

- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Arnhem: Cito. [Dissertatie].
- Schuurs, U. & E. Cornuijt (2022). “Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs? Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (5), p. 18-23.
- Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Universiteit Groningen. [Dissertatie].
- Vandermeulen, N., S. De Mayer, E. Van Steendam, M. Lesterhuis, H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam (2020). “Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: a national baseline study on text quality, writing process and students’ perspectives on writing”. In: *Pedagogische Studiën*, 93 (2), p. 187-236.

Ronde 4

Jacqueline Kool & Leonie Goutier
 ROER College Schöndeln
 Fontys PABO, Venlo
 Contact: j.kool@roercollege.nl
l.goutier@fontys.nl

“Als je begrijpt wat ik bedoel”. De PISA-begripsprocessen als onderwijs- en toetsmethode

1. Inleiding

De PISA-resultaten uit 2018 waren niet mals: als het op lezen aankomt, is het kommer en kwel onder de Nederlandse 15-jarigen. Leerlingen bleken vooral moeite te hebben met het ‘begrijpen van’, ‘evalueren van’ en ‘reflecteren op’ teksten. Er zijn inmiddels belangrijke stappen gezet om het tij te keren, waaronder de projecten ‘Na PISA de lente’ en het vervolg daarop ‘Taal als basis’.

In deze bijdrage delen we graag de gevalideerde opbrengsten van onze deelname aan deze projecten. We zullen stilstaan bij de definitie van leesvaardigheid en de begripsprocessen, zoals gehanteerd in het PISA-onderzoek. Daarna laten we zien hoe je deze processen kunt gebruiken bij het ontwerpen van leesvaardigheidstoetsen.

In de workshop die we hebben ontwikkeld voor ‘Taal als basis’ staat daarnaast ook het

inzetten van de begripsprocessen tijdens de les centraal.

2. Leesvaardigheid volgens PISA

De PISA-onderzoeken vinden plaats onder auspiciën van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling; Engelse afkorting: OECD). PISA definieert leesvaardigheid als volgt: “Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij” (Gubbels e.a. 2019).

Voor succesvol lezen – los van of het nu gaat om het lezen van een enkele tekst of om het lezen en integreren van informatie over meerdere teksten – dient een individu een verscheidenheid aan processen te laten zien. In het ‘2018 Reading Literacy framework’ worden verschillende begripsprocessen gedefinieerd, met een uiteenlopende moeilijkheidsgraad. Elk begripsproces kent enkele subprocessen (zie: OECD 2019a). Hierna worden de drie begripsprocessen en hun subcategorieën beschreven die ten grondslag liggen aan de PISA-toetsen.

2.1 Informatie opzoeken

Het eerste begripsproces bij succesvol lezen is ‘informatie opzoeken’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘toegang krijgen tot en het ophalen van informatie binnen een tekst’ (het scannen van de tekst om bepaalde informatie te verkrijgen die bestaat uit enkele woorden, frasen of numerieke waarden);
- ‘zoeken naar en selecteren van relevante tekst’ (het zoeken naar informatie, waarbij gezocht moet worden in verschillende teksten om de meest relevante tekst te selecteren, gezien de eisen van de taak).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 25% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘informatie opzoeken’ (Gubbels e.a. 2019).

2.2 Begrijpen

Het tweede begripsproces is ‘begrijpen’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘kunnen herleiden van de letterlijke betekenis van een tekst’ (begrijpen van de letterlijke betekenis van zinnen of korte passages, bijvoorbeeld door het verbinden van een direct citaat of door nauwe parafrasering van informatie in een vraag met

- informatie in een passage);
- ‘verbanden leggen tussen zinnen en alinea’s’ (verder gaan dan de letterlijke betekenis van informatie door informatie te integreren over zinnen of zelfs een hele passage heen. Taken die vereisen dat de leerling een hoofdgedachte formuleert of een samenvatting of titel voor een passage bedenkt, zijn hier voorbeelden van);
- ‘verbanden leggen tussen verschillende teksten over hetzelfde onderwerp’ (het integreren van passages uit twee of meer teksten).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 45% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘begrijpen’ (Gubbels e.a. 2019).

2.3 Evalueren en reflecteren

Het derde begripsproces is ‘evalueren en reflecteren’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘beoordelen van de kwaliteit en geloofwaardigheid’ (evalueren of de informatie in een tekst ‘valide’, ‘actueel’, ‘accuraat’, ‘onbevooroordeeld’, ‘betrouwbaar’, enz. is. Lezers moeten de bron van informatie kunnen identificeren en overdenken, evenals de inhoud en vorm van de tekst. In andere woorden: hoe de auteur zijn informatie presenteert);
- ‘reflecteren op inhoud en vorm’ (evalueren van de vorm van het schrijven om te bepalen hoe de auteur zijn doel en/of visie uitdraagt. Deze items vereisen vaak dat de leerling reflecteert op zijn eigen ervaring en kennis om verschillende perspectieven of visies te vergelijken, te contrasteren of er hypothesen over op te stellen);
- ‘detecteren van en omgaan met conflicterende informatie’ (bepalen of meerdere teksten met elkaar overeenstemmen of elkaar tegenspreken, en wanneer ze elkaar tegenspreken, beslissen hoe om te gaan met dat conflict. Een vraag zou bijvoorbeeld kunnen zijn om leerlingen na te laten gaan of twee auteurs het eens zijn met elkaar over een standpunt of om na te gaan welk standpunt de afzonderlijke auteurs aanhangen. Ook kan van leerlingen gevraagd worden om de geloofwaardigheid van de bronnen te bepalen en te demonstreren dat ze de beweringen van de meer betrouwbare bron verkiezen boven de beweringen van de minder betrouwbare bron).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 30% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘evalueren en reflecteren’ (Gubbels e.a. 2019). Nederlandse leerlingen hebben relatief veel moeite met dit proces (Gubbels e.a. 2019).

PISA meet, behalve de drie begripsprocessen, ook het niveau van de leerlingen, en hanteert daarbij zes niveaus. 15-jarigen moeten minimaal niveau 2 beheersen om in het onderwijs en de maatschappij goed genoeg te kunnen functioneren (OECD 2019a). Niveau 2 is ruwweg vergelijkbaar met niveau 2F uit het in Nederland gehanteerde ‘Referentiekader Taal’, het minimale niveau dat aan het eind van een vmbo-opleiding

wordt verwacht.

3. Leesvaardigheid: de taak van de lezer

Bij het lezen heeft de lezer drie – opeenvolgende – taken (Kintsch & van Dijk 1978), die nauw samenhangen met de begripsprocessen.

Allereerst genereert de lezer ‘een oppervlaktemodel’ van de tekst. Hij decodeert de tekst en kent betekenis toe aan wat hij leest. De lezer is dan in staat om informatie in de tekst op te zoeken. Vervolgens kan de lezer ‘de *text base*’ genereren. De lezer legt allerlei verbanden binnen de tekst, waardoor hij gaat begrijpen wat erin wordt medegedeeld. Ten slotte koppelt de lezer de informatie uit de tekst aan de bij hem aanwezige voorkennis. Hij activeert relevante kennis rond dat wat er niet staat, maar wel nodig is om de strekking van de tekst te begrijpen en te integreren met wat hij leest. Hij is daarna in staat om te reflecteren op de tekst en om het geschrevene te evalueren.

4. Een leestoets ontwerpen

Naar aanleiding van ons praktijkonderzoek zijn we tot een aantal ontwerpprincipes gekomen voor het samenstellen en nakijken van een leestoets die is gebaseerd op de principes van PISA.

- a. *Verzamel – liefst contrasterende – teksten over één onderwerp.* Je zou kunnen werken met één of twee teksten uit de methode die je al tijdens de lessen hebt behandeld. Je vult deze aan met authentieke teksten over hetzelfde onderwerp uit kranten en van websites als ‘rijketeksten.org’. Het is belangrijk dat dit teksten zijn van een passend niveau (1F/2F vmbo en h/v onderbouw; 3F havo bovenbouw en vwo-4; 4F vwo-5 en vwo-6), zodat de moeilijkheidsgraad van de teksten leerlingen uitdaagt, maar niet frustrereert. Na het verzamelen van de teksten kun je de vragen gaan maken die de drie door PISA onderscheiden begripsprocessen toetsen bij de leerling (Gubbels e.a. 2019; OECD 2019a): ‘informatie opzoeken’, ‘begrijpen’ en ‘evalueren en reflecteren’. Om verdere inspiratie op te doen uit concrete voorbeelden verwijzen we graag naar de zogenaamde ‘*released field items*’ van PISA (OECD 2019b; OECD 2019c).
- b. *Maak scherpe keuzes bij de toetsing,* werkend vanuit het idee van ‘*constructive alignment*’ (Biggs 2001). Je kunt ervoor kiezen om te focussen op één van de begripsprocessen, maar je kunt ze ook alle drie toetsen. Een wenselijke verdeling is dan: ‘informatie opzoeken’ 25%, ‘begrijpen’ 45% en ‘evalueren en reflecteren’ 30% (Gubbels e.a. 2019).

- c. *Formuleer zowel open als gesloten vragen.* Daarbij kun je ook naar meningen vragen, mits je er een goede onderbouwing op basis van de tekst bij vraagt. Overweeg om de leerlingen vooraf te informeren over het onderwerp van de teksten in de toets. Dan kunnen ze zich, desgewenst, inlezen.

5. Het nakijken van de leestoets

Onze bevinding is dat het belangrijk is om na te gaan of leerlingen die een vraag fout beantwoorden het antwoord niet weten dan wel of ze onvolledig of onduidelijk zijn in de beantwoording. Dat vereist inzicht in de (vereiste) formulering van de antwoorden.

Verder zagen we dat leerlingen, met name bij de vragen van een hoger niveau, moeite hadden om een antwoord te formuleren op eenzelfde niveau. Ze komen bijvoorbeeld tot een algemene conclusie die niet direct een antwoord geeft op de vraag. De fout kan enerzijds liggen in het niet aansluiten op de vraag, maar kan anderzijds ook te maken hebben met een te algemeen begrip van de tekst, met het onvoldoende in staat zijn om detailinformatie te doorgronden of met een te oppervlakkige lezing van de tekst. In de nabespreking is dit een belangrijk onderdeel. We realiseerden ons ook dat we antwoorden soms afkeurden omdat leerlingen vanuit hun situatiemodel of voorkennis antwoordden.

Een analyse van de antwoorden van de leerlingen per begripsproces is aan te bevelen. Dat geeft je handvatten voor differentiatie in de les. Door daarnaast na te gaan waarom leerlingen bepaalde antwoorden hebben gegeven, kan een nog beter inzicht in de begripsprocessen van leerlingen verkregen worden.

Referenties

- Biggs, J. (2001). “Constructive alignment”. In: *Background notes to support a seminar given by Professor John Biggs*. Online raadpleegbaar op: <https://www.essentialgptrainingbook.com/wp-content/online-resources/ch06/constructive%20alignment%20by%20john%20biggs.pdf>.
- Gubbels, J. (2020). “Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat?”. In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). ‘Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht’. Enschede: Universiteit Twente. Online raadpleegbaar op: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf.

- Kintsch, W. & T.A. van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production". In: *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394.
- OECD (2019a). 'PISA 2018. Assessment and Analytical Framework'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>.
- OECD (2019b). 'PISA 2018. Released Field Trial New Reading Items'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-Reading-Items.pdf>.
- OECD (2019c). 'PISA 2018. Reading test questions - other languages. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/test/other-languages/pisa2018testquestions-otherlanguages.htm>.

Meer weten?

- a. 'Taal als basis' – Een project van de 'Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands', waarin een aantal workshops is ontwikkeld voor en door docenten Nederlands en andere vakken. De workshops zijn gericht op het verbeteren van het leesonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (zie: <https://didactieknederlands.nl/taal-als-basis-2/>).
- b. 'Didactieknederlands.nl' – Een digitaal handboek met een schat aan vakkennis, lesideeën, interessante kwesties en nog veel meer (o.a. "Evalueren en reflecteren in de les": <https://didactieknederlands.nl/publicaties/taal-als-basis/2023/06/evalueren-en-reflecteren-in-de-les/>).
- c. Over cognitieve processen bij lezen:
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020a). "Begrijpend lezen, het opbouwen van een coherente mentale representatie (deel 1)". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/begrijpend-lezen-deel-1/>.
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020b). "Begrijpend lezen, cognitieve processen bij begrijpend lezen (deel 2)". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>.
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020c). "Begrijpend lezen, drie factoren die cognitieve processen tijdens begrijpend lezen beïnvloeden". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/drie-factoren-die-cognitieve-processen-tijdens-begrijpend-lezen-beinvloeden-deel-3/>.

d. Over evalueren en reflecteren:

- Gubbels, J. (2020). “Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat?”. In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.

Ronde 5

Carlijn van Herpt, Kirsten van Ingen, Marleen de Jonge, Pauline Roumans

Cito

Contact: carlijn.vanherpt@cito.nl

kirsten.vaningen@cito.nl

marleen.dejonge@cito.nl

pauline.roumans@cito.nl

Comparatief beoordelen van schrijfvaardigheid in de bovenbouw po

1. Inleiding

Volgens het ‘Referentiekader Taal en Rekenen’ (Meijerink e.a. 2009) dienen leerlingen aan het eind van het basisonderwijs korte, eenvoudige teksten te kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld (1F). Bovendien is het streven dat zoveel mogelijk leerlingen samenhangende teksten kunnen schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen (2F). De prestaties van leerlingen blijven echter achter bij deze ambities, zo blijkt uit het rapport ‘Peiling Schrijfvaardigheid’ (Inspectie van het Onderwijs 2021). Hoog tijd dus dat er meer aandacht besteed wordt aan schrijfvaardigheid.

Het beoordelen van schrijftaken kan hierbij een drempel vormen. Het is namelijk lastig om bij schrijftaken tot een betrouwbare meting te komen. Het begrip ‘betrouwbaarheid’ speelt in (*high-stakes*)-toetsing een grote rol: een toets moet consistente resultaten geven. Zo moet een leerling die twee keer exact dezelfde tekst schrijft hetzelfde resultaat behalen, en moeten twee beoordelaars die dezelfde tekst nakijken tot dezelfde score komen. Beoordelaarseffecten kunnen de betrouwbaarheid van een schrijftaak echter beïnvloeden (Meuffels 1994). Comparatieve of paarsgewijze beoordeling biedt wellicht een uitkomst voor deze betrouwbaarheidsproblematiek. We hebben de mogelijkheden van comparatief beoordelen van schrijftaken in het primair onderwijs, in combinatie met een niveaubepaling aan de hand van ankerteksten, verkend.