

Leesvaardigheid in beeld – de rol van toetsing en examens.

20 maart 2024

Dr. Remco Feskens (remco.feskens@cito.nl)

Directeur [CitoLab](#), de onderzoeks- en innovatieafdeling van Stichting Cito. Daarnaast als onderzoeker verbonden aan de Universiteit Twente bij de vakgroep [Cognition, Data and Education](#) en betrokken geweest bij meerdere (inter)nationale rapportages rondom PISA.

Aanleiding

In dit position paper komt een standpunt naar voren ten aanzien van de waargenomen daling in leesvaardigheid. Hierbij worden de resultaten van PISA in een breder perspectief geplaatst, wordt een vergelijking gemaakt tussen PISA instrumenten en Nederlandse examens en worden oplossingsrichtingen geschetst voor het eventueel anders meten van taal- en/of leesvaardigheid.

Daling in leesvaardigheid is geen geïsoleerd resultaat

De PISA resultaten laten zien dat de vaardigheid van leerlingen op alle drie de hoofddomeinen (leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid, natuurkundige geletterdheid) in Nederland gedaald zijnⁱ. Om tot deze conclusie te komen kijken we naar de vaardigheidsscore – een score die door de tijd vergelijkbaar is en niet afhankelijk is van de rangorde van landen die meedoen aan PISA. Deze daling van de Nederlandse scores is groter dan in omliggende landen is waargenomen. Ook kan slechts een deel van de daling verklaard worden door leervertraging door Coronaⁱⁱ. Daarnaast zien we dat de daling in vaardigheid sterker is in het vmboⁱⁱⁱ dan in havo en vwo. Voor havo en vwo geldt dat de resultaten overeenkomen met resultaten uit het onderzoek uitgevoerd in het kader van het Nationaal Programma Onderwijs (NPO)^{iv}. Een kanttekening is dat leesvaardigheid slechts een onderdeel is van taalvaardigheid en dat andere vaardigheden niet dalen of juist lijken te verbeteren^v.

Vergelijking PISA instrumenten en Nederlandse examens

Het doel van PISA is het mogelijk maken van zinvolle internationale vergelijkingen. Daarom meten de PISA instrumenten niet de beheersing van het schoolcurriculum, maar de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het volwassen leven^{vi}. De landelijke examens worden daarentegen nauw afgestemd op het examenprogramma zoals dat is beschreven in de eindtermen.

In een rapport geschreven in opdracht van de commissie Steur is een vergelijking gemaakt tussen het gebruikte PISA instrumentarium en de centrale examens^{viii}. Daaruit bleek dat er een sterke overlap is tussen 'leesvaardigheid' in PISA (2015) en de examenprogramma's (vmbo, havo en vwo 2018). PISA (2015) stuurt echter sterker aan op reflectie en het functioneel gebruik van teksten in het maatschappelijke verkeer en voor het gebruik voor persoonlijke doelen ('lezen om te leren').

Qua vraagtypen zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen PISA-vragen en examenvragen. Vrijwel alle leesvaardigheidsvragen die in PISA 2009 worden gesteld, zouden deel uit kunnen maken van de centrale examens (vmbo). Uitzondering zijn vragen die een beroep doen op 'buitentekstuele' kennis. Daarin wordt gevraagd naar 'andere factoren' die niet in de tekst zelf worden genoemd, maar zijn ontleend aan een werkelijkheid 'buiten de tekst' (zoals persoonlijke ervaringen). Dit is bij examenvragen Nederlands ongebruikelijk.

Andersom, echter, lenen veel vragen uit de centrale examens Nederlands zich niet voor opname in een PISA-toets. Naar schatting 30% van de huidige eindexamenvragen is minder of niet vergelijkbaar met materiaal uit de PISA-afnames. Vooral tekstbeschouwelijke vragen (zoals vragen naar de functie van alinea's, naar argumenten en drogredenering) zijn niet gangbaar in PISA. Vragen en aangeboden teksten in de centrale examens zijn abstracter en complexer dan in PISA, en vergen vaak meer denkstappen. Dit is echter geen fundamenteel, maar slechts een gradueel verschil.

De leesvaardigheidsopgaven binnen PISA-2022 richten zich op drie begripsprocessen: (1) Informatie opzoeken, (2) Begrijpen en (3) Evalueren en reflecteren. Informatie opzoeken betreft de mate waarin leerlingen in staat zijn om informatie uit een relevant deel van een tekst op te zoeken en te selecteren. Bij het begripsproces Begrijpen draait het om de mate waarin leerlingen in staat zijn om de letterlijke

betekenis in een tekst te herleiden, verbanden te leggen tussen zinnen en alinea's of tussen meerdere teksten over eenzelfde onderwerp. Het begrip proces Evalueren en reflecteren geeft inzicht in de mate waarop leerlingen in staat zijn om: de kwaliteit en geloofwaardigheid van een tekst te beoordelen, te reflecteren op de inhoud en vorm van een tekst, en om te gaan met conflicterende informatie binnen en tussen tekstenⁱ.

