

Luc Koning **Whitepaper**
redzaamheidslezen

versie juli 2022
(M3,E3,M4,E4,M5,E5)
Contact via: info@pravoo.nl



Het probleem

Inhoud

In deze whitepaper gaat het over het redzaamheidsproject. Dat is een onderzoeksproject op het gebied van de leesvaardigheid van kinderen, waarbij de focus ligt op de technische leesvaardigheid, maar waarbij die vaardigheid in dienst wordt gesteld van het begrijpend lezen en de leesmotivatie. Er wordt in deze whitepaper een korte samenvatting van het project weergegeven en enkele onderzoeksresultaten worden gepresenteerd. Het gaat in het nu volgende om de periode van M3-M6. De scores van E6 zijn nog niet verwerkt.

De inhoud is:

- Het probleem, 2
- De oplossing, 3
- De criteriumkeuze, 5
- Het onderzoeksproject, 6
- Het misverstand over het automatiseren, 7
- Enkele onderzoeksgegevens, 8
- Het leerlingvolgsysteem, 11
- Literatuur, 12

Het probleem

Bij het volgen van de leesontwikkeling van kinderen wordt er gebruik gemaakt van o.a. woordtoetsen.

Bij het verschijnen van de eerste versie van de EMT (Eénminuuttoets) in 1963 (herzien in 1968) (Brus, 2019; 13) tot en met de herijking in 2019 is de toetsinstructie: *Ik zal je nu een paar rijtjes woorden laten zien. Probeer die eens vlug en duidelijk te lezen.* De aansporing –duidelijk– is in dit verband opmerkelijk omdat *duidelijk* de connotaties van voldoende gearticuleerd en met voldoende volume heeft. Het is geen instructie om nauwkeurig te lezen.

Ook bij de schoolvaardigheidstoets Technisch lezen (De Vos, 2016; 17) wordt niet gevraagd nauwkeurig te lezen en krijgen kinderen alleen de mededeling dat de proefleider graag wil weten hoe vlug het kind kan lezen.

Bij de afname van de woordtoets DMT blijkt een ontwikkeling waarneembaar van vlug naar snel. In 2009 (Struiksma, 2009; 87) werd bij de instructie van de DMT alleen aangegeven dat de woorden gelezen moesten worden (verder niets), terwijl de Cito-instructie in 2010 (Cito, 2010) was: *vlug en duidelijk lezen* (nauwkeurig hoefde

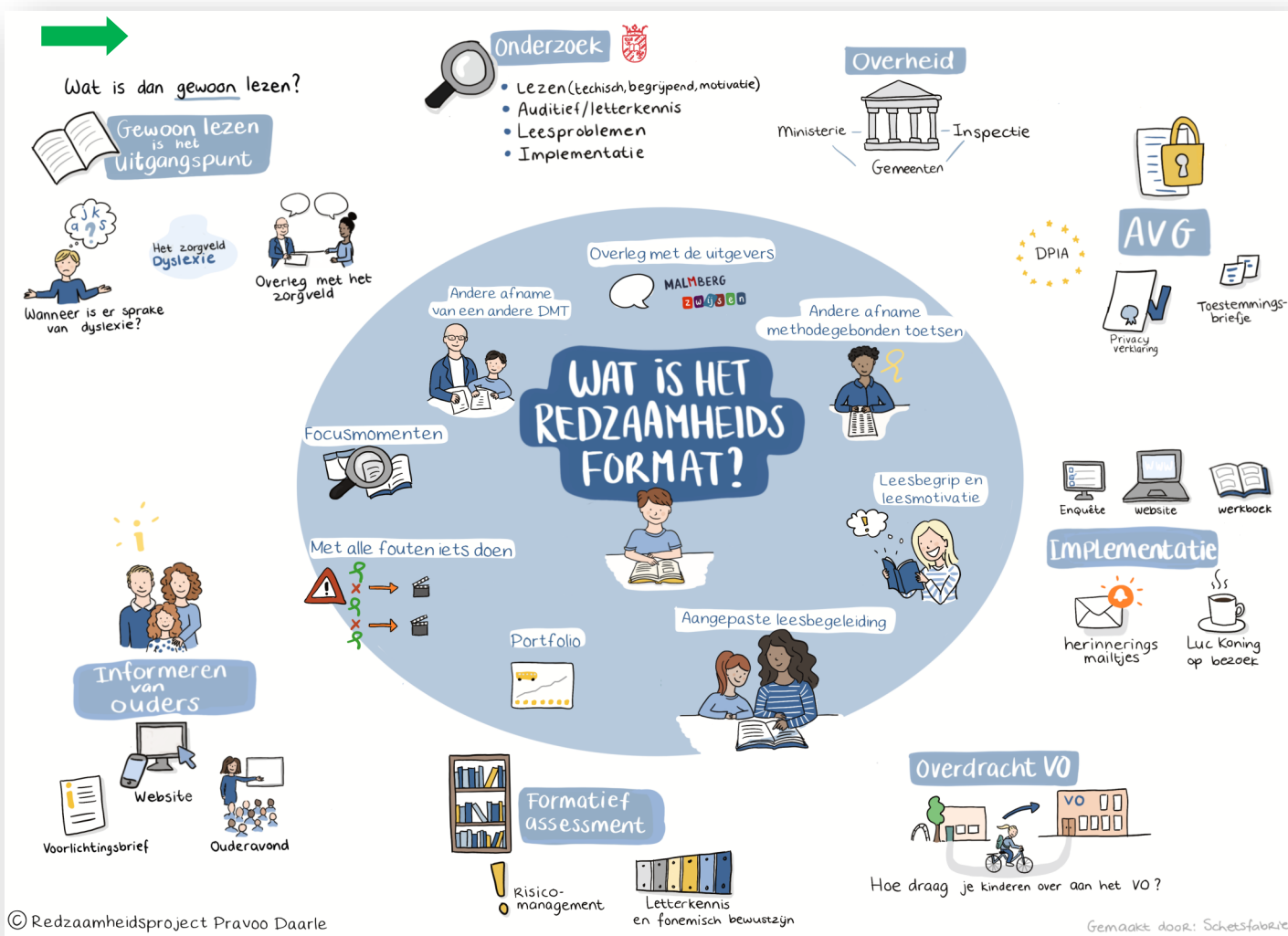
niet) en in 2017 (Cito, 2017): *snel en met zo weinig mogelijk fouten*. **Duidelijk is dat het Cito het initiatief heeft genomen om de overgang van gewoon lezen, via vlug lezen naar snel lezen te laten ontwikkelen.** Dat betekent dat men steeds meer belang is gaan hechten aan de snelle woordherkenning.

