstmodel op basis van de letterlijke inhoud van de tekst en de onderlinge relaties tussen zinnen en tekstdelen.
- *Situatieniveau* – de lezer voegt inferenties toe aan het mentale model die niet expliciet in de tekst staan. Hiermee gaat een lezer voorbij de letterlijke tekst, naar wat er wordt bedoeld met de tekst (Houtveen & van Steensel, 2022).

Dat laatste niveau, het opbouwen van een situatiemodel, is belangrijk voor diep tekstbegrip. Goed begrijpend lezen draait om het creëren van samenhang binnen een tekst en zo informatie in de tekst met eigen kennis van de wereld te verbinden (Houtveen & van Steensel, 2022). Een goed gestructureerd situatiemodel – de belangrijkste informatie op tekstniveau gecombineerd met eigen kennis – maakt het mogelijk om informatie te interpreteren, te evalueren en te gebruiken in nieuwe contexten.

Om een goed situatiemodel op te bouwen, moeten leerlingen een tekst intensief lezen. Een traditionele 'lees-de-tekst-en-maak-de-vragen' benadering van toetsen stimuleert leerlingen waarschijnlijk niet om dit te doen. In plaats van de tekst intensief te lezen, lijkt het erop dat leerlingen in zulke toetsen vaker aan de hand van de vragen de antwoorden in de tekst gaan opzoeken. Uit het onderzoek van Rooijackers et al. (2021) kwam dit ook naar voren. Ze vonden dat, bij een traditionele toetsvorm, de intensiteit waarmee leerlingen de tekst vooraf bestuderen er niet toe leidt dat zij meer vragen goed beantwoorden.

Voorwaarden voor een samenhangend situatiemodel

Om tot een samenhangend situatiemodel te komen, moeten verschillende vaardigheden samenkomen. Er zijn daarom ook verschillende obstakels waar leerlingen tegenaan kunnen lopen. Een eerste voorwaarde is het automatiseren van de lagere orde cognitieve processen, zoals efficiënt decoderen en herkennen van woorden. Volgens de *Theory of Verbal Efficiency* (Perfetti, 2007) is tekstbegrip in belangrijke mate afhankelijk van de mate waarin cognitieve processen op woordniveau efficiënt en geautomatiseerd verlopen. Hierdoor komt er namelijk cognitieve capaciteit vrij voor de hogere orde processen van tekstbegrip.

Daarnaast speelt woordenschat een cruciale rol in diep tekstbegrip. Om een idee te krijgen waar een tekst over gaat moet een lezer zo'n 90-95% van de woorden al kennen (Swart & Verhoeven, 2022). Op dat niveau kunnen leerlingen zelfstandig de betekenis van de nog onbekende woorden afleiden. Leerlingen met een beperkte woordenschat – die minder dan 90% van de woorden in de tekst kennen – kunnen moeilijker betekenissen afleiden uit de tekst. Dit maakt ook dat de verschillen tussen deze groepen leerlingen steeds groter wordt. Een beperkte woordenschat wordt gezien als een van de oorzaken van het fenomeen *fourth-grade slump*: een terugval in leerprestaties van leerlingen zodra de overgang naar informatieve teksten wordt ingezet (Hirsch, 2003). Deze overgang – waar leesvaardigheid steeds meer draait om de betekenis – is voor leerlingen met een beperkte woordenschat een opgave.

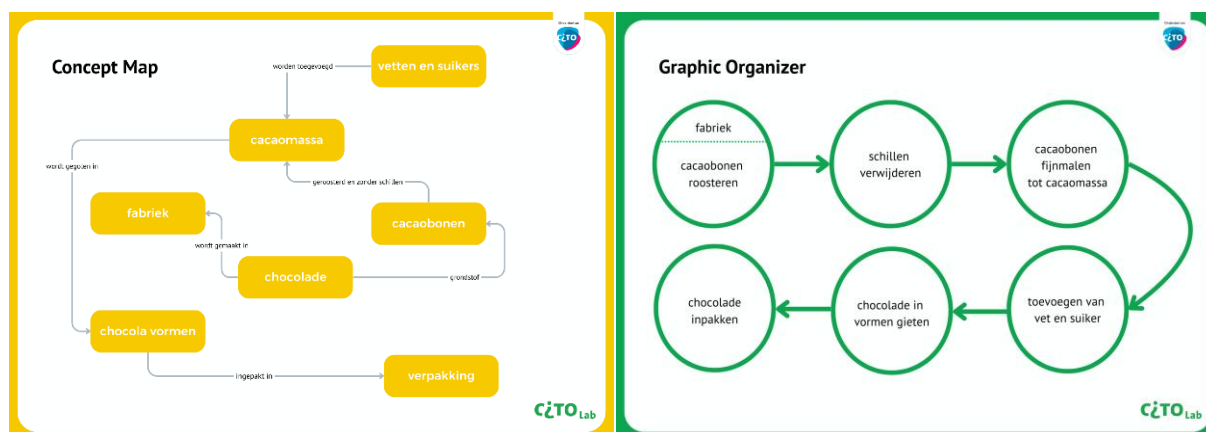
Tot slot is kennis van de wereld – of achtergrondkennis – essentieel om informatie te kunnen verbinden en interpreteren. Achtergrondkennis stelt leerlingen in staat om een voorstelling te maken van wat er in een tekst beschreven staat. Achtergrondkennis fungeert als een gestructureerd semantisch netwerk van concepten en de relaties tussen concepten (van Moort et al., 2022). De manier waarop dat netwerk is georganiseerd, verschilt per persoon en beïnvloedt ook de opbouw van een situatiemodel (van Moort et al., 2022). Zo zal het woord *rat* voor iemand die een rat als huisdier heeft (gehad) eerder worden geordend onder het overkoepelende concept *huisdieren*, terwijl ditzelfde woord voor iemand die woont in een wijk met een rattenplaag eerder geassocieerd zal worden met het concept *ongedierte*.

Graphic organizers als indirecte meting van het situatiemodel

De dalende leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen lijkt erop te wijzen dat in het Nederlandse onderwijs – ten tijde van deze peilingsonderzoeken – minder aandacht is geweest voor tekstbegrip op het *situatieniveau*. Een mogelijke oorzaak hiervoor is de invloed van toetsing op het onderwijs: er wordt vooral aandacht besteed aan wat wordt getoetst (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Het stellen van vragen bij een tekst zorgt niet per definitie voor de actieve verwerking die nodig is voor het opbouwen van een goed gestructureerd situatiemodel (Rooijackers, 2023). Om beter zicht te krijgen op de hogere niveaus van tekstbegrip – maar ook de obstakels die leerlingen ervaren om deze hogere niveaus te bereiken – zijn alternatieve toetsvormen nodig.

Uit de meta-analyse van Prinz et al. (2020) blijkt dat *concept mapping* een effectieve manier is om het tekstbegrip van leerlingen te monitoren (zie Figuur 1 voor een voorbeeld). In een *concept map* visualiseren leerlingen de kernideeën en relaties binnen een tekst. Deze relaties tussen concepten zijn ook precies hoe een *concept map* verschilt van een *mindmap*, waarin concepten worden verbonden zonder gespecificeerde relatie. Door de verschillen in kennis en ervaring tussen leerlingen, kunnen *concept maps* sterk verschillen per leerling op basis van wat de tekst in hun semantisch netwerk activeert (van Moort et al., 2022).

Een eenvoudiger en geschikter instrument voor de bovenbouw van het primair onderwijs is de *graphic organizer*: een meer gestructureerde voorloper van een *concept map* (zie Figuur 1 voor een voorbeeld; Bogaerds-Hazenberg, 2023). Een *graphic organizer* is een gestructureerde weergave van de tekstinhoud, afgestemd op de manier waarop een tekst is opgebouwd, zoals een beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolgrelatie, chronologie of probleemoplossing. Door deze vaste structuur kan een *graphic organizer* leerlingen houvast bieden bij het expliciteren van hun situatiemodel.



Figuur 1. Voorbeeld van een concept map en graphic organizer.

Een *concept map* is daarentegen veel vrijer van opzet. Deze vrijheid maakt het mogelijk om, naast de informatie uit de tekst, ook eigen kennis en ervaringen toe te voegen. Hierdoor kan een concept map een breder en persoonlijker beeld geven van het situatiemodel.

Tegelijkertijd heeft deze vrijheid ook een nadeel: er is minder sprake van één ‘juist’ antwoord. Bij een *graphic organizer* is die duidelijkheid er meer, maar dat gaat ten koste van de ruimte voor eigen inbreng. Leerlingen kunnen hierin minder van hun eigen kennis en ervaring kwijt, terwijl de structuur juist zorgt voor meer eenduidigheid.

Het huidige onderzoek

Gezien het belang van het opbouwen van een goed georganiseerd situatiemodel bij voor leesvaardigheid, willen we daarom in dit onderzoek antwoord geven op de volgende hoofdvraag:

Hoe kunnen we leerlingen ondersteunen bij het opbouwen van een goed gestructureerd situatiemodel?

Hiervoor is het nodig om in de eerste plaats inzicht te krijgen in de huidige toetsing van leesvaardigheid en de beperkingen van de huidige toetsen bij het goed zichtbaar maken van het situatiemodel: waar lopen toetsmakers en leerlingen tegenaan? In de tweede plaats is het belangrijk inzicht te krijgen in kansen voor toetsing, zoals *graphic organizers*, die leerlingen stimuleert om een (goed gestructureerd) situatiemodel op te bouwen. Door goed inzicht te krijgen in waar leerlingen tegenaan lopen bij het opbouwen van een situatiemodel, wordt het mogelijk om ze gericht te ondersteunen. Dit jaar zal het onderzoek dus vooral verkennend van aard zijn, om in 2026 met de uitkomsten een of meer onderzoeksrichtingen te bepalen die zich richten op de kern van het probleem.

De beoogde doelgroep van dit project is de bovenbouw van het PO, omdat hier de basis wordt gelegd voor dieper tekstbegrip. Daarnaast is het aannemelijk dat de beoogde vorm van ondersteuning het beste werkt als deze vroeg wordt aangeboden, aan de start van de toenemende complexiteit van teksten en

bijbehorende situatiemodellen. Dit brengt ons op de volgende onderzoeksvragen:

1. Waar lopen toetsmakers tegenaan bij het meten van (diep) tekstbegrip?
2. Waar lopen leerlingen tegenaan bij het maken van leestoetsen en het opbouwen van een gestructureerd situatiemodel?
3. Hoe kunnen *concept maps* en *graphic organizers* bijdragen aan het opbouwen van een goed situatiemodel?
 - a. Wat is de relatie tussen een *concept map*, een *graphic organizer* en het situatiemodel?
 - b. In hoeverre dekt een *graphic organizer* de opbouw van een situatiemodel?
 - c. Wat zijn voor- en nadelen van toetsen van leesbegrip aan de hand van *graphic organizers* en *concept maps*?

De onderzoeksvragen zullen we verkennen door in gesprek te gaan met verschillende experts op het gebied van lezen.

Methode – interviews

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn vijf semigestructureerde een-op-een interviews gehouden met Nederlandse leesexperts, vier uit de meer wetenschappelijke hoek en een meer uit de praktijk. uit zowel de wetenschappelijk hoek als meer uit de praktijk. De werving van deze experts vond plaats per mail. Er is een gesprekskader opgesteld (zie Bijlage 1), die in elk interview is gevolgd. De focus en in hoeverre alle vragen besproken, verschilden per geïnterviewde en waren afhankelijk van diens expertise en perspectief.

De interviews vonden plaats in de tweede helft van 2025 en duurden maximaal 60 minuten. De interviews zijn digitaal via Microsoft Teams afgenomen. Tijdens de interviews waren twee onderzoekers aanwezig, waarbij de ene onderzoeker de vragen stelde, terwijl de andere onderzoeker uitgebreide aantekeningen maakte van de antwoorden. De tweede onderzoeker vulde waar nodig de eerste onderzoeker aan bij het doorvragen tijdens het interviews. De interviews zijn opgenomen en waar nodig teruggeluisterd om de notulen aan te vullen.

Vervolgens zijn de notulen systematisch geordend aan de hand van het gesprekskader (per interviewvraag). Er is een vergelijkende analyse uitgevoerd: per vraag zijn de antwoorden van de experts naast elkaar gelegd om overeenkomsten, verschillen en opvallende nuances te identificeren. Op basis daarvan zijn de inzichten geëxtraheerd en samengevat in de resultaten.

Resultaten

1. Complexiteit van het toetsen van (diep) tekstbegrip

1.1 Kenmerken van een goede toets voor leesbegrip

Om te kunnen achterhalen waar toetsmakers tegenaan lopen bij het valide meten van (diep) tekstbegrip, is allereerst gevraagd aan de experts wat volgens hen kenmerken zijn van een goede toets voor leesbegrip. De experts zijn het eens over een aantal kernpunten. Allen benadrukken dat een toets doelgericht moet zijn en moet aansluiten bij de doelgroep: een van de experts wijst erop dat vorm en inhoud van een 'goede' toets verschillen naargelang leeftijd en toetsdoel. Daarnaast ontstaat tekstbegrip in een dynamische interactie tussen de lezer, de kenmerken van de tekst, de leesactiviteit, en de bredere context waarin het lezen plaatsvindt (Snow, 2002). Een andere expert benadrukt hierbij dat de toets moet gaan over de inhoud van de tekst, bijvoorbeeld dat een leerling snapt hoe de spijsvertering werkt.

Meerdere experts benadrukken ook dat een toets voor diep leesbegrip niet volstaat met het meten van alleen letterlijke herkenning. Een van de experts pleit expliciet voor het toetsen van begripsprocessen, zoals toepassen en analyseren; deze expert heeft een duidelijke voorkeur voor open taken boven meerkeuzevragen met afleiders. Begrip hoeft volgens deze expert niet alleen verbaal of tekstueel te worden getoetst, maar kan ook juist non-verbaal of gedragsmatig worden bekeken. Een voorbeeld hiervan is het lezen van een recept, waarbij je aan het uiteindelijke gerecht kan zien hoe goed een leerling het recept heeft begrepen. Een andere expert sluit hierbij aan: vragen moeten zodanig worden geconstrueerd, dat de hele tekst gelezen en gebruikt moet worden en dat antwoorden niet louter uit algemene wereldkennis kunnen worden afgeleid. Beide experts waarschuwen ertegen dat toetsen onbedoeld andere vaardigheden meten, zoals woordenschat, geheugen of kennis van de wereld.

Een van de andere experts brengt naar voren dat praktische ontwerpkeuzes van belang zijn: variatie in tekstsoorten, settings en vraagvormen en een zorgvuldige keuze van onderwerpen kunnen veel winst opleveren. Deze expert adviseert expliciet aandacht te besteden aan de rol van voorkennis – bijvoorbeeld door onderwerpen te kiezen waarop leerlingen weinig voorkennis hebben of door korte bijspijskerteksten te gebruiken – maar signaleert ook de consequenties daarvan voor toetslengte en vermoeidheid bij leerlingen.

Samengevat pleiten de experts voor toetsen die inhoudelijke diepgang meten, goed afgestemd zijn op doel en doelgroep, variatie bieden in teksten en taken, en maatregelen nemen om ongewenste invloeden van voorkennis en geheugen te beperken.

1.2 Knelpunten bij het construeren van toetsen voor (diep) tekstbegrip

Een aantal factoren bemoeilijken het valide en betrouwbaar meten van diep tekstbegrip op situatiemodelniveau. Een eerste knelpunt dat experts unaniem noemden is dat de vragen die gesteld worden in toetsen over tekstbegrip vaak nog te oppervlakkig zijn om een uitspraak te kunnen doen over de verschillende facetten van diep tekstbegrip. Ze geven aan dat het moeilijk is om vragen te formuleren op het situatiemodelniveau die één onmiskenbaar juist antwoord hebben. Een van de experts gaf bijvoorbeeld aan dat er als gevolg hiervan in toetsen over leesbegrip onder andere vragen gesteld worden over de vorm (bijvoorbeeld over het gebruik van interpunctie), zonder in te gaan op de inhoud

van de tekst. Daarnaast benoemen de experts dat er vooral vragen gesteld worden die gericht zijn op het terugvinden van expliciete informatie uit de tekst (op het niveau van de tekstbasis). Vragen over begrip op het niveau van de macrostructuur zien zij minder terug, los van het identificeren of formuleren van de hoofdgedachte. Voor de validiteit van de bredere toetsing van leesbegrip is het van belang om voldoende vragen op macrostructuur aan te bieden. Een van de experts noemt enkele alternatieve vraagtypes die belangrijk en relevant kunnen zijn, zoals leerlingen uit verschillende samenvattingen de beste laten kiezen en werken met aanvulzinnen. Ook geeft deze expert aan dat het niet altijd in grote veranderingen hoeft te zitten: leerlingen zelf een tussenkop laten opschrijven in plaats van hen een tussenkop te laten kiezen, maakt al verschil.

Hieraan gerelateerd noemen twee experts het veelvuldig voorkomen van meerkeuzevragen. Een doel van de toetsing kan zijn dat er in (relatief) korte tijd een beeld gevormd kan worden van het tekstbegrip van leerlingen. Meerkeuzevragen zijn voor dit doel een geschikte vraagvorm, maar als leerlingen zelf inferenties moeten maken vanuit de inhoud van de tekst, merkt een van de experts op dat leerlingen het vaak lastig vinden om die inferenties te relateren aan de alternatieven die bedacht zijn door een constructeur. Dit kan volgens hem de cognitieve last van dergelijke vragen verhogen: leerlingen zijn naast begrip van de oorspronkelijke tekst ook bezig met de interpretatie van de constructeur.

Een ander knelpunt dat is besproken gedurende de interviews, is dat de vragen in toetsen voor tekstbegrip vaak gelijktijdig worden aangeboden met de tekst zelf. Dit lijkt leerlingen volgens een aantal experts meer te stimuleren om aan de hand van de vragen in de tekst op zoek te gaan naar de antwoorden, in plaats van deze vanuit zichzelf intensief te lezen. Deze toetsstrategie kan daarmee mogelijk het leesproces beïnvloeden, omdat deze benadering leerlingen waarschijnlijk niet stimuleert om een situatiemodel van de tekst op te bouwen. Het onderzoek van Rooijackers (2021) laat daarnaast zien dat er geen significant verschil in de scores op tekstbegrip vragen wordt gevonden tussen leerlingen die vooraf de tekst intensief bestuderen en leerlingen die dat minder doen. Het intensief lezen van de tekst lijkt in de huidige vorm van toetsing op basis van dit onderzoek niet te leiden tot hogere scores. Een van de experts benadrukt dat ons leesonderwijs verandering nodig heeft: het is tot nu toe vooral gericht op het aanleren van losse leesstrategieën en vaardigheden, maar het beeld van deze expert is dat deze niet helpen als je geen situatiemodel hebt.

Samengevat zien experts verschillende knelpunten. De huidige toetsen voor leesbegrip meten in beperkte mate diep tekstbegrip op situatiemodelniveau. Ze signaleren dat toetsvragen zich vaker richten op het meten van begrip op tekstbasis niveau en in sommige gevallen ook op de vorm van de tekst in plaats van de inhoud. Dit komt onder andere doordat veelgebruikte vraagtypes als meerkeuzevragen op diep begripsniveau lastig te formuleren zijn. Meerkeuzevragen zijn efficiënt en komen veel voor, maar kunnen volgens een van de experts de cognitieve last van leerlingen verhogen omdat zij hun eigen inferenties moeten koppelen aan door de constructeur bedachte opties. Daarnaast wordt de tekst meestal gelijktijdig aangeboden met de vragen en stimuleert een dergelijke werkwijze volgens een aantal experts het toepassen van zoekstrategieën in plaats van het opbouwen van een situatiemodel. Alternatieve vraagvormen en een fundamentele verandering in het leesonderwijs, met meer aandacht voor het opbouwen van een situatiemodel, worden aanbevolen.

1.3 Mogelijke oplossingen voor knelpunten

De experts hebben enkele mogelijke oplossingen gesuggereerd voor de gesignaleerde knelpunten, waarvan enkele al aangestipt zijn in voorgaande paragrafen. De kansen liggen volgens hen vooral in het ontwerpen van andersoortige vragen en taken én in betere afstemming tussen toetsdoel en inhoud. De

experts pleiten voor meer open, doelgerichte taken die leerlingen dwingen om informatie toe te passen of te verwerken. Voorbeelden die door verschillende experts worden genoemd zijn samenvatten, het maken van *concept maps*, visualisaties, of het uitvoeren van een eenvoudige taak, in plaats van het stellen van meerkeuzevragen. Een van de experts noemt hierbij ook een stroming die zich weer meer richt op de literaire competentie; het kunnen voeren van discussies over literaire teksten op verschillende thema's.

Verder krijgt de integratie van tekstbegrip in zaakvakken en projectmatig werken veel steun. Een van de experts beargumenteert bijvoorbeeld dat als teksten in de toetsen gaan over wat leerlingen hebben geleerd in de zaakvakken, iedereen op deze manier dezelfde voorkennis heeft. Een andere expert geeft op dezelfde manier aan dat leerlingen een doel moeten hebben wat ervoor zorgt dat leerlingen zélf iets met de tekst willen, en dat je dit zou kunnen bewerkstelligen door begrijpend lezen in een groter project (bijvoorbeeld zaakvakken) te verwerken.

2. Perspectief van leerlingen bij het maken van leestoetsen en het opbouwen van een gestructureerd situatiemodel

2.1 Knelpunten voor leerlingen bij toetsen van leesvaardigheid en leesbegrip

Aan de experts is gevraagd om niet enkel vanuit de bril van de toetsmaker te kijken, maar ook vanuit het perspectief van de leerling naar knelpunten bij het maken van leestoetsen en het opbouwen van een gestructureerd situatiemodel. Volgens de geïnterviewde experts lijken veel leerlingen toetsvragen te benaderen als een zoekopdracht, waarbij het vinden van het juiste antwoord belangrijker lijkt dan het begrijpen van de gehele tekst en het opbouwen van een situatiemodel. Twee experts benadrukken dat dit leidt tot oppervlakkig scannen en letterlijk 'antwoordzoeken', waardoor essentiële vaardigheden zoals het maken van inferenties – cruciaal voor diep tekstbegrip – onvoldoende worden toegepast. Een van hen voegt toe dat het opsporen van inconsistenties in een tekst leerlingen veel moeite kost.

Een andere expert wijst erop dat de volgorde waarin leerlingen werken omgekeerd lijkt te zijn: zij kijken eerst naar de vragen en lezen daarna pas de tekst. De meerkeuzevragen die hierbij gesteld worden kunnen dit gedrag versterken, wanneer het voor het beantwoorden van deze vragen niet nodig is om eerst de tekst grondig te lezen. Het formuleren van een antwoord op een open vraag stimuleert leerlingen mogelijk meer om de gehele tekst te lezen. Het beantwoorden van open vragen blijkt echter lastig, zo blijkt: Nederlandse leerlingen geven vaak korte, net niet correcte antwoorden en presteren hier minder goed op in internationale vergelijkingen (Swart et al., 2023).

Twee experts beantwoordden de vraag over de wijze waarop we leerlingen zouden kunnen helpen. Een van hen pleit voor meer authentieke en betekenisvolle taken. Vragen en taken moeten een actieve verwerking van een tekst uitlokken, niet alleen herkenning of taalkenmerken (bijvoorbeeld vragen over aanhalingstekens). De ander pleit daarnaast voor het oefenen met leerlingen in het formuleren van open antwoorden, al vraagt dit om bewuste didactische keuzes in de lespraktijk. Deze expert geeft daarbij wel aan dat open vragen ook niet zonder beperkingen zijn, omdat ze – door een grotere kans op een subjectieve beoordeling – minder betrouwbaar kunnen zijn.

2.2 Het opbouwen van een situatiemodel door leerlingen

Om diep leesbegrip te kunnen toetsen, is het van belang dat leerlingen worden aangemoedigd om een samenhangend situatiemodel van een tekst op te bouwen. Aan de experts is gevraagd hoe leerlingen

volgens hen tot een dergelijk model kunnen komen en welke ondersteuning ze hiervoor nodig hebben. De experts noemen vooral actieve verwerkingsactiviteiten en expliciete instructie als sleutel. Een van de experts benadrukt het belang van taken waarin leerlingen de tekst omzetten naar een andere representatie: (film)scripts, instructies, *concept maps* of andere visuele/feitelijke representaties. Dergelijke *graphic organizers* en begeleide opdrachten ondersteunen het zichtbaar maken van het situatiemodel doordat ze deelstappen en structuur bieden.

Een andere expert noemt het nut van het werken met de taxonomie van Bloom, waarbij leerlingen eerst tekstvolgend bezig kunnen zijn, om zich vervolgens meer te richten op de gehele tekst (en/of andere teksten of media daarbuiten). Het stapsgewijs werken kan helpen in het begrip en de tussenstappen kunnen inzicht geven waar een leerling vastloopt.

Een derde expert legt de nadruk op logisch ordenen en passende organizers: vooral (gedeeltelijk) ingevulde organizers kunnen helpen, ook bij formele toetsing. Leerlingen aantekeningen laten maken kan ook helpen: als leerlingen een week later weinig meer kunnen navertellen over een tekst aan de hand van de aantekeningen die ze gemaakt hebben, geeft dit een indicatie dat ze er mogelijk minder van hebben opgestoken.

Een vierde expert wijst erop dat leerlingen verschillende voorkeuren en vaardigheden hebben, zeker bij het opbouwen van een situatiemodel. Waar voor de één een *mindmap* werkt, maakt een andere leerling gebruik van andere tactieken, zoals herlezen en onderstrepen van stukken tekst. Instructie hiervoor is van groot belang en het is belangrijk dat leerlingen de kans krijgen om het op hun eigen manier en tempo te doen. Een andere expert ziet dynamische vormen van toetsing als kansrijk: het is goed om vast te stellen hoeveel ondersteuning een leerling nodig heeft om een tekst te begrijpen en die ondersteuning adaptief aan te bieden.

Samenvattend adviseren de experts om leerlingen actief te laten verwerken met meerdere representaties (o.a. met *concept maps*, scripts, samenvattingen). Dit impliceert dat in de toetsing van leesbegrip, het proces van het opbouwen van een situatiemodel als uitgangspunt genomen kan worden, waarbij duidelijke tussenstappen en vormen van *scaffolding* worden gebruikt om het leesbegrip van leerlingen zichtbaar te maken.

3. Hoe kunnen *concept maps* en *graphic organizers* bijdragen aan het opbouwen van een goed situatiemodel?

Wat is de relatie tussen een *concept map*, een *graphic organizer* en het situatiemodel?

Als mogelijke oplossingsrichting om inzicht te krijgen in het situatiemodel van leerlingen, hebben we het gebruik van *concept maps* en *graphic organizers* met de experts verkend. Aan hen is als eerste gevraagd hoe de drie concepten zich tot elkaar verhouden. De meeste experts waren het erover eens dat een *concept map* en een *graphic organizer* sterk aan elkaar gerelateerd zijn. Voor een van de experts zijn *graphic organizers* voorportalen tot een *concept map*. Een *concept map* is volgens deze expert niet altijd noodzakelijk, afhankelijk van de complexiteit van de tekst, maar geeft onder andere wel ruimte om een tekst met verschillende tekststructuren schematisch weer te geven. Twee andere experts benadrukten vooral dat een *concept map* meer vrijheid biedt; er wordt geen structuur opgelegd en is meer een reflectie van hoe de lezer de structuur ziet. Deze vrijheid is niet per definitie positief. Hoewel het kan bijdragen aan een rijke, vrije representatie van de tekst, kan het ook leiden tot een hele beperkte uitwerking. Een

van hen benoemt bijvoorbeeld dat een *concept map* de vrijheid geeft om om concepten heen te werken waar voor hen het situatiemodel nog niet goed is georganiseerd. In de optiek van deze expert zit een *graphic organizer*, mede daardoor, dicht bij het situatiemodel dan een *concept map*. Daarnaast maakt de structuur die een *graphic organizer* biedt het volgens de andere expert makkelijker om aan te leren. Een van de andere experts benoemde tot slot dat er geen wederkerige relatie te zien is tussen een *graphic organizer* en een situatiemodel. Voor deze expert betekent het kunnen invullen van een *graphic organizer* niet dat de leerling voorafgaand aan het invullen een samenhangend situatiemodel heeft, maar wel dat leerlingen die een samenhangend situatiemodel hebben in staat zullen zijn een *graphic organizer* in te vullen.

In hoeverre dekt een *graphic organizer* de opbouw van een situatiemodel?

Aan de experts is gevraagd in hoeverre en door leerlingen gemaakte *graphic organizer* (en/of *concept map*) inzicht geeft in het leesbegrip van leerlingen. Deze vraag is door twee experts beantwoord. Het perspectief van een van hen is dat dergelijk schema's vooral inzicht geven in hoeverre leerlingen begrijpen wat de relaties tussen concepten zijn en hoe de tekst is gestructureerd. De andere expert wijst erop dat de mate waarin een *graphic organizer* het situatiemodel dekt afhankelijk is van het type tekst. Bij informatieve teksten zijn er volgens deze expert vaak weinig impliciete relaties aan de orde, waardoor een *graphic organizer* meer een weergave wordt van begrip op tekstniveau. Verhalende teksten hebben daarentegen vaak meer impliciete relaties, die goed weergegeven kunnen worden in een schema.

Wat zijn voor- en nadelen van toetsen van leesbegrip aan de hand van *graphic organizers* en *concept maps*?

Samenvattend heeft het toetsen van leesbegrip met behulp van *graphic organizers* en *concept maps* duidelijke voor- en nadelen. Een belangrijk voordeel dat is genoemd is dat beide instrumenten inzicht geven in hoe leerlingen relaties tussen concepten zien en hoe zij de structuur van een tekst begrijpen. *Graphic organizers* bieden hierbij houvast doordat zij een vooraf vastgelegde structuur hebben, wat ze relatief eenvoudig maakt om aan te leren en geschikt om zicht te krijgen op onderdelen van het situatiemodel. *Concept maps* bieden daarentegen meer vrijheid, doordat er geen vaste structuur wordt opgelegd en leerlingen zelf laten zien hoe zij betekenis en samenhang in de tekst construeren. Deze vrijheid kan bij complexere teksten waardevol zijn, maar is volgens een aantal experts niet per definitie positief omdat de uitwerking ook erg beperkt kan blijven. Daarnaast kunnen leerlingen volgens een van de experts bij *concept maps* concepten vermijden die zij nog niet goed begrijpen, waardoor het bij een beperkte representatie van het situatiemodel blijft.

Andere nadelen zijn dat volgens een van de experts het juist invullen van een *graphic organizer* niet betekent dat een leerling daadwerkelijk een samenhangend situatiemodel heeft. Daarnaast noemen de experts belangrijke deelvaardigheden van leesbegrip, zoals kritische reflectie, *Theory of Mind*, genreherkenning en tekstoverstijgende vaardigheden zoals meervoudig tekstbegrip en evalueren, die hiermee nog buiten beeld blijven. Voor een verdere uitwerking van deze concepten wordt verwezen naar de relevante literatuur, aangezien zij buiten de scope van dit onderzoek vallen. *Graphic organizers* en *concept maps* zijn dus bruikbare, maar beperkte instrumenten die vooral inzicht geven in tekststructuur en conceptuele relaties, ook in het samenbrengen van informatie uit verschillende teksten. Over het toetsen wijst een van de experts ook op een belangrijk punt: een *concept map* van een tekst maken is een tijdrovende klus, net als het beoordelen van de *concept maps* van leerlingen. Dit vergt training, zowel voor leerlingen als voor leerkrachten.

Conclusie en discussie

Dit onderzoeksrapport richt zich op de vraag hoe leerlingen ondersteund kunnen worden bij het opbouwen van een goed gestructureerd situatiemodel, een belangrijke voorwaarde voor diep tekstbegrip. Om meer inzicht te krijgen in dit thema, is literatuuronderzoek gedaan en zijn semigestructureerde interviews gehouden met vijf leesexperts uit zowel de wetenschappelijk hoek als meer uit de praktijk. Deze experts zijn bevraagd over uitdagingen bij het meten van diep tekstbegrip, knelpunten waar leerlingen tegenaan lopen bij het maken van leestoetsen en het opbouwen van een situatiemodel, en de potentie van *concept maps* en *graphic organizers* als ondersteunende instrumenten bij het opbouwen van een situatiemodel. De verzamelde gegevens zijn geanalyseerd en de belangrijkste overeenkomsten, verschillen en opvallende nuances zijn beschreven. Hoewel de experts op verschillende punten een relatief eenduidig beeld schetsen, is deze studie gebaseerd op een beperkte groep van vijf experts. De resultaten geven daarmee vooral inzicht in hun perspectieven en zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar het bredere veld.

De bevindingen uit de expertinterviews wijzen op de complexiteit van het toetsen van diep tekstbegrip en het zichtbaar maken van het situatiemodel van leerlingen. De geïnterviewde experts benadrukken dat huidige toetsen vaker gericht zijn op oppervlakkige aspecten van leesvaardigheid, zoals woordherkenning, dan op hogere orde begripsprocessen die nodig zijn voor het opbouwen van een samenhangend mentaal model van de tekst. Dit sluit aan bij de bevindingen uit internationale onderzoeken zoals PISA (Meelissen et al., 2023) en PIRLS (Swart et al., 2023), waaruit blijkt dat Nederlandse leerlingen met name moeite hebben met inferentie, interpretatie en het kritisch evalueren van teksten – vaardigheden die samenhangen met het situatiemodelniveau van tekstbegrip (Houtveen & van Steensel, 2022).

Daarnaast signaleren de experts dat meerdere factoren het proces van het opbouwen van een situatiemodel bemoeilijken. Zo wordt gewezen op het ‘antwoordzoekend’ leesgedrag van leerlingen, een toetsstrategie voortkomend uit het gelijktijdig aanbieden van tekst en vragen, en veelvuldige aanwezigheid van meerkeuzevragen, die het toetsen van diep tekstbegrip bemoeilijken. Dit is in lijn met het onderzoek van Rooijackers et al. (2021), dat laat zien dat de intensiteit waarmee een tekst vooraf wordt gelezen leidt tot weinig verschillen in scores op de huidige vragen over tekstbegrip. Het intensief lezen (en daarmee hopelijk ook dieper begrijpen) van de tekst lijkt op basis van dit onderzoek niet ‘beloond’ te worden met een hogere toetsscore. Ook andere belemmeringen voor het opbouwen van een situatiemodel worden genoemd zoals beperkte woordenschat en gebrek aan (gestructureerde) achtergrondkennis. Deze factoren sluiten aan bij theoretische inzichten (Hirsch, 2003; Perfetti, 2007; van Moort et al., 2022) die benadrukken dat geautomatiseerde lagere-orde processen, een ruime woordenschat en voldoende achtergrondkennis noodzakelijke voorwaarden zijn voor hogere-orde tekstverwerking en het maken van inferenties.

Ook zijn door de experts verschillende opmerkingen gemaakt over de onderwijscontext in de bredere zin. Een van de experts stelt bijvoorbeeld dat leerlingen – ook in zaakvakken – steeds minder uitdagende, pittige teksten krijgen en vaker worden blootgesteld aan filmpjes. Dit beperkt hun oefening in complexe tekststructuren, wat gevolgen kan hebben voor het vermogen om tot diep tekstbegrip te komen. Daarnaast noemt deze expert dat leesvaardigheid ook in grote mate de leesmotivatie bepaalt, wat het nog moeilijker maakt. De kloof tussen goede en slechte lezers wordt op deze manier namelijk steeds

groter. Een van de andere experts relateert aan soortgelijke problematiek en wijst op concentratieproblemen van leerlingen, omdat ze getraind zijn op korte teksten, waardoor hun aandacht snel weg is. Het is volgens deze experts belangrijk om leerlingen te motiveren om juist ook langere teksten volledig en aandachtig te lezen, zeker de zwakkere lezers.

Uit de verkenning met de experts over hoe *concept maps* en *graphic organizers* kunnen bijdragen aan het opbouwen van een goed situatiemodel, kwam naar voren dat deze schematische weergaven met name inzicht geven in hoe leerlingen de relatie tussen concepten zien binnen een tekst. Voor de doelgroep primair onderwijs lijkt een *graphic organizer* beter geschikt, omdat dit een houvast biedt door een vaste structuur. Een belangrijke gegeven is wel dat *graphic organizers* beperkt zijn tot (minder complexe) teksten met een vaste structuur. Een *concept map* kan geïntroduceerd worden wanneer leerlingen te maken krijgen met complexere – meervoudige – tekststructuren. Hoewel dergelijke schematische weergaven een beeld kunnen geven van hoe de leerling een tekst heeft geïnterpreteerd, geven ze op zichzelf geen inzicht in belangrijke deelvaardigheden van (diep) leesbegrip, zoals kritische reflectie, meervoudig tekstbegrip en het evalueren van teksten. Om echt een volledig beeld te krijgen van het diepe tekstbegrip van leerlingen, zullen ook andere oplossingsrichtingen onderzocht moeten worden. Een aantal mogelijke onderzoeksrichtingen, op basis van dit verkennende onderzoek, worden hieronder beschreven.

Mogelijke onderzoeksrichtingen

Vanuit het literatuuronderzoek en de interviews zijn enkele vervolgrichtingen voor onderzoek geëxtrapoleerd, die in deze sectie worden besproken. Een centraal punt dat regelmatig terugkwam in de expertinterviews, is de aanbeveling om leesvaardigheid niet los te zien van zaakvakken, maar juist thematisch te integreren. Thematisch onderwijs en bijbehorende toetsing bieden de mogelijkheid om leerlingen vooraf dezelfde achtergrondkennis te geven en het woordenschatniveau zoveel mogelijk gelijk te trekken, zodat leerlingen meer gelijke kansen hebben om te laten zien hoe diep hun begrip is, waardoor er sprake is van een zuiverder meting. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om complexere en langere teksten voor te leggen aan leerlingen, omdat de voorwaarde voor woordenschat en kennis van de wereld wordt weggenomen. Vragen in dergelijke toetsen hoeven zich niet enkel te richten op taalkenmerken; door juist inhoudelijke vragen te stellen over de tekst, kan ook gemeten worden in hoeverre de tekst is begrepen. Onderzoek zou zich kunnen richten op de mogelijkheden van thematisch onderwijs, wat er op dit moment al in de praktijk gebeurt en wat er wel of juist niet werkt.

Een tweede belangrijke richting betreft productgerichte en authentieke taken als toetsvorm, waarbij wordt gestreefd naar meer toegepast en relevant leesbegrip. Het kan voor leerlingen motiverender zijn om bijvoorbeeld een presentatie te maken over gelezen teksten of om een vervolgtekst of -verhaal te produceren. Stimuleren dergelijke toegepaste taken leerlingen om een hele tekst te lezen? En wat maakt een taak authentiek en betekenisvol? Onderzoek zou voort kunnen bouwen op bijvoorbeeld *Op Maat naar 2F*, een web-based formatieve assessmenttool die docenten ondersteunt bij lees- en taalonderwijs op maat¹. Gerelateerd aan authentieke toetsvragen, is het aanbieden van en ruimte geven aan alternatieve verwerkingsvormen van de tekst, alvorens de toetsvragen te beantwoorden. Door leerlingen ruimte te geven om een tekst te verwerken alvorens de vragen te beantwoorden, wordt meer ruimte geboden voor

¹ [Op maat naar 2F | CitoLab](#)

het opbouwen van een goed situatiemodel. Als *graphic organizer* van verhalende teksten kan bijvoorbeeld *story grammar* gebruikt worden, een raamwerk dat helpt bij het begrijpen, onthouden en vertellen van verhalen. Onderzoek kan nagaan of vrijheid in keuze van verwerkingsvormen (bv. *mindmap*, schema) leerlingen brengt tot een beter situatiemodel en of ze naderhand beter in staat zijn om de toetsvragen te beantwoorden.

Een derde mogelijke onderzoeksrichting richt zich op innovatieve vraagtypen en dynamisch toetsen. Meerkeuzevragen, die veel voorkomen in de traditionele 'lees-de-tekst-en-maak-de-vragen' benadering, hebben praktische voordelen, maar brengen vaak strategisch zoeken en cognitieve last met zich mee en zijn beperkt in het meten van diepgaande inferenties. Studies zouden alternatieve vraagtypen voor verschillende doelen kunnen ontwerpen en uittesten, waarmee meer onderscheid gemaakt kan worden tussen het meten van linguïstisch, tekstueel en situationeel niveau van begrip. Door het toevoegen van dynamische elementen, kan er eveneens meer diagnostische informatie gegeven worden gedurende het toetsproces; waar zitten bijvoorbeeld hiaten in het begrip van de leerling?

De vierde richting is hieraan gerelateerd en is specifiek gericht op kritisch lezen en kritische reflectie. Uit PISA-onderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen wat betreft leesprestaties vooral door de mand vallen op het gebied van kritisch lezen (evalueren, reflecteren, verbanden leggen; Meelissen et al., 2023). Binnen het huidige Nederlandse leesonderwijs wordt niet veel aandacht besteed aan kritisch lezen. Het ontwerpen van valide en betrouwbare ontwikkel- en volgsystemen is hiervoor van belang. Er liggen bijvoorbeeld kansen in de doorontwikkeling van het prototype Kruispunt, waarin *sourcing* van informatiebronnen en informatievaardigheden centraal staan.

Tot slot kwamen twee aanvullende thema's naar voren uit de expertinterviews, die onmiskenbaar interessante onderzoeksrichtingen zijn, namelijk enerzijds hoe we toetsen kunnen vormgeven die ook Theory of Mind, genreherkenning, meervoudig tekstbegrip en beoordelen van betrouwbaarheid van informatie meenemen, en anderzijds hoe we leesmotivatie kunnen operationaliseren en hoe dit gemeten kan worden. Echter, om dit op een gedegen wijze te kunnen onderzoeken, ligt de eerste prioriteit en voorwaarde bij het valide kunnen meten van leesvaardigheid en diep leesbegrip.

Literatuurlijst

- Bogaerds-Hazenberg, S. (2022). Onderwijs in tekststructuur. In *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon.
- Bogaerds-Hazenberg, S. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/428398>
- Gubbels, J. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Hirsch, E. D. (2003). *Reading Comprehension Requires Knowledge—Of Words and the World*.
- Houtveen, Th., & van Steensel, R. (2022). Inleiding. In T. Houtveen & R. van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316422250.039>
- 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). *Results PISA-2022—An overview*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Prinz, A., Golke, S., & Wittwer, J. (2020). To What Extent Do Situation-Model-Approach Interventions Improve Relative Metacomprehension Accuracy? Meta-Analytic Insights. *Educational Psychology Review*, 32(4), 917–949. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09558-6>
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van VWO leerlingen*.
- Rooijackers, P., Silfhout, G. van, Schuurs, U., & Bergh, H. van den. (2021). De relatie tussen het vooraf lezen van teksten en het beantwoorden van begripsvragen: Twee experimenten onder 5-vwo-

leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98(5). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13722>

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.

Swart, N., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.

Swart, N., & Verhoeven, L. (2022). Zonder woordkennis geen begrip. In T. Houtveen & R. van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon.

van Moort, M., Helder, A., & van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon.

Bijlage 1. Gesprekskader expertinterviews

Introductie

Binnen het project ‘Navigeren naar leesbegrip’ nemen we het meten van leesbegrip onder de loep. We kijken naar hoe we het leesbegrip van leerlingen beter in kaart kunnen brengen. Om er eerst meer zicht op te krijgen, spreken we onder andere met jou vandaag. Graag stel ik eerst een aantal algemene vragen over leesbegrip en daarna zoomen we in op *situation models* als mogelijke oplossing.

[transcript starten]

Algemene vragen over leesbegrip meten

1. Welke kenmerken heeft een goede toets voor leesbegrip volgens jou?
2. Waar lopen we nu tegenaan bij het meten van leesbegrip?
 - a. Weet je hier ook oplossingen voor?
3. Waar lopen leerlingen tegenaan bij leesvaardigheid en leesbegrip toetsen?
 - a. Hoe zouden we ze daarbij kunnen helpen?

Vragen over situation models

4. Wat weet je al over *situation models*?
 - a. Eventueel toelichten: een *situation model* is een mentale representatie van de tekst die je opbouwt tijdens het lezen. Een *situation model* bevat meer dan wat er letterlijk in de tekst staat; het omvat ook impliciete betekenissen en interpretaties die een leerling kan afleiden uit eigen achtergrondkennis en de verbindingen die je kan maken binnen de tekst. Het is dus iets wat in het hoofd van de leerling gebeurt, en er is niet één juist *situation model* van een tekst te maken.
5. Welke randvoorwaarden zijn volgens jou van belang om zinvol leesbegrip te onderwijzen aan de hand van *situation models*? Je kunt bijvoorbeeld denken aan leeftijd, leesvaardigheid, taalvaardigheid, voorkennis, etc.
 - a. Waarom vind je dat?
6. Hoe kunnen leerlingen volgens jou tot een samenhangend *situation model* van een tekst komen?
 - a. Hoe zou dit proces kunnen verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld qua leesniveau of voorkennis?
7. Welke ondersteuning hebben leerlingen hiervoor nodig?
8. Hoe kunnen kleine deeltaken leerlingen ondersteunen in het opbouwen van een *situation model*? En welke deeltaken zouden dat dan zijn?

- a. Kunnen deze deeltaken ook dienen als een formatieve meting van leesbegrip?
9. Wat zijn obstakels waar leerlingen tegenaan zouden kunnen lopen bij het opbouwen van een *situation model*?
 - a. Hoe kunnen deze obstakels mogelijk worden gesignaleerd?
 - b. Hoe kunnen de obstakels worden getackeld?

Een manier om wel te achterhalen of leerlingen een samenhangend *situation model* van een tekst in hun hoofd hebben, is door ze een *concept map* te laten maken. Een *concept map* is een visuele manier om relaties tussen verschillende concepten uit de tekst te structureren (voorbeeld van een *concept map* laten zien). Dit is een meer vrije manier dan bij een *graphic organizer*: een visuele manier om informatie te ordenen en verbanden te leggen volgens een bepaalde vaste structuur (voorbeeld van een *graphic organizer* laten zien).

10. Hoe verhouden *situation models*, *concept maps* en *graphic organizers* zich volgens jou tot elkaar?
11. In hoeverre geeft een door leerlingen gemaakte *concept map* inzicht in hun leesbegrip?
 - a. Welke deelvaardigheden van leesbegrip worden hierbij wel meegenomen en welke mogelijk niet?
 - b. Op welke manier kunnen de deelvaardigheden die niet worden meegenomen toch gevangen worden?
12. Wat zijn volgens jou voor- en nadelen van het toetsen van leesbegrip aan de hand van een door leerling gemaakte *concept map*, vergeleken met traditionele methoden?

Afsluiting

Bedankt voor je input. Volgens mij weet ik voor nu genoeg. Heb jij nog vragen en/of opmerkingen?

[transcript stoppen]