De rol van toetsen en examens bij de daling van leesvaardigheid

Er zijn verschillende instrumenten beschikbaar om leesvaardigheid in beeld te brengen en trends te monitoren. Enerzijds zijn er steekproefsgewijze studies, waarin een steekproef van leerlingen een toets maakt met als doel het niveau van een grotere groep in beeld te brengen, zoals internationale studies of nationale peilingsonderzoeken. Anderzijds zijn er centrale en/of verplichte toetsen en examens die alle leerlingen in een leerjaar maken, zoals volgsystemen, de doorstroomtoets of centrale examens in het vo en mbo.

Verplichte toetsen en examens zijn veelal ontworpen met een specifiek doel voor ogen. Bijvoorbeeld voorspellende waarde (doorstroomtoets) of eindtermen aftoetsen (centrale examens). De ontwerpkeuzes die binnen deze toetsen gemaakt worden zijn afgestemd op deze specifieke doelen en passen bij grootschalige efficiënte afnames. Zo wordt er relatief vaak gebruik gemaakt van meerkeuze vragen of open vragen met een kort antwoord, zodat de nakijklast voor leraren beperkt wordt of er in beperkte afnametijd zo veel mogelijk vragen gesteld kunnen worden. Dit geldt ook voor de lengte van leesteksten – deze zijn afgestemd op het ontwerpprincipe dat leerlingen meerdere teksten moeten lezen binnen één toetsmoment zodat niet één tekst-context of onderwerp bepalend is voor de niveaubepaling.

Tegelijk zien we in de praktijk dat juist de verplichte toetsen een richtend effect hebben voor het onderwijs. Leerlingen en leraren gebruiken deze toetsen om hun onderwijs op aan te laten sluiten, met als gevolg dat de praktische beperkingen van grootschalige efficiënte afnames ook bepalend worden voor het onderwijsaanbod.

Het is mogelijk om taal- en in het bijzonder leesvaardigheid anders te toetsen en examineren. Daar wordt op dit moment wetenschappelijk onderzoek naar gedaan – want juist in een examencontext is het noodzakelijk om ook in beeld te brengen of het oorspronkelijke doel met een andere toetsvorm behaald kan worden. Wat doet een andere toetsvorm bijvoorbeeld met vergelijkbaarheid van de resultaten tussen jongens en meisjes?

Veel van de nieuwe toetsvormen vragen ook digitale infrastructuur. Ofwel om digitaal te toetsen, ofwel om hybride vormen te faciliteren waarbij leerlingen wel op papier lezen, schrijven en/of tekenen, maar waarbij het nakijken ondersteund wordt door nieuwe technologie. Dit kan bijvoorbeeld zorgen voor het beperken van de nakijklast bij docenten, zodat het gebruiken van open vragen minder beperkend wordt voor de praktische uitvoering (bijvoorbeeld Checkmate^{ix}). Binnen peilingen wordt inmiddels al vaker gebruik gemaakt van meer authentieke omgevingen om vaardigheden te toetsen (bijvoorbeeld Spacebook^x). Het is mogelijk om deze weg ook voor leesvaardigheid te verkennen. Maar hiervoor geldt de basisvoorwaarde dat digitale mogelijkheden binnen scholen en in bijvoorbeeld een examencontext mogelijk moeten zijn.

Conclusie

De praktische bezwaren rondom het afnemen van landelijke toetsen en examens maken op dit moment grootschalige vernieuwing complex. Digitalisering kan hierbij een rol spelen, maar hiervoor is onderzoek nodig en zijn ontwerpstudies noodzakelijk om de implementatie vorm te geven. Ten slotte geldt dat toetsen en examens weliswaar een richtend effect hebben voor onderwijs, maar dat geen enkele toets of examen het volledige curriculum zal kunnen dekken. Er zal dus ook naar onderwijsgeven en aanbieders van methodes gekeken moeten worden om tot een duurzame oplossing te komen.

ⁱ [Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht | Rapport | Rijksoverheid.nl](#)

ⁱⁱ [Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic | PNAS](#)

ⁱⁱⁱ [Didactief | PISA: venijn zit in de staart \(didactiefonline.nl\)](#)

^{iv} [Kamerbrief bij 3e voortgangsrapportage Nationaal Programma Onderwijs | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl](#)

^v [Peil Mondelinge taalvaardigheid | Rapport | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](#)

^{vi} [Measuring Student Knowledge and Skills : The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy | PISA | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](#)

^{viii} [Brief Commissie-Steur en rapport Cito over ontwikkeling PISA- en examenresultaten VO openbaar | NRO](#)

^{ix} [CheckMate: de slimme nakijkoplossing voor leraren \(cito.nl\)](#)

^x [Peiling digitale geletterdheid | CitoLab](#)