Het gevolg

Het gevolg van het gebruik van normen die gebaseerd zijn op snel lezen is dat er trainingsprogramma's ontstonden waarin het racelezen centraal stond. Er ontstond bij kinderen steeds meer gespannenheid bij de afname van de leestoetsen waarvan de woorden bovendien door de kinderen vaak onnatuurlijk en in staccato gelezen werden. In de klinische praktijk ontstonden er steeds meer vragen over de functie van het snelle lezen. Het is immers de vraag of snel lezen noodzakelijk is voor bijvoorbeeld het begrijpend lezen en of snel lezen functioneel is.

Wanneer wordt er gevraagd snel hardop te kunnen lezen? De gerichtheid op snel lezen heeft voor veel geploeter gezorgd in de vorm van herhalend lezen met de stopwatch.

De oplossing



Redzaamheidslezen als reactie

Een mogelijke reactie op het snel lezen als onderwijsdoel is het redzaamheidslezen. In het onderzoeksproject Redzaamheidslezen is de interventie van het redzaamheidslezen onderzocht.

Die interventie bestaat uit een geheel van samenhangende maatregelen, het redzaamheidsformat genoemd. In de infographic links is dat gevisualiseerd.

Het format

Kort samengevat gaat het bij het redzaamheidslezen om (met de klok mee; zie groene pijl):

1. De beschrijving van wat gewoon lezen is en wat er gebeurt als je gewoon lezen als norm neemt bij de bepaling van een vermoeden van dyslexie. Daarover zijn er ook contacten gelegd met het zorgveld en het NKD.
2. Het invoeren van het redzaamheidslezen wordt onderzocht; hoe is de leesontwikkeling van de kinderen die niet meer aangespoord worden snel te lezen.
3. Er is overleg met het ministerie en de inspectie (januari 2019) geweest, maar ook met gemeenten en de Tweede Kamer.
4. Om aan de privacywetgeving te voldoen, zijn er veel acties ondernomen en zijn er analyses van het project uitgevoerd om te beoordelen of het project voldoet aan de AVG-normen.
5. Voor de deelnemers aan het project is er een werkboek ontwikkeld en een heel systeem van activiteiten in het kader van de implementatie van het redzaamheidslezen.
6. Tot nu werden vaak de reguliere DMT-gegevens naar de school voor voortgezet onderwijs gestuurd. Dat gaat veranderen als de scholen gewerkt hebben met redzaamheidsnormen.
7. Het geheel van middelen dat tot doel heeft kinderen te betrekken bij hun groei wordt het

formatief assessment genoemd. Daarbij gaat het ook om het risicomanagement en de extra toetsen in groep 3.

8. Er zijn diverse communicatiemiddelen voor de ouders ontwikkeld. (brieven, ouderavonden, etc.)

De kern

Als kern van deze inhoud staat de vraag centraal wat het *redzaamheidsformat in directe zin* inhoudt. Daarbij gaat het om:

Met de wijzers van de klok mee (vanaf de rode pijl):

- Afname van de Pravoo-variant van de DMT bestaande uit een aangepaste instructie en een aangepaste kaart 3 en een andere instructie. Bij de instructie krijgen kinderen niet meer de opdracht snel te lezen, maar vooral te lezen wat er staat. Kaart 3 van het Cito is vervangen omdat die kaart in groep 3 vanwege woorden als *busmaatschappij* aan het begin van de toets onbruikbaar is.
- Bij het redzaamheidslezen