Stichting Cito

L1-leestoetsen in de 21e eeuw

De diepte van tekstbegrip meten met het TDT-model

Auteurs:
Patrick Rooijackers, Suzanne Bogaerds-Hazenberg & Bas Hemker

CITO CTE

Inhoud

1. Inleiding 5

2. Aanleiding 6

3. Leesvaardigheid meten volgens recente inzichten 9

4. De deelvaardigheden van leesvaardigheid in samenhang 14

5. Nieuwe bouwstenen voor de Cito-leestoetsen 221

6. Referenties 27

1. Inleiding

Lezers van nu worden deels met andere uitdagingen geconfronteerd dan lezers van de twintigste eeuw. Door de toegenomen digitalisering moet je als lezer bijvoorbeeld goed en kritisch kunnen omgaan met verschillende bronnen van wisselende betrouwbaarheid. Deze uitdagingen voor lezers vormen ook uitdagingen voor toetsmakers. Bij Cito Team Lezen houden we ons bezig met de vraag hoe leesvaardigheid gemeten kan worden op een manier die past bij de rol van lezen in de huidige samenleving.

Ondanks de enorme toename in beeld-gedreven digitale communicatie, is leesvaardigheid in de eenentwintigste eeuw onverminderd een cruciale vaardigheid om als burger zelfstandig en kritisch te kunnen functioneren. In 2025 heeft Stichting Cito daarom Team Lezen opgericht, om richting te geven aan een meer eigentijdse toetsing van leesvaardigheid.

Team Lezen richt zich op zowel het primair onderwijs (po), als het voortgezet onderwijs (vo, inclusief voortgezet speciaal onderwijs (vso)), als het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). We concentreren ons in de eerste fase op leesvaardigheid in de eerste taal: Nederlands. Fries valt daarmee ook binnen ons aandachtsgebied.[1] Lezen in een tweede taal (moderne vreemde talen, dan wel Nederlands als tweede taal) blijft in dit stuk buiten beschouwing, al heeft het wel degelijk onze aandacht.

We focussen ons als Team Lezen enkel op leestoetsen die tekstbegrip centraal stellen. Er zijn vaardigheden die je nodig hebt vóórdat je een tekst kunt begrijpen, zoals technische leesvaardigheid. Dat betreft het kunnen decoderen van woorden en het van daaruit kunnen opbouwen van een zin. Toetsen die enkel dit technische of vloeiende lezen meten (zoals DMT-toetsen), vallen buiten ons aandachtsgebied, evenals toetsen die leesvaardigheid in combinatie met andere vaardigheden meten.

In dit visiestuk bespreken we eerst de aanleiding en het kader op grond waarvan een vernieuwende blik op het toetsen van leesvaardigheid nodig is. Dat pakken we verder op door naar recente inhoudelijke wetenschappelijke inzichten te kijken en daarna brengen we de consequenties in kaart die deze inzichten hebben voor het meten van leesvaardigheid, zonder daarbij kansengelijkheid uit het oog te verliezen.

Daarop aansluitend formuleren we ten slotte aanpassingen en vernieuwingen van vormen van leestoetsen, die ook een impact op de leeslessen in het onderwijs kunnen hebben. Ook presenteren we het TDT-model waarmee we verhelderen hoe we de diepte van tekstbegrip zouden kunnen toetsen.

Andere voor leesvaardigheid relevante onderwerpen zoals belezenheid en leesmotivatie zullen in een tweede visiestuk aan bod komen, dat het perspectief op de inrichting van leestoetsen op de midden- en lange termijn in kaart wil brengen. Daarin benaderen we het meten van leesvaardigheid vanuit een breder maatschappelijk kader, met specifiek aandacht voor kansengelijkheid.

[1] In veel opzichten kent het schoolvak Fries een eigen traditie en eigen accenten; in dit stuk zullen we uit bondigheidsoverwegingen niet nader daarop ingaan. Veel van wat in hoofdstuk 4 en 5 over het schoolvak Nederlands wordt gesteld, geldt echter evenzeer in grote lijnen voor Fries.

2. Aanleiding

Er zijn twee grote ontwikkelingen die tot de oprichting van Team Lezen hebben geleid. Ten eerste zijn er wijzigingen (geweest of aanstaande) in het wetgevend kader voor Nederlands en moet er dus goed worden nagedacht over de vraag wat we voortaan verstaan onder leesvaardigheid. Het is daarom cruciaal om goed te kijken naar de inrichting van onze huidige leestoetsen: in hoeverre zijn onze leestoetsen toekomstbestendig? Ten tweede is er sprake van een dalende trend in de leesprestaties van Nederlandse leerlingen. Vanuit de rol van toetsmakers wil Cito constructief meedenken over de vraag wat er nodig is om het tij te keren.

Een belangrijke aanleiding voor dit initiatief zijn de wijzigingen in het wetgevend kader dat aangeeft wat scholen voor Nederlands aan leesvaardigheid moeten doen. In 2025 werden de definitieve kerndoelen Nederlands voor het po (SLO, 2026a) en de onderbouw van het vo opgeleverd (SLO, 2026b); deze kerndoelen zijn vanaf het schooljaar 2026-2027 van kracht. De nieuwe kerndoelen leggen in vergelijking met de oude kerndoelen deels andere accenten in leesvaardigheid: zo is er expliciet aandacht voor functioneel lezen, voor meervoudig tekstbegrip, voor evalueren en reflecteren en voor het bepalen van de betrouwbaarheid van bronnen.

Ook voor het examenprogramma voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn wijzigingen aanstaande. In 2024 werden de concept-eindtermen voor het schoolvak Nederlands opgeleverd; eind 2025 is een nieuwe versie ervan gepubliceerd (SLO, 2025). Net als in de nieuwe kerndoelen leggen de concept-eindtermen voor leesvaardigheid een grotere nadruk op functioneel lezen, meervoudig tekstbegrip en het evalueren van bronnen. Bovendien onderscheiden zowel concept-eindtermen als de nieuwe kerndoelen niet langer het lezen van zakelijke en van literaire teksten, wat in de oude eindtermen en kerndoelen wel het geval was.

Ook voor het mbo lijkt er verandering op stapel te staan. Een expertgroep heeft nieuwe taaleisen geformuleerd voor het mbo (Expertgroep Nieuwe Taaleisen in het mbo, 2026); vooralsnog is nog onduidelijk of en wanneer dit effect zal hebben op de examinering van Nederlandse taal in het mbo.

Dalende leesprestaties

Een andere, niet minder belangrijke, aanleiding vormt de zorgelijk dalende trend in de leesprestaties van Nederlandse leerlingen. Uit het laatste onderzoek van PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) blijkt dat in 2021 de leesprestaties van tienjarige leerlingen in het primair onderwijs stevig gedaald waren (Swart et al., 2023). Het PISA-onderzoek uit 2025 onder vijftienjarige leerlingen in het voortgezet onderwijs toont een vergelijkbaar beeld (Meelissen et al. 2026).

Bij de eerste PISA-metingen, die sinds 2000 om de drie jaar gehouden worden,[2] presteerde Nederland nog bovengemiddeld. Tot en met 2015 bleven de prestaties min of meer stabiel, maar na 2015 zet een stevige daling in. Nederland presteert bij de peilingen in 2022 en 2025 duidelijk onder het gemiddelde van de westerse landen. Sindsdien wordt in de media vaak gesproken

[2] Bij de eerste meting voor lezen in 2000 maken de data uit Nederland officieel geen deel uit van het onderzoek, omdat de participatiegraad van scholen te laag was. Te weinig scholen namen deel om in de internationale vergelijking opgenomen te kunnen worden (zie Cito, 2003). Door COVID-19 was het laatste onderzoek met een jaar vertraagd.

over de “leescrisis”, en wordt er nagedacht over oorzaken en oplossingen.

Inmiddels zijn er de nodige landelijke initiatieven opgestart om de leesvaardigheid van jongeren te stimuleren, zoals de Kennistafel Effectief Leesonderwijs waarin onderzoekers, schoolbestuurders, schoolleiders, lerarenopleiders en leraren samenwerken om een brug te slaan tussen wetenschappelijk onderzoek en de dagelijkse onderwijspraktijk. Ook het omvangrijke NWO-project LeesEvolutie tracht met tal van onderzoekslijnen een antwoord te formuleren op de Nederlandse leescrisis. Stichting Cito wil eveneens, vanuit de rol van toetsmaker, constructief meedenken over de vraag wat er nodig is om de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen jongeren (weer) op peil te krijgen.

Constructieve afstemming

Het belang van een bijdrage van Stichting Cito bij een andere inrichting van het Nederlandse leesonderwijs valt goed te bezien vanuit het kader van de constructieve afstemming. Dit onderwijskundig concept is onder de noemer *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) ontwikkeld voor het hoger onderwijs, maar lijkt ook goed bruikbaar voor de andere onderwijssectoren (bijv. Rouffet et al., 2022). Het draait om het doelbewust afstemmen van de volgende drie kerncomponenten van een curriculum om effectief leren te bevorderen.

1) ***leerdoelen:*** *wat het onderwijs bij de leerling moet opleveren*

   Dat zijn de duidelijk geformuleerde, meetbare doelen die beschrijven wat leerlingen moeten kennen, begrijpen of kunnen toepassen. Dit kunnen grotere overkoepelende doelen zijn, maar ook kleinere tussendoelen zijn. Deze leerdoelen helpen de docent bij het vormgeven van het leerproces, en de leerling bij het leerproces.

2) ***onderwijsactiviteiten:*** *wat het onderwijs doet om de leerdoelen te bereiken*

   Dat zijn de methoden, lesinhouden en lesactiviteiten die leerlingen actief betrekken om de leerdoelen te behalen. Denk aan al dan niet activerende lesactiviteiten, zoals discussies en het uitvoeren van projecten, maar ook aan instructielessen.

3) ***toetsing:*** *hoe we bepalen in welke mate de leerdoelen behaald zijn*

   Dat gaat concreet om de evaluatie-instrumenten waarmee we bepalen hoever een leerling is met het behalen van de leerdoelen. Onder toetsing vallen alle evaluatiemethoden, variërend van schriftelijke toetsen met meerkeuzevragen, praktijkopdrachten, portfolio’s of reflectieverslagen. De resultaten hiervan kunnen het formatief handelen ondersteunen: leraren kunnen onderwijsactiviteiten aanpassen door bijvoorbeeld te versnellen, te vertragen, of dieper in te gaan op een specifiek onderwerp. Ook kun je metingen summatief inzetten voor kwalificerende beslissingen.

Stichting Cito kan vooral een bijdrage leveren aan deze laatste kerncomponent, toetsing. We houden echter wel dit gehele kader in het oog, want de drie kerncomponenten beïnvloeden elkaar wederzijds. Als we willen dat leerlingen hun leesvaardigheid vergroten, dan kun je de onderwijsactiviteiten veranderen: dat is waar de leerling leert. Ook een wijziging in de leerdoelen verandert wat de leerling uiteindelijk leert, net zoals een wijziging in de toetsing zo’n verandering kan bewerkstelligen. Wat leerlingen onderwezen wordt, wordt namelijk ook beïnvloed door wat getoetst wordt.

Een andere wijze waarop leesvaardigheid wordt getoetst in high-stakes toetsen kan dus een belangrijke prikkel zijn om het leesonderwijs te hervormen (Davis & Vehabovic, 2018; Pearson et al., 2014).

Deze invloed van toetsen op het gegeven onderwijs ontstaat allereerst doordat toetsen een concretisering vormen van wat er in de leerdoelen beschreven wordt. Evaluatiemethoden maken abstracte, formele leerdoelen voor docenten en leerlingen concreet en zichtbaar: je hebt leerdoel A behaald, doordat je in de toets hebt laten zien dat je X, Y en Z kan.

Een tweede, niet minder belangrijke oorzaak hiervoor is de functie die toetsen binnen het Nederlandse onderwijsstelsel inmiddels hebben gekregen. Vanaf 2008, het jaar waarin de Onderwijsinspectie begon te werken met Opbrengstgericht Werken (Inspectie van het Onderwijs, 2010), is de overheid de onderwijsresultaten van scholen gaan beschouwen als een kwaliteitsindicator. Als je als school positief beoordeeld wordt bij goede toetsresultaten, dan is de kans groot dat veel scholen en docenten dat wat de toetsen meten als criterium zien voor waar het onderwijs naar toe dient te werken (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Davis & Vehabovic, 2018). Daarbij oefent een deel van de ouders druk uit op scholen om ervoor te zorgen dat hun kinderen hoog kunnen scoren op toetsen: ze vragen van de school dan de onderwijsactiviteiten zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij wat getoetst wordt.[3]

In het geval van de leescrisis kunnen we ons dus afvragen: Stellen we wel de juiste leerdoelen? Onderwijzen we wel de juiste zaken? Én toetsen we de wel de juiste zaken? In dit visiestuk richten we ons als Stichting Cito op dat deel van de puzzel waar wij het meest kunnen betekenen: toetsing. Het is desalniettemin van belang dat we rekening houden met wat er in de school gebeurt, en wat de leerdoelen zijn. In lijn met dat laatste punt kijken we nu als eerste naar recente inzichten over leesvaardigheid.

[3] In de praktijk vinden veel leerkrachten het zelf ook een belangrijk criterium dat hun lesmethode voor begrijpend lezen taken aanbiedt die lijken op methode-onafhankelijke (Cito-)leestoetsen. Ook zien leerkrachten zich naar eigen zeggen genoodzaakt dit soort toetsen te oefenen, ongeacht de eigen visie of lesmethode die men gebruikt voor het leesonderwijs (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

3. Leesvaardigheid meten volgens recente inzichten

Om de recente inzichten over leesvaardigheid in een breder kader te plaatsen, behandelen we allereerst de Nederlandse traditie in het meten van begrijpend lezen. We bespreken ook hoe deze traditie zo is ontstaan en welke verschuivingen er zijn in de theorievorming over tekstbegrip en wat dit vervolgens betekent voor het construct leesvaardigheid en hoe we dat zouden kunnen toetsen.

Traditionele metingen van begrijpend lezen

In de afgelopen decennia lijkt er sprake te zijn van een duidelijk standaardmodel in toetsen en leergangen voor Nederlands en begrijpend lezen (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022, Bogaerds 2023; Rooijackers, 2023). Dat standaardmodel sluit logisch aan bij de oude kerndoelen en eindtermen, die vanaf 1996 werden ingevoerd, en bij het Referentiekader Taal dat vanaf 2009 ingang had. Het is goed om de specifieke tekst-, taak- doel- en contextkenmerken van dit standaardmodel kort te schetsen, al is dit model door allerlei factoren de laatste tien jaar steeds meer onder druk komen te staan en wijken vrijwel alle L1-leestoetsen van Stichting Cito inmiddels op meerdere punten van dit standaardmodel af.

In dit traditionele model worden veel lineaire, samenhangende, in het vo en mbo vooral zakelijke *leesteksten* aangeboden binnen de toets, met weinig variatie in tekstcomplexiteit die precies is afgestemd op het beheersingsniveau dat de toets wil meten. De zakelijke teksten zijn vooral geschreven door betrouwbare experts. Bij deze teksten voeren leerlingen *toetstaken* uit die vaak zijn gericht op het zuiver begrip van één enkele leestekst die vrijwel altijd raadpleegbaar blijft. Meerkeuzevragen domineren daarbij. Vragen gericht op diepere lagen van tekstbegrip – zoals interpreteren, toepassen en evalueren – en ook meervoudig tekstbegrip komen minder vaak aan bod. Omdat de opgaven inhoudelijk grotendeels onafhankelijk van elkaar (moeten) functioneren, voelt de ordening van de opgaven voor leerlingen nogal willekeurig.

Dit wordt versterkt doordat bij dit traditionele model een realistische *context voor de taakuitvoering* ontbreekt: de tekst moet omwille van zichzelf worden bestudeerd, liefst voordat de leerlingen de leestaak verrichten (‘Lees eerst de tekst’). Daarmee ontbreekt er vaak een realistische context of doel voor het lezen: voor de leerling is het doel van het lezen van de tekst, het daarna goed kunnen beantwoorden van vragen. Vaak wordt automatisch het precies lezen geadresseerd, terwijl andere manieren van lezen (bijv. zoekend lezen) veel minder een plek krijgen.

Let wel, dit standaardmodel is licht karikaturaal en kan op basis van de huidige toetsen van Stichting Cito op vrijwel alle punten worden gerelativeerd. Ook zijn er in bijna alle toetsen momenteel vernieuwingen lopende die leiden tot verdere afwijking van dit standaardmodel.

Laten we kort enkele belangrijke nuanceringen maken: zo bevatten de toetsen voor het po naast zakelijke teksten van oudsher vooral fictionele en expressieve teksten en is er ook afwisseling in moeilijkere en makkelijkere teksten. Of neem de dominante positie van meerkeuzevragen in dit standaardmodel: inmiddels is er duidelijk meer variatie in vraagtypen. Zo zien we in veel centraal examens (CE’s) voor Nederlands, zoals die van het mbo, dat er naast meerkeuzevragen ook andere gesloten vraagtypen zijn. De CE’s Nederlands voor havo/vwo bestaan voor minimaal 50% uit kort-antwoordvragen. En hoewel bij vrijwel alle centrale toetsen het ‘zoekend lezen’ ontbreekt, bevatten de CE’s

Nederlands vmbo-bb/kb juist wél taken met zoekend lezen.

Constructie-Integratiemodel als blauwdruk

Tot op zekere hoogte sluit het hierboven geschetste model van de traditionele Nederlandse leestoets aan bij wetenschappelijke inzichten, en dan met name bij de Constructie-Integratietheorie (Kintsch, 1998; Kintsch, 2004). Enerzijds hielp deze theorie om meer grip te krijgen op leesprocessen en de vraag wat we precies onder tekstbegrip verstaan – en in het verlengde daarvan: hoe we het zouden kunnen toetsen – en tegelijk is het belangrijk om ook de beperkingen van dit model te zien.

De Constructie-Integratietheorie biedt een krachtige verklaring van leesprocessen en vormt daarmee een mooi uitgangspunt voor het onderwijzen en toetsen van tekstbegrip. De theorie vertrekt vanuit de aanname dat lezers een tekst pas adequaat begrijpen als ze een coherent, tekstconform *situatiemodel* ervan hebben opgebouwd: een mentaal model waarin lezers betekenisvolle verbanden leggen tussen verschillende delen van de tekst en tussen de tekst en hun eigen voorkennis, opvattingen en ideeën (Kintsch, 1998; vgl. Magliano et al., 2018).

Bij dit situatiemodel ontstaat bij lezers 'diep begrip' doordat de lezer de informatie uit de tekst samenhangend heeft gemaakt en heeft geïntegreerd met relevante achtergrondkennis. Daarvoor moet een lezer verder gaan dan de oppervlakte van de tekst zelf en actief inferenties maken: er moeten logische of causale verbanden gelegd worden tussen grotere tekstdelen vanuit achtergrondkennis om informatie diepgaand te begrijpen, of er moeten thematische of interpretatieve verbanden worden gelegd om bijvoorbeeld de doelen of motieven van een personage voor ogen te houden.

Daartegenover staat het oppervlakkigere *tekstbasisbegrip*: het vrij letterlijke begrip van wat een tekst expliciet stelt, waarbij er slechts voor de hand liggende lokale verbanden zijn gelegd door de lezer, zoals referentiële verbanden (wie is wie en wat is wat?), lexicale verbanden (bijv. ambigue woordbetekenissen), of eenvoudige logische verbanden tussen opeenvolgende zinsdelen of zinnen (Oakhill et al., 2015; Van den Broek et al., 2021).

De Constructie-Integratietheorie beschrijft het lezen van een lezer onder enkele duidelijke condities: een lezer leest op aandachtige, tamelijk minutieuze wijze een samenhangende, rijke tekst, zonder een concrete leestaak, omwille van zichzelf. In veel Nederlandse leestoetsen is vertrokken vanuit dezelfde condities, al wisselden toetsen in de mate waarin ze vooral tekstbasisbegripsvragen of situatiemodelbegripsvragen stelden.

Beperkingen en voortschrijdend inzicht

De Constructie-Integratietheorie kent echter ook enkele beperkende aannames. Tegenwoordig is men in wetenschappelijke kring meer gaan benadrukken dat lezers vanuit een concreet leesdoel lezen en dat dit leesdoel een duidelijke impact heeft op het begrip dat lezers opbouwen. Wie in een verhaal een bloemrijke beschrijving van een huis leest vanuit het perspectief van potentiële koper, blijkt andere dingen in de tekst relevant te vinden dan iemand die dit verhaal door de bril van een inbreker leest (vgl. Schraw et al., 1993). Het blijken dan ook niet simpelweg de tekstkenmerken te zijn die bepalen hoe lezers de tekst aanpakken, maar de taakkenmerken die ervoor zorgen dat lezers bepaalde tekstinhouden meer of minder relevant vinden (McCrudden & Schraw, 2007).

Sinds het begin van de 21e is er ook meer oog voor de impact die de *voortschrijdende digitalisering* op het leesgedrag en leesaanbod heeft (Alexander & Fox, 2017). Allereerst benaderen onderzoekers het begrip 'tekst' vaak meer fluïde, door bijvoorbeeld ook non-lineaire, multimodale internetteksten mee te nemen, waarmee strategisch kunnen navigeren door een tekst ook belangrijk is geworden. Ook is de

context waarin teksten gelezen worden door de komst van het internet sterk veranderd: lezers krijgen te maken met meerdere, sterk in kwaliteit variërende teksten rond één onderwerp en moeten over al die bronnen heen een samenhangend begrip zien op te bouwen (Salmerón et al., 2018). Daarmee wordt meervoudig tekstbegrip steeds belangrijker en moeten lezers kritisch navigeren naar teksten, informatie uit meerdere bronnen kunnen integreren met oog voor aanvullende, nuancerende of tegenstrijdige informatie, en bovendien de informatie evalueren met oog voor de bronrelevantie en de kwaliteit van de broninformatie (Van Moort et al., 2025).

De leesactiviteiten van lezers bewegen zich dus meer buiten de grenzen van een enkele tekst: lezers moeten verbindingen leggen binnen, maar ook tussen teksten en vaker broninformatie en bronrelevantie mee wegen bij het lezen. De diepgang waarmee lezers evalueren kan variëren: lezers kunnen simpelweg gegeven broninformatie checken, maar kunnen ook diepgaander letten op perspectief, framing en/of de bredere belangen van de schrijver (Van Moort et al., 2025).

Recente theorieën rondom leesvaardigheid verdisconteren dit taakgerichte, gedigitaliseerde, gevarieerde lezen en proberen een *breed scala aan teksten, taken en contexten* mee te nemen in hun beschrijving van de leesprocessen van lezers (vgl. het MD-TRACE-model: Rouet & Britt, 2011; of het RESOLV-model: Britt et al., 2018).

Deze 21e-eeuwse extensies op het 20e-eeuwse model (dat, voor alle duidelijkheid, nog zeker geldigheid bezit) spelen ook in veel Nederlands leestoetsen inmiddels een rol. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het Centraal Examen Nederlands havo/vwo, dat sinds 2024 nadrukkelijk wil aansluiten bij de recente theorievorming rondom tekstbegrip en een plaats biedt aan complexe scenario-gebaseerde leestaken, zoals het voorbereiden van een debat aan de hand van een aantal teksten (Evers-Vermeul et al., 2022). Een meta-analyse benadrukt het belang van dit soort taken: juist argumentatietaken, synthesetaken, vergelijkingstaken en bredere onderzoeksvragen (zgn. 'inquiry-tasks') lijken intertekstuele integratie, dus meervoudig tekstbegrip, te stimuleren (Barzilai et al., 2018).

Vernieuwde definities van leesvaardigheid

Traditioneel wordt leesvaardigheid vooral gedefinieerd als het vermogen om de informatie in een tekst te begrijpen. De laatste decennia zijn wetenschappers en onderwijsprofessionals echter gaan benadrukken dat lezers in het leven van alledag meer moeten kunnen dan alleen teksten begrijpen. OECD (2018) geeft bij de bekende PISA-toets een bijgewerkte definitie van leesvaardigheid, namelijk het vermogen om teksten:

> *'te begrijpen, gebruiken, evalueren, erop te reflecteren en ermee in interactie te treden, met als doel persoonlijke doelen te bereiken, kennis en potentieel te ontwikkelen en actief deel te nemen aan de samenleving.'*

Lezers moeten volgens deze definitie dus heel wat meer kunnen dan alleen begrijpen wat een tekst wel en niet zegt; lezers moeten over een tekst kunnen nadenken, een tekst diepgaand en strategisch kunnen lezen, en de informatie erin op een juiste manier kunnen beoordelen en kunnen toepassen in gebruikssituaties. Leesvaardigheid wordt daarbij door PISA beschouwd als een vaardigheid die je inzet voor persoonlijke, maatschappelijke, educatieve of beroepsmatige doeleinden (OECD, 2018). Leesvaardigheid speelt dus een rol in een brede waaier aan situaties.

Samenspel: lezer, tekst, taak en context

Leesvaardigheid meten is echter complex omdat je in toetsing rekening moet houden met de factoren *lezer, tekst, taak en context*, maar uit al die afhankelijkheden en variatie

kan wel degelijk een construct worden gedestilleerd dat we 'leesvaardigheid' kunnen noemen en waarin lezers ook een ontwikkeling kunnen doormaken – al is die ontwikkeling variabel over elk van die vier factoren. Neem bijvoorbeeld een universitair docent: deze zal doorgaans zeer bedreven zijn in het begrijpen van een complex academisch artikel binnen diens vakgebied, maar dit betekent niet automatisch dat deze uitblinkt in het begrijpen van een recept in een kookboek of in het doorgronden van een krantenbetoog voor nieuwe buitenspelregels in het voetbal.

Toch zal de docent deze drie teksten samen waarschijnlijk *gemiddeld* heel wat beter begrijpen dan een veertienjarige havoleerling. Vloeiend lezen, woordenschat, voorkennis, werkgeheugen, inzet van leesstrategieën zijn immers sterk bepalende factoren bij leesvaardigheid – en daarover beschikt de universitair docent hoogstwaarschijnlijk heel wat meer dan de havoleerling, alleen al op basis van leeftijd, opleiding en ervaring.

Binnen een zekere marge is er dus wel degelijk een duidelijke ontwikkeling in leesvaardigheid waar te nemen (vgl. Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2009). Deze grote rol van lezerskenmerken heeft echter wel consequenties voor het meten van lezen en voor de rol van het onderwijs, waarover later meer.

Een ontwikkeling in leesvaardigheid laat zich het best beschrijven aan de hand van vier factoren: a) de *lezer*, b) de te lezen *tekst* (of teksten), c) de *taak*, en daarmee samenhangend, d) de *context* waarbinnen de tekst wordt gelezen.

Deze vier factoren hangen sterk met elkaar samen: naarmate een lezer ouder wordt en steeds meer ervaring, kennis en vaardigheden in lezen opdoet, worden vaak de teksten, taken en contexten waarmee de lezer wordt geconfronteerd, ook complexer. Een jonge beginnende lezer begrijpt vaak enkel relatief eenvoudige teksten, voor een concrete, eenvoudige leestaak, binnen een alledaagse context (zeg: niveau 1F). In een later stadium kan deze lezer zich mogelijk ontwikkelen tot een expert-lezer die zeer complexe teksten kan begrijpen, voor een pittige leestaak, binnen een academische context (zeg: niveau 4F).

Deze algemene toename in complexiteit van tekst, taak en context bestaat uit een ontwikkeling in:

- mate van concreetheid: van specifiek en concreet naar algemeen en abstract;
- mate van nabijheid: van bekend naar onbekend;
- mate van formaliteit: van informeel naar formeel;
- mate van letterlijkheid: van eenduidig naar meerduidig;
- hoeveelheid: van minder naar meer inhouden;
- inhoudelijke verwevenheid: mate waarin de leerinhoud betrekking heeft op verschillende elementen die met elkaar samenhangen: van enkelvoudig naar meervoudig

(zie voor een onderbouwing: Van den Broek et al., 2021; Van Peer & Tielemans, 1984).

Consequenties voor toetsing

Als je het beheersingsniveau in leesvaardigheid bij leerlingen wilt meten, dan zul je dus met vier interacterende factoren rekening moeten houden: *lezer, tekst, taak* en *context*.

Om met de eerste factor te beginnen: in een leestoets zul je allereerst de kenmerken van de *lezer* moeten verdisconteren: een gemiddelde basisschoolleerling is een ander soort lezer dan een gemiddelde havo 5-leerling, met een andere woordenschat, voorkennis, werkgeheugen en andere strategische vaardigheden. Binnen de groepen van basisschoolleerlingen of havo 5-leerlingen zijn er bovendien aanzienlijke verschillen, die je ook in een leestoets zult moeten verdisconteren.

Zo krijgen sommige leerlingen vanuit hun thuissituatie meer voorkennis en ervaringen mee dan anderen; sommige leerlingen hebben een anderstalige of meertalige achtergrond, een visuele of auditieve beperking, een leerstoornis zoals dyslexie of hebben te maken met een autismespectrumstoornis. Idealiter ondervangen leestoetsen deze eventuele beperkende persoonlijke achtergronden van de lezer, zodat ze daarmee de kansengelijkheid in de samenleving kunnen bevorderen. Zeker bij het meten van het lezen binnen het mbo kan dit bijvoorbeeld een rol spelen waar verschillen in voorkennis bij de verschillende opleidingen een sterke rol kunnen spelen.

Daarnaast moet je bij het meten van de leesvaardigheid de andere factoren verdisconteren: het soort *teksten*, het soort *taken*, en de *context* waarmee de lezer wordt geconfronteerd. Toetsen variëren qua teksten, taken en contexten, in aard en complexiteit, zodat ze aansluiten bij de leesvaardigheid die gewenst is vanuit een onderwijstype of schoolsoort. Een mbo 4-leerling bereidt zich op een andere beroepsmatige context voor, met andere taken en teksten, dan een havo 5-leerling. En binnen het mbo zijn er weer verschillen op basis van de opleiding.

Een samenhangende, maar wat verouderde beschrijving hiervan is bijvoorbeeld voor het schoolvak Nederlands te vinden in het Referentiekader Taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2009). Een vernieuwde, zij het zeer globale beschrijving hiervan is te vinden in het wetgevend concept-kader voor het schoolvak Nederlands: de nieuwe kerndoelen (SLO, 2026) en de nieuwe concept-eindtermen (SLO, 2025).

Leestoetsen moeten dus ook recht doen aan de leesvaardigheid waarop leerlingen binnen een onderwijstype worden voorbereid en daarom zijn hierop aansluitende teksten, taken en contexten nodig. Voor toetsing van leesvaardigheid impliceert dit dat de drie aspecten - tekst, taak en context - in samenhang beschouwd moeten worden, en dat de complexiteit in een leestoets ontstaat door de interactie tussen deze drie aspecten. Wie een leerling op leesvaardigheid wil toetsen, kan dus ervoor kiezen om een complexe tekst te combineren met een eenvoudiger leestaak in een eenvoudige context, of juist kiezen voor een eenvoudiger tekst in combinatie met een complexere leestaak in een uitdagender context. Die manier van denken schept kansen om ook al bij jongere leerlingen diepere lagen van tekstbegrip te kunnen meten.

In het volgende hoofdstuk schetsen we een concreter beeld van wat we dan precies verstaan onder die diepere lagen van tekstbegrip en wat dit betekent voor toetsing.

4. De deelvaardigheden van leesvaardigheid in samenhang

In het vorige hoofdstuk bespraken we theoretische inzichten rondom tekstbegrip, kwamen we tot een eigentijdse definitie van begrijpend lezen en wat dat in algemene zin betekent voor de toetsing van leesvaardigheid. In dit hoofdstuk willen we dit verder concretiseren door te kijken naar de deelvaardigheden waaruit leesvaardigheid bestaat.

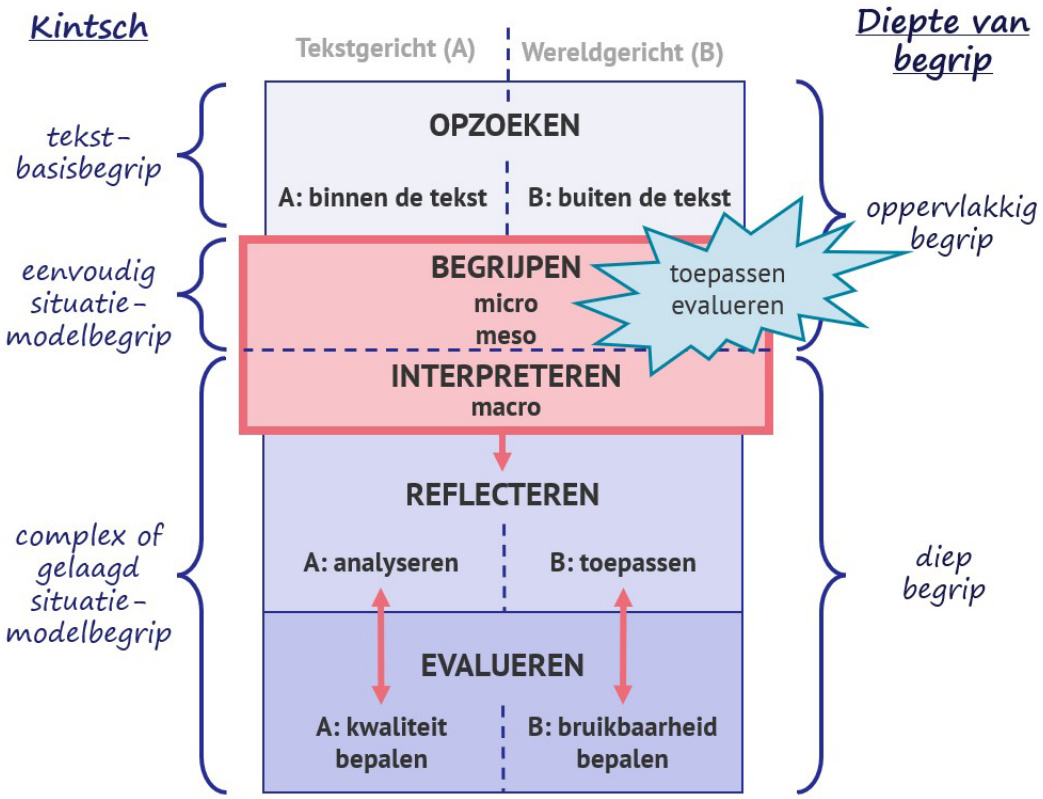
Problematiek wetgevende kaders

De terminologie binnen de nieuwe kerndoelen, concept-eindtermen, Referentiekader en andere wetgevende kaders is niet altijd consistent als het gaat om leesvaardigheid en de verschillende deelvaardigheden. Zo onderscheidt het Referentiekader Taal de deelvaardigheden 'begrijpen', 'interpreteren', 'evalueren/reflecteren', en (alleen voor zakelijke teksten) 'samenvatten' en 'opzoeken', De concept-eindtermen Nederlands lijken de deelvaardigheden 'begrijpen', 'analyseren', 'evalueren' en 'reflecteren' te onderscheiden bij de twee eindtermen over receptieve vaardigheden, en bij de eindtermen voor literaire teksten komt daar nog 'interpreteren' bij (SLO, 2025).

De concept-eindtermen geven begrijpelijkerwijs geen scherpe definitie bij deze deelvaardigheden, waardoor enkele vragen onbeantwoord blijven. Wat is bijvoorbeeld reflecteren, en waarin onderscheidt het zich van evalueren? En is reflecteren hetzelfde als analyseren? En hoe verhoudt 'interpreteren' zich weer hiertoe? Hoe verhouden de cognitieve processen bij zakelijk lezen zich tot de processen bij literair lezen? Is 'interpreteren' dan enkel een deelvaardigheid bij literaire teksten of speelt ze, zoals in het Referentiekader Taal, ook een rol bij zakelijke teksten? Een andere interessante vraag is wanneer er bij deze deelvaardigheden wel en niet sprake is van 'diep begrip', de vorm van begrip die in de Centrale Examens in het v(s)o centraal moet komen te staan (CvTE, 2026).

Met andere woorden: het *verband* en de *hiërarchie* tussen deze deelvaardigheden én de *inkadering* ervan blijft in de nieuwe conceptkerndoelen en concept-eindtermen impliciet. Een deelvaardighedenmodel dat deze vragen verheldert, maakt een sector-overkoepelende visie op de toetsing van leesvaardigheden mogelijk.[4]

[4] Ter illustratie: In internationale toetsing bestaan meerdere indelingen van deelvaardigheden, die elkaar deels overlappen. PISA verdeelt bijvoorbeeld leesvaardigheid in drie deelvaardigheden: 1) opzoeken, 2) begrijpen, en 3) evalueren en reflecteren (Meelissen et al., 2026). PIRLS (Swart et al., 2025) daarentegen onderscheidt vier begripsprocessen: 1) expliciete informatie kunnen aanwijzen, 2) directe inferenties kunnen maken; 3) ideeën en informatie kunnen interpreteren en integreren; 4) tekstinhoud en tekstuele elementen kunnen evalueren en bekritiseren. Deze verschillen in deelvaardigheden zijn deels te verklaren, doordat PIRLS de leesvaardigheid van tienjarige leerlingen meet en PISA die van vijftienjarige leerlingen. Maar er is meer aan de hand.
PIRLS (2025) vertrekt namelijk vanuit twee leesdoelen: literaire ervaring en 'verwerven en gebruiken van informatie'. Met deze twee doelen snijdt PIRLS een belangrijk probleem aan dat in de PISA-indeling nauwelijks geadresseerd wordt: in hoeverre spelen bij het lezen van fictionele teksten dezelfde cognitieve processen een rol als bij het lezen van zakelijke teksten? 'Gebruik' je informatie uit literaire teksten wel 'voor een persoonlijk doel', zoals de PISA-definitie van leesvaardigheid aangeeft?



Figuur 1: Het model voor Toetsing van Diepte in Tekstbegrip (TDT-model): een indeling van deelvaardigheden bij leesvaardigheid, voor zakelijke teksten en literaire (narratieve en fictionele) teksten

Het TDT-model

Om deze problematiek te verdisconteren wordt in dit visiestuk het *TDT-model* voorgesteld: het model voor Toetsing van Diep Tekstbegrip (Figuur 1). Het model reikt voor de toetsing van leesvaardigheid definities aan en geeft verbanden én een hiërarchie weer tussen de deelvaardigheden uit het Referentiekader Taal, en de nieuwe kerndoelen en concept-eindtermen Nederlands.

Het TDT-model ontleent een aantal inzichten aan een eerdere afbakening van 'diep begrip' (Rooijackers, 2025-2026), dat zelf weer is geïnspireerd door de opvattingen over diep begrip van Wolf (2018). Daarnaast kent het TDT-model duidelijke raakvlakken met de bekende herziene taxonomie van Bloom (vgl. Krathwohl, 2002). Verder zijn inzichten verwerkt vanuit de RESOLV-theorie (Britt et al., 2018), waarin beschreven en verklaard wordt hoe lezers complexe leestaken verrichten.

In het TDT-model wordt uitgegaan van overeenkomstige denkprocessen tussen zakelijke teksten en fictionele teksten. Hiermee sluit het aan bij bestaand onderzoek dat laat zien dat lezers bij beide tekstgenres grotendeels identieke vaardigheden inzetten, al plaatsen ze in deze tekstgenres daarin wel verschillende accenten (vgl. Clinton et al., 2020). Sommige denkprocessen liggen op het oog misschien meer voor de hand bij zakelijke teksten, zoals 'toepassen'. Veel zakelijke teksten bevatten immers aanbevelingen die eenvoudig op een bepaalde problematiek kunnen worden toegepast, maar een literaire tekst kan zich evenzeer lenen voor toepassing in het leven van alledag: zo kan een gedicht meer of minder geschikt zijn om voor te dragen op een huwelijk.

We lopen kort de verschillende deelprocessen langs en benutten daarbij ook regelmatig onderstaand voorbeeld.

Voorbeeldtekst bij uitleg TDT-model

Glutenintolerantie

Bij glutenintolerantie, ook wel bekend als coeliakie, valt het afweersysteem na het eten van gluten het eigen darmslijmvlies aan. Dat leidt tot ontstekingen in de dunne darm. Hierdoor krijgt iemand op korte termijn darmklachten zoals overgeven of buikkrampen. Op langere termijn hebben mensen met glutenintolerantie te maken met een chronisch voedingstekort doordat de darmvlokken zo vaak zijn ontstoken dat ze voedingsstoffen niet meer goed kunnen opnemen. Daardoor kunnen gewichtsverlies en bloedarmoede ontstaan. In Nederland hebben ongeveer 175.000 mensen deze ziekte. Glutenintolerantie is erfelijk en vooral vrouwen lijken er kwetsbaar voor te zijn. Glutenintolerantie is absoluut geen pretje en dus het is superbelangrijk dat je je laat testen als een van je ouders, broers of zussen deze ziekte heeft.

Opzoeken

Op de eerste begripslaag onderscheiden we de deelvaardigheid *opzoeken*: de vaardigheid om relevante informatie binnen een tekst of set teksten op te zoeken, scannend naar informatie, én de vaardigheid om voor een specifiek doel een relevante tekst te selecteren. Opzoeken omvat dus in ons model zowel het zoeken van informatie binnen een gegeven tekst, als het zoeken daarbuiten.

Wat het opzoeken *binnen* de tekst betreft: ter beantwoording van opzoekvragen kunnen lezers het antwoord vaak vrij eenvoudig citeren uit de tekstbasis en is geen gedegen tekstbegrip nodig. In bovenstaande tekst zou dat het opzoeken van de medische term voor glutenintolerantie kunnen zijn, of nazoeken hoeveel Nederlanders deze ziekte hebben. Denk ook aan het zoeken van een specifieke definitie van een term in een lange tekst, of het zoeken van het sterfjaar van een schilder in een lemma van een (online) encyclopedie.

Wat het opzoeken *buiten* de tekst betreft: hieronder verstaan we het bepalen welk naslagwerk vanuit een specifiek informatiedoel bruikbaar is en welke (internet)bronnen mogelijk interessant zijn (Van Moort et al., 2025). Gesteld dat voorbeeldtekstje als treffer op zou duiken bij een zoekopdracht in een internetzoekmachine: ziet de lezer dan dat dit tekstje vooral objectieve informatie over glutenintolerantie aanreikt?

Begrijpen en interpreteren

De volgende begripslaag is *begrijpen*: de vaardigheid om de letterlijke betekenis van een tekst te snappen, inhoudelijke verbanden te leggen tussen zinnen en alinea's of tussen meerdere teksten over één onderwerp. De lezer blijft hier dicht bij de wereld van de tekst en laat blijken het gestelde in eigen woorden te kunnen formuleren. Een belangrijke kanttekening bij 'begrijpen' is dat begrijpen, afhankelijk van de tekst, ook 'toepassen' en 'evalueren' kan impliceren – processen die we verderop juist zullen beschrijven als aspecten van diep begrip. Neem een handleiding of gebruiksaanwijzing: het begrijpen van zo'n tekst valt samen met het vermogen de tekstinhoud toe te kunnen passen – zonder dat daar per se diep begrip bij om de hoek komt kijken.

In het geval van de voorbeeldtekst zou het een eenvoudige toepassingsvraag kunnen zijn zoals: Vink aan in welke twee situaties je je moet laten testen op glutenintolerantie (bijv. je zus heeft het, je moeder heeft het, je aangetrouwde tante heeft het). Hiervoor geeft de laatste zin vrijwel letterlijk het antwoord. Ook zou je een eenvoudige evaluatievraag kunnen stellen door leerlingen te laten zoeken naar de zin waarin een mening doorklinkt. Die zin is te vinden, ook zonder dat je volledig begrip van de hele tekst hebt opgebouwd. Of neem een scholierenreactie op scholieren.com op een complex maatschappelijk probleem: als je een complexe beschouwing schrijft en wetenschappelijke bronnen zoekt, zul je zo'n tekst al snel evalueren als onbruikbaar voor

het schrijven van je beschouwing. Wil je daarentegen in kaart brengen hoe ook jongeren denken over het probleem, dan kan het wel weer waardevol zijn een aantal citaten van scholieren.com te benutten.

De deelvaardigheid 'begrijpen' kan op micro- en mesoniveau worden bekeken: meer op zinsniveau of al iets meer op alineaniveau of zelfs begrip van enkele alinea's (begrijpen op mesoniveau) Zolang het om begrijpen gaat, is er sprake van nog zeer lokale begripsvorming: lezers kunnen dicht blijven bij wat de tekst letterlijk stelt (de tekstbasis) en hoeven nog weinig verbanden aan te brengen tussen alinea's onderling of in het geheel van de tekst. Denk bijvoorbeeld aan het beantwoorden van de vraag: Waardoor krijgt iemand met glutenintolerantie buikklachten? Het antwoord op die vraag is vrij lokaal af te leiden uit de zinnen ervoor: doordat het lichaam na het eten van gluten het darmslijmvlies laat ontsteken.

Aansluitend op deze lokale begripsvorming kunnen lezers ook een gedetailleerd mentaal model van de tekst als geheel opbouwen. Vanaf dat punt waarbij de lezer een tekstoverziend begrip opbouwt, is er in het TDT-model sprake van *interpreteren*. Dat is de tweede, diepere dimensie van begrijpen bij zowel zakelijke als literaire teksten. Bij zakelijke teksten kunnen lezers dan de hoofdgedachte bepalen van een zakelijke tekst, de belangrijkste gedachtegang erin aanwijzen. Een lezer zou bijvoorbeeld de hele redeneerlijn moeten kunnen opstellen waarom iemand met glutenintolerantie ernstige bloedarmoede kan ontwikkelen, waarbij de denkstappen uit de tekst aaneengeregen worden en de lezer bovendien vanuit voorkennis moet aanvullen dat bloedarmoede te maken heeft met ijzertekort. Bij literaire teksten kennen lezers dan aan de tekst als geheel een verklarende betekenis toe, door expliciterende parafrases te geven of door een conceptuele vertaling aan te reiken (Van Gorp et al., 2007).

Met deze definitie van interpreteren perken we de betekenis ervan in zoals die in de literatuurwetenschap aan deze term wel wordt gegeven. [5] De gehanteerde definitie in het TDT-model van interpreteren sluit echter wel grotendeels aan bij de betekenis zoals die in het Referentiekader Taal wordt gegeven (Expertgroep Taal, 2009). Bovendien sluit ze in grote lijnen aan bij enkele literatuurwetenschappelijke handboeken (D'Hoker, 2022; Van Boven & Dorleijn, 2013).

Reflecteren

De volgende begripslaag in het TDT-model is *reflecteren*: de vaardigheid van een lezer om vanuit hun gedetailleerde mentale model van een tekst, op basis van hun kennis van de wereld en eigen denken nieuwe relaties te leggen (OECD, 2018), zowel naar de wereld buiten de tekst toe (*toepassen*), als in de wereld binnen de tekst (*analyseren*). We lopen deze twee begrippen kort langs.

Toepassen

Er is sprake van toepassen wanneer de lezer, vanuit de tekstinhoud, zelf nieuwe relaties aanbrengt tussen de tekstinformatie en de werkelijkheid. Dat kan door de tekstinformatie toe te passen op nieuwe, niet in de tekst benoemde situaties óf door vanuit impliciete of abstracte betekenislagen in de tekst zelf concrete bruikbaarheidsvoorstellen te doen.

Denk aan een tekst waarin een psychologisch mechanisme wordt beschreven aan de hand van situatie A en B: wat betekent dit psychologisch mechanisme dan voor de niet-genoemde situaties C en D? Is de tekstinhoud hier wel of niet op van toepassing? Zo ja, wat heeft de tekst dan in

[5] In dit stuk wordt het interpreteren van teksten onderscheiden van het analyseren ervan, in lijn met D'Hoker (2022) en Van Boven en Dorleijn (2013): een interpretatie van een tekst is hier de meer persoonlijke overkoepelende mentale representatie van een tekst door een lezer, terwijl een analyse gekenmerkt wordt door een meer objectieve, verdiepende verklaring ervan.

deze nieuwe situaties te betekenen? Of denk aan een tekst die enkel de oorzaken voor een probleem analyseert: welke oplossingen liggen vanuit deze oorzaakanalyse voor de hand om dit probleem te tackelen? In het geval van de glutenintolerantie zou je twee casussen kunnen beschrijven met de vraag bij wie van de twee patiënten een glutenintolerantie een logische diagnose zou kunnen zijn.

Analyseren

Er is sprake van analyseren wanneer de lezer nieuwe, eigen relaties aanbrengt in de tekstinhoud door de samenstellende onderdelen ervan te beschrijven, ordenen en synthetiseren, zowel op inhoudelijk als vormelijk vlak, met als doel een verdiepende blik op de betekenisvorming en betekenisgeving in de tekst.

Denk bij zakelijke teksten aan het in kaart brengen van de causale ketens in een tekst (bijv. alle korte- en langetermijngevolgen van glutenintolerantie), het schematiseren van de argumentatie in een tekst (*inhoudelijke* analyse), maar ook aan het karakteriseren van de stijl in een tekst en het aanwijzen van genrekenmerken in een tekst (*vormanalyse*). Denk bij literaire teksten aan een min of meer objectieve, nauwkeurige analyse van vormelijke elementen of aan het plaatsen van een werk in een maatschappelijke of literair-historische context (D'Hoker, 2022).

Evalueren

Vanuit de begripslaag reflectie kan vervolgens, vrijwel als vanzelf, *evalueren* ontstaan. Daarbij gaat het om de vaardigheid om de waarde van een tekst te bepalen, zowel in de wereld binnen de tekst (*kwaliteit bepalen* van de tekst, ongeacht de context of specifieke doelen van de lezer), als in de wereld buiten de tekst (*bruikbaarheid bepalen* van de tekst, vanuit een specifieke context of een specifiek doel van de lezer).

Door de tekst te analyseren kan een lezer een gefundeerd waardeoordeel opbouwen om de kwaliteit van een tekst te evalueren. Zo kan een lezer in een zakelijke tekst bijvoorbeeld inconsistenties ontdekken in de redeneerlijn, kort-door-de-bocht-redeneringen ontmaskeren en drogredenen in de argumentatie herkennen. Of een lezer kan in een literaire tekst vinden dat een personage niet realistisch wordt geportretteerd of dat het vertelperspectief niet consequent is toegepast. Je zou lezers kunnen laten bedenken of de glutentekst overtuigend genoeg is om ervoor te zorgen dat mensen zich proactief laten testen, of dat de informatie dan in een andere vorm gegoten had moeten worden.

Anderzijds kan een lezer een waardeoordeel geven aan (vooral zakelijke) teksten door de bruikbaarheid ervan in kaart te brengen: hij kan de betrouwbaarheid en relevantie ervan bepalen voor een specifiek leesdoel. Bij die betrouwbaarheid kan een lezer kijken naar de expertise van de auteur of naar de vindplaats van een tekst, maar ook naar de vorm- en inhoudskenmerken van een tekst (Rooijackers, 2025-2026; Van Moort et al., 2025). Wanneer de tekst over glutenintolerantie is geschreven door een bedrijf met een patent op medische testafnames, dan zou je de laatste aanbeveling misschien anders wegen dan wanneer deze uit een folder van je medisch specialist komt. Ook zegt de tekst bijvoorbeeld niets over het aanpassen van het eetpatroon.

Interactie evalueren en reflecteren

Belangrijk is het vast te stellen dat de deelvaardigheden reflecteren (toepassen/analyseren) en evalueren nauw met elkaar zijn verbonden en qua begripsdiepte nauwelijks van elkaar zijn te onderscheiden; vandaar de wederkerige pijlen tussen de cellen reflecteren en evalueren in Tabel 1. Beide vaardigheden vereisen een complex situatiemodel, of dat nu gaat om het komen tot een waardeoordeel over de bruikbaarheid en betrouwbaarheid, of om de reflectie op

mogelijke toepassingen of een uitgebreide tekstanalyse, die dit kunnen motiveren.

Al lezende, zijn er dan ook twee logische opties: een lezer kan vanuit een reflectie tot een evaluatie komen, maar het kan ook andersom: de lezer stelt eerst vast dat een tekst bruikbaar is, waarna deze de tekst nauwkeurig bestudeert om de belangrijkste toepassingen eruit te destilleren. Welke volgorde doorlopen wordt, hangt sterk af van de tekst en situatie.[6]

Aanvullingen en kanttekeningen

In het model is in de rechterkantlijn ook beschreven welke deelvaardigheden tot 'diep begrip' kunnen worden gerekend, en welke deelvaardigheden niet. Opzoeken zien we als een vorm van oppervlakkig begrip; de eerste deelbegripslaag binnen 'begrijpen', tekstbasisbegrip (microniveau) en zeer lokaal situatiemodelbegrip (mesoniveau), is dat evenzeer. De tweede deelbegripslaag binnen begrijpen, interpreteren, en de begripslagen reflecteren en evalueren zien we als vormen van diep begrip.

Een speciale kanttekening verdient ten slotte ons gebruik van de term interpreteren. Zoals gezegd, perken wij de betekenis van deze term in dit model nogal in, door het voor een specifieke dimensie van begrip te reserveren, in lijn met bijvoorbeeld D'Hoker (2022). Dat wil echter niet zeggen dat in dit model niet de rol van persoonlijke betekenisgeving door lezers wordt onderkend. Zodra lezers het gelezene in hun situatiemodel opnemen, ontstaat er een persoonlijke laag in de betekenisgeving, waardoor lezers aanmerkelijk van elkaar kunnen verschillen in hun uitspraken over wat de tekst stelt – zonder daarmee per se de inhoud van de tekst onrecht te doen. Zeker bij de vormen van diep begrip neemt deze bandbreedte nog aanmerkelijk toe, en over het algemeen is de bandbreedte bij literaire teksten nog aanmerkelijk groter dan bij zakelijke teksten (bijv. Bax et al., 2025).

Andere deelvaardigheidsmodellen en dimensies van lezen

Er zijn ook andere deelvaardigheidsmodellen beschikbaar om leesvaardigheid te beschrijven, zoals het model van Van Moort et al. (2025), dat beschrijft welke deelvaardigheden worden ingezet bij complexe digitale leestaken. Een ander interessant recent model om het lezen van zakelijke en literaire teksten in samenhang te beschouwen is Bax et al. (2025). Dit model, dat in een aantal opzichten zeer verwant is aan bovenstaand model, onderscheidt een aantal relevante denkprocessen (opzoeken, toepassen) echter nauwelijks.

Natuurlijk vallen er ook veel zaken buiten het blikveld van het TDT-model. Het TDT-model benadert leesvaardigheid als een zuiver cognitief verschijnsel: leesvaardigheid is het mentale product in het hoofd van de lezer, na het lezen van een tekst, terwijl leesvaardigheid natuurlijk meer dimensies kent dan enkel tekstbegrip. Onlangs verscheen vanuit het NRO-project LeesEvolutie een conceptueel raamwerk dat leesvaardigheid breder tracht te definiëren dan als tekstbegrip (Braumann et al., 2025), door ook te kijken naar zaken als concentratie en motivatie, leesgedrag en belezenheid en de normen en waarden die de lezer aan het lezen verbindt.

Het voert te ver om dit conceptuele raamwerk hier in detail te bespreken, omdat het op korte termijn onhaalbaar lijkt om deze factoren in toetsen te meten, zeker in de afsluitende leestoetsen die Stichting Cito produceert. In het *tweede visiestuk* zullen we nader ingaan op uitdagingen in leesvaardigheidstoetsing op de middellange

[6] In een aantal opzichten verschilt de definiëring van 'evalueren' en 'reflecteren' in het TDT-model van de afbakening van deze termen in het rapport van de Expertgroep Nieuwe taaleisen in het mbo (2026). Gelet op dit rapport zullen 'evalueren en reflecteren' ook in het mbo waarschijnlijk een grotere plaats krijgen. Voor de doorlopende leerlijnen is het van belang om hier nadere afstemming tussen onderwijssectoren te bewerkstelligen.

en lange termijn, en daar zullen deze factoren (en het conceptueel raamwerk van LeesEvolutie) meer aandacht krijgen.

Waarde TDT-model

Voor nu zien we dat het TDT-model, ondanks alle beperkingen, zeer bruikbaar is voor toetsmakers. Ten eerste integreert het de denkprocessen bij zakelijke en literaire teksten. Daarnaast sluit het in grote lijnen aan bij de gehanteerde terminologie in de nieuwe kerndoelen en concept-eindtermen voor het schoolvak Nederlands en ontwart een aantal termen die soms nog suboptimaal zijn afgebakend.

5. Nieuwe bouwstenen voor de leestoetsen van Stichting Cito

In het vorige hoofdstuk schetsten we het TDT-model. Op basis van wetenschappelijke inzichten en wettelijke kaders hebben we daarmee een bruikbaar model voor toetsmakers om leesvaardigheid in te delen in een aantal deelvaardigheden. Daaruit blijkt een aantal aspecten die op relatief korte termijn zouden kunnen – of ten dele zelfs: moeten – worden ingebouwd in toekomstige leestoetsen, voor zover dat al niet is gebeurd. In dit hoofdstuk schetsen we dit aan de hand van een zestal bouwstenen. Wat betekent dit nu concreet voor de ontwikkeling van leestoetsen bij Stichting Cito?

(1) Tekstinhoud diepgaand begrijpen

In het huidig onderwijsveld is er een duidelijke roep om meer 'diep begrip', en de nieuwe kerndoelen en concept-eindtermen voor het schoolvak Nederlands ruimen dan ook breed plaats in voor diep begrip (vgl. SLO, 2025; 2026). In de Constructie-Integratietheorie wordt diep begrip beschouwd als 'situatiemodelbegrip'. Leestoetsen die aansluiten op situatiemodelbegrip, meten of lezers informatie begrijpen en zich eigen maken, en niet zozeer op tekstbasisbegrip (bijv. Kintsch, 1998; Magliano et al., 2018).

Vooropgesteld: veel toetsen richten zich al hierop. Toch gaat soms nog veel aandacht uit naar tekstbasisbegrip (bijv. 'Waarnaar verwijst *hij* in regel 20?'), en soms ook naar het kunnen toepassen van een analytisch begrippenapparaat, zoals het herkennen van tekstverbanden en alineafuncties. Over het algemeen geldt dat, ongeacht leesniveau en opleiding, leestoetsen zich vooral zouden moeten richten op situatiemodelbegrip (Van den Broek, 2012; Magliano et al., 2018). Heeft de leerling zich de informatie in de tekst eigen gemaakt? Kan de leerling de gedachtegang in de tekst parafraseren? Herkent de leerling wat een tekst in hoofdlijnen wel en niet stelt, ook als deze beweringen anders zijn geformuleerd dan in de tekst?

(2) Tekstinhoud kunnen toepassen

Lezers moeten informatie uit teksten ook op de juiste manier kunnen gebruiken in het leven van alledag. Daarom wordt in internationale toetsen zoals PISA en PIRLS inmiddels gebruikgemaakt van *scenario-based assesment*: toetsen die lezers leestaken aanbieden binnen realistische, betekenisvolle contexten.

Zoals we zagen, zijn daarvoor een aantal goede argumenten: inmiddels is duidelijk dat het begrip van een tekst van lezers vaak afhankelijk is van context en taak. Bovendien zijn veel leestaken in het leven van alledag ingebed in duidelijk afgebakende taken en contexten. De klassieke 'lees-de-tekst-en-maak-de-vragen-taak' in de traditionele leestoets daarentegen is een weinig realistische leestaak, waarbij lezers deels begripsprocessen moeten inzetten die ze in het leven van alledag zelden inzetten.

Neem een informatieve tekst over het eiland Ameland. De vraag zou niet (telkens) moeten zijn: begrijpt een leerling deze tekst? Maar ook: gesteld dat een leerling voor school een schoolreisje naar Ameland organiseert, weet deze leerling dan te herkennen welke informatie voor dit doel *relevant* is, en kan de leerling deze informatie ook adequaat toepassen?

Scenario-based leestaken schetsen lezers eerst een duidelijke context en doel van waaruit ze de tekst(en) moeten lezen, bieden dan de tekst(en) ter lezing aan, waarna een

of meerdere begripstaken volgen die logisch vanuit context en doel volgen. Hieruit volgt nog een ander voordeel van *scenario-based* leestaken: de leesopgaven erin zijn – als het goed is – voor lezers herkenbaar en logisch.

(3) Tekstinhoud kunnen beoordelen

Lezers worden vaak geconfronteerd met informatie die sterk wisselt in kwaliteit of waarin lezers gemanipuleerd worden. Daarom moeten ze informatie op de juiste waarde kunnen schatten: ze moeten ten minste de betrouwbaarheid bruikbaarheid en relevantie ervan kunnen inschatten. Daarvoor moeten ze niet alleen de auteur en de vindplaats in hun beoordeling meenemen, ook het genre, het beoogde publiek, de bedoeling van de tekst, de stijl en argumentatie kunnen hierin een rol spelen.

In internationale toetsen als PIRLS en PISA neemt evalueren en reflecteren, zoals we zagen, inmiddels een prominente plek in.

Traditioneel is er in leestoetsen op niveau 3F en 4F, zoals de CSE's Nederlands havo/vwo, al oog voor een deelaspect van beoordelen: het bepalen van de aanvaardbaarheid van argumentatie in een betogende tekst. Beoordelen van informatie kan echter veel breder geoperationaliseerd worden. Vanuit scenario's betekent dit bijvoorbeeld dat lezers ook reflecteren op de *bruikbaarheid* van informatie: ze moeten niet alleen kunnen aanwijzen of informatie *relevant* is voor hun doel, maar ook of de informatie *betrouwbaar* is.

Overigens zijn er meer mogelijkheden om beoordelen in leestoetsen op te nemen. Er zijn benaderingen vanuit het kritisch denken zoals die van Koek (2022), waarin leerlingen worden uitgenodigd 'tegen te denken' tegen de redenering in een tekst. Probleem van deze benadering voor leestoetsen is dat voor dit 'tegendenken' vaak de nodige kennis van de wereld noodzakelijk is.

Een mogelijkheid om tóch eventuele inhoudelijke beperkingen, hiaten en manipulatieve bewoordingen in een tekst in een leestoets aan bod te laten komen, is het werken met *meervoudig tekstbegrip*. Ziet de leerling dat de informatie in brochure A sterke tekortkomingen kent, gelet op het excerpt uit rapport B over hetzelfde onderwerp? Welke kritiek kun je geven op zeehonden spotten tijdens je schoolreisje naar Ameland als je het kritische stuk van natuurbeschermers ernaast legt?

(4) Bredere, betekenisvolle leesinhouden

Traditioneel moeten lezers van twaalf jaar en ouder tijdens leestoetsen vaak één tekst lezen, waarna ze vragen over deze tekst moeten beantwoorden. Lezers worden in het leven van alledag echter vaak geconfronteerd met andere leesinhouden: ze lezen op internet een document met daarin zowel tekst als een filmpje, of ze lezen op de sociale media meerdere teksten over één onderwerp.

Dit meervoudig begrip (overkoepelend begrip van meerdere documenten over een onderwerp: *multiple-document* of *multiple-text comprehension*: Van den Broek et al., 2021) speelt inmiddels een grote rol in de theoretische raamwerken van internationaal vergelijkende toetsen als PISA en PIRLS. Het ligt voor de hand meervoudig begrip een grotere plaats toe te kennen in leestoetsen, niet alleen omdat het aansluit bij het leesgedrag van de moderne lezer, het staat toetsmakers toe op een relatief eenduidige manier het beoordelen van teksten in een toets een plek te geven (zie bouwsteen 3).

Ook is het de vraag of ook andere tekstsoorten een rol moeten spelen. Zo kunnen bijvoorbeeld typische vormen van digitale communicatie zoals websites en threads vaker een plaats krijgen in toetsing. Andere leesinhoud kan daarnaast ook betekenen: fictionele en literaire teksten. In po-leestoetsen nemen deze teksten een belangrijke plaats in maar in de mbo- en vo-leestoetsen wordt het lezen van fictie buiten beschouwing gelaten. De vraag is echter of dat niet een versmalling van het begrip 'leesvaardigheid' is. In veel Angelsaksische leestoetsen staan zakelijke en fictionele

teksten gebroederlijk in één toets (Fisher & Frey, 2015). In de nieuwe kerndoelen en concept-eindtermen voor het schoolvak Nederlands wordt er nadrukkelijk voor gekozen om het lezen van zakelijke teksten en fictionele teksten niet langer van elkaar te scheiden. Fictionele teksten zullen dus ook onderdeel moeten uitmaken van de centrale toetsen in het vo; in het mbo geldt vooralsnog het huidige Referentiekader Taal, waardoor de centrale toetsen daar alleen zakelijke teksten kunnen bevatten.

Overigens brengt deze nadruk op fictionele teksten wel de vraag met zich mee hoe de meer persoonlijke betekenisvorming en interpretatiemogelijkheden bij dit soort teksten op een betrouwbare manier in toetsing een plek kan krijgen. Daar zijn zeker aanknopingspunten voor, die op dit moment onder meer in de leestoetsen voor het vo worden verkend. Opgaven kunnen bijvoorbeeld de bandbreedte van mogelijke interpretaties in een tekst gebruiken, om interpretaties aan te reiken die *wel* en die *niet* in lijn met de tekst zijn (Frederking et al., 2012).

Ten slotte kunnen teksten in de leestoetsen ook nadrukkelijk ingaan op de lesinhoud op school, bijvoorbeeld op de inhoud van de zaakvakken in het basisonderwijs, of op de inhoud van de schoolvakken in het voortgezet onderwijs.

(5) Veelzijdigheid in taken en contexten

Traditioneel moeten lezers in Nederlandse leestoetsen eerst een tekst lezen, waarna ze vooral een groot aantal meerkeuzevragen over de inhoud ervan moeten beantwoorden. Daarmee breng je zeker aspecten van het beheersingsniveau van lezers in kaart, maar je versmalt de meting door vanuit één opgavetype en één context- en taakvorm te vertrekken.

Het is verstandig om een grotere *veelzijdigheid in opgavetypen* na te streven. Meerkeuzevragen bijvoorbeeld zijn volgens recente inzichten zeker geschikt om aspecten van leesvaardigheid te meten, maar kennen ook hun beperkingen; reden waarom veel internationale toetsen inmiddels kiezen voor een breed palet aan gesloten opgaventype (waaronder meerkeuze) en open opgavetypen (vgl. Brunfaut, 2022; Leslie & Caldwell, 2017).

Daar komt bij dat meerkeuzevragen minder geschikt lijken dan bijvoorbeeld open vragen om diep begrip te meten, zeker bij de hogere leesvaardigheidsniveaus (CCSSI, 2020; Rooijackers & Stevens, 2026). Dat pleit voor toetsen met een breed palet aan opgavetypen.

Vanuit dezelfde redeneerlijn is het verstandig om te streven naar een grotere *veelzijdigheid in doelen en contexten* waarbinnen je de leestaken in een toets aanbiedt. Scenario-based leestaken kunnen vormgeven aan doelen en contexten die duidelijk afwijken van het standaardmodel. Maar ook andere doelen en contexten zijn mogelijk. De vraag is bijvoorbeeld of zoekend lezen niet een bredere opname in leestoetsen verdient. Een andere vraag is of lezers wel steeds de tekst beschikbaar moeten hebben als ze, na het lezen van de tekst, de verwerkingsopdracht ontvangen. Toetsen waarbij lezers eerst de tekst moeten bestuderen en vervolgens begripsopgaven moeten beantwoorden zonder de mogelijkheid tot tekstraadpleging, meten hoogstwaarschijnlijk vooral het vermogen van lezers om een samenhangende mentale representatie van de tekstinhoud aan te brengen, en minder testwijsheid dan het standaardmodel (Johnston, 1984; Schroeder, 2011).

(6) Toegankelijkheid

Op dit moment wordt bij de tekstkeuze in de leestoetsen van Stichting Cito gelet op de vraag of leerlingen niet te veel specifieke voorkennis moeten hebben om een tekst te begrijpen, zodat culturele achtergronden en thuissituaties van leerlingen niet tot voorsprong of juist achterstand kunnen leiden. Dat kan door te vertrekken vanuit herkenbare onderwerpen voor alle leerlingen of door aan te sluiten bij een gedeelde kennisbasis die mag worden

verondersteld op een bepaald onderwijsniveau, bijvoorbeeld door teksten te selecteren die losjes aansluiten bij verplichte inhouden uit het bredere curriculum (bijv**.** klimaatverandering). Ook de toegankelijkheid van de centrale leestoetsen voor mensen met een beperking moet een sterk aandachtspunt zijn. Dit uitgangspunt van toegankelijke, *rechtvaardige* toetsen is essentieel om gelijke kansen in de samenleving te bevorderen (bijv. Deygers, 2019).

Bij de implementatie van bovenstaande bouwstenen is het daarom belangrijk de impact ervan op leerlingen met een leerbeperking of op leerlingen uit VSO PrO te monitoren. Immers, het is de vraag in hoeverre deze leerlingen niet de nodige problemen zullen ervaren bij taken die meervoudig tekstbegrip centraal stellen, leerlingen vragen te interpreteren of leerlingen vragen teksten binnen een bepaalde context toe te passen. Het bijzondere profiel van leerlingen met autisme bijvoorbeeld verdient expliciete aandacht. Deze leerlingen kunnen moeite hebben met het verwerken van meerdere informatiebronnen en met het omgaan met wisselende contexten, wat leidt tot cognitieve overbelasting. Toetstaken en de context zouden daarom voorspelbaar, concreet en overzichtelijk moeten worden vormgegeven, zodat overbelasting wordt voorkomen en de toets hun leesvaardigheid daadwerkelijk meet.

Ook op een andere manier is toegankelijkheid een sleutelwoord. Toegankelijk bestaat er ook in dat leerlingen leestoetsen als toegankelijk ervaren door hun prikkelende onderwerpskeuze, aantrekkelijke vormgeving en door de aansprekende, interessante en afwisselende keuze van teksten, opgaven, doelen en contexten. Op dit moment lijken Nederlandse leerlingen tot de minst gemotiveerde lezers van Europa te behoren (Swart et al., 2023). Door leestoetsen breed aantrekkelijk en toegankelijk te maken, nemen we als Stichting Cito onze verantwoordelijkheid om lezen niet tot een *de*motiverende activiteit te maken voor jongeren. Natuurlijk doen we dat al, maar het is goed te onderzoeken of we deze aantrekkelijkheid en toegankelijkheid nog verder kunnen bevorderen. Een belangrijke mogelijkheid lijkt, zeker voor de leerlingen in het po, de inbouw van ondersteunende visualisaties in opgaven. Denk aan opgaven waarin vier poppetjes elk een samenvatting geven van de hoofdgedachte van een alinea; welke poppetje geeft een goede samenvatting?

Toekomstige leestoetsen van Stichting Cito

Alle zes de bouwstenen verdienen nadere uitwerking in de toekomstige leestoetsen van Stichting Cito. Voor de goede orde: bouwsteen 1, 2, 3 en 5 laten zich ook concretiseren aan de hand van deelvaardigheden en tekstsoorten uit Tabel 1. Wat ons betreft verdienen vooral de volgende deelvaardigheden extra aandacht: *opzoeken, interpreteren, reflecteren* en *evalueren*.

Daarnaast is het goed op te merken dat de mogelijk toekomstige verdere *digitalisering* van leestoetsen een helpende hand kan bieden bij deze mogelijke inhoudelijke vernieuwingen. Digitalisering blijkt bij vmbo en mbo immers al tal van kansen te geven om leestoetsen te vernieuwen, door nieuwe vraagformats te ontwikkelen, door nieuwe vormen van leestaken in te richten, door toetsen adaptief te maken, enzovoort.

Op dit moment zijn er al enkele adaptieve leestoetsen binnen Stichting Cito (doorstroomtoets DOE), en binnen de toets begrijpend lezen voor leerlingen van VSO PrO wordt op dit moment bekeken of adaptiviteit kan worden ingebouwd.

De uitdaging zal zijn om optimaal gebruik te maken van deze digitalisering, zonder dat ze als een keurslijf werkt. Binnen dat verlengde ligt het voor de hand om ook erover na te denken wanneer toetsen zuiver digitaal en wanneer toetsen *blended* (combinatie van

digitaal en papier) worden aangeboden, zeker bij de inbouw van bijvoorbeeld meervoudig tekstbegrip (vgl. Poort et al., 2024).

In dit eerste visiestuk schetsten we een traditionele blik op het toetsen van leesvaardigheid én op grond van wetenschappelijke inzichten een herziene, eigentijdse blik op het toetsen van leesvaardigheid. Daaraan koppelden we een beschrijving van deelvaardigheden die bij deze herziene blik relevant zijn en brachten we die samen in het TDT-model.

Vervolgens ontleenden we hieraan zes bouwstenen die op relatief korte termijn opgenomen kunnen worden in de leestoetsen van Stichting Cito in de toekomst, al zijn vele initiatieven rondom deze bouwstenen ook op dit moment al gaande binnen Stichting Cito.

Zijn daarmee de uitdagingen die leesvaardigheid in de 21e eeuw aan leestoetsenmakers stelt, afdoende geadresseerd? Zeker niet. We denken dat op de middellange en lange termijn er een aantal uitdagingen rondom leestoetsing Stichting Cito te wachten staan, die evenzeer bespreking en overweging verdienen. Bovendien vraagt de inbedding van toetsen in het onderwijssysteem en het maatschappelijk systeem een bredere visie op de waarde en beperking van leestoetsen. Die overwegingen zullen in een vervolg op dit visiestuk een plaats krijgen.

6. Referenties

Alexander, P. A., & Fox, E. (2018). Reading Research and Practice Over the Decades: A Historical Analysis 1. In T*heoretical models and processes of literacy* (p. 35-64). Routledge.

Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting integration of multiple texts: A review of instructional approaches. *Educational psychology review*, 30(3), 973-999.

Bax, S., Janssen, N., & Peeters, E. (2025). Naar geïntegreerd leesonderwijs met Kintsch en Jakobson. In J. van Rijt & M. van Oostendorp, *Zodat taal boeit: inspirerende taalkunde voor in de klas* (p. 140-149). Pica.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. Dissertatie Universiteit Utrecht. LOT.

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing*, 35 1497–1523. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4

Braumann, S., Helder, A., & van den Broek, P. (2025). *Interacting factors influencing reading in a digital world: Towards an integrative framework*. LeesEvolutie. https://leesevolutie.nl/ons-project/

Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge.

Brunfaut, T. (2022). Assessing reading. In G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.). *The Routledge handbook of language testing* (p. 254-267). Routledge.

Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, *33*(9), 2223-2248.

CCSSI (Common Core State Standards Initiative). (2010). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Geraadpleegd op corestandards.org

CvTE. (2026). *Toelichting op de syllabi Nederlandse Taal en Literatuur* (versie 1). Utrecht. https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2026-04/toelichting-conceptsyllabi-nederlandse-taal-en-literatuur.pdf

Davis, D. S., & Vehabovic, N. (2018). The dangers of test preparation: What students learn (and don't learn) about reading comprehension from test-centric literacy instruction. *The Reading Teacher,* 71(5), 579-588.

Deygers, B. (2019). Fairness and social justice in English language assessment. In *Second handbook of English language teaching* (pp. 1-29). Springer.

D'Hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: hoe vaardige lezers vormen*. Lannoo Campus.

Evers-Vermeul, J., Heesters, K., Schuurs, U., & Rooijackers, P. (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. CvTE/Cito.

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

Expertgroep Nieuwe taaleisen in het mbo. (2026). *Herformulering Nieuwe taaleisen in het mbo*. Z.p. https://open.overheid.nl/details/1802b397-b199-4d41-93b4-0036bb48559d

Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Text-dependent questions, grades K-5: Pathways to close and critical reading*. Corwin

Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 12*, 1-24.

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Analyse en waarderingen van opbrengsten po*. https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/01/Analyse_en_waarderingen_van_opbrengsten.pdf

Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Quarterly,* 19(2), 219–239.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge University.

Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1270–1328). International Reading Association. https://doi.org/10.1598/0872075028.46

Koek, M. (2022). *Think twice: Literature lessons that matter*. Proefschrift UvA.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice,* 41(4), 212-218.

Leslie, L., & Caldwell, J. S. (2017). Assessments of reading comprehension: Challenges and directions. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 219-240). Routledge.

Magliano, J. P., Higgs, K., & Millis, K. (2018). Deep comprehension of text revealed by talking and writing while reading. *In Deep comprehension* (p. 253-264). Routledge.

McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.

Meelissen, M. R. M., Gubbels, J., Maassen, N. A. M., Valk, J., van Langen, A. M. L., Jenniskens, T., Muja, A., & Wolbers, M. (2026). *Resultaten PISA-2025 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. https://doi.org/10.3990/1.9789036559461

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. Routledge.

Pearson, P. D., Valencia, S. W., & Wixson, K. (2014). Complicating the world of reading assessment: Toward better assessments for better teaching. *Theory into practice*, 53(3), 236-246.

Poort, E., Lek, K., de Klerk, S. de, & van der Molen, P. (2024). *Blended toetsen: Het beste van twee werelden?* Cito.

Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen* Dissertatie Universiteit Utrecht. Stichting Cito.

Rooijackers, P. (2025-2026). Op de wijsheid van anderen leren bouwen; of wat is diep begrip? Een tweeluik. *Levende Talen Magazine*, *112*(8), 18-25; *113*(1), 21-25.

Rooijackers, P., & Stevens, C. (2026). De cognitieve validiteit van meerkeuzeopgaven; de leesexamens Nederlands havo/vwo nader onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift, 27*(3), 15-29.

Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. *Text relevance and learning from text*, 19-52.

Rouffet, C., van Beuningen, C., & de Graaff, R. (2022). Constructive alignment in foreign language curricula: an exploration of teaching and assessment practices in Dutch secondary education. *The Language Learning Journal*, 51(3), 344–358. https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2025542

Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology,* 103(4), 877-896.

Schraw, G., Wade, S. E., & Kardash, C. A. (1993). Interactive effects of text-based and taskbased importance on learning from text. Journal of Educational Psychology, 85, 652–661.

SLO. (2025). *SLO (2025). Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur - vmbo-gl/tl (versie 2).* SLO.

SLO. (2026a). *Kerndoelen primair onderwijs.* SLO.

SLO. (2026b). *Kerndoelen voortgezet onderwijs.* SLO.

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*; zie ook https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/

van Boven, E., & Dorleijn, G. (2013). *Literair mechaniek: Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten.* Boom.

van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (red.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (p. 39-58). R&L Education.

van den Broek, P., Helder, A., Espin, C. & Liende, M. van der. (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland.* Universiteit Leiden.

van Gorp, H., Ghesquiere, R., & Delabatista, D. (2007). *Lexicon van literaire werken.* Wolters.

van Moort, M. L., de Bruïne, A., & van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, e70006.

van Peer, W. & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en Modellen voor Moedertaalonderwijs.* Acco.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world.* Harper.

Copyright @2026

Dit is een uitgave van divisie Centrale toetsen en examens, Stichting Cito.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film of videokopie of op welke wijze dan ook.

Colofon

Datum: Arnhem,
versie 1, september 2026

Cito.nl

Volg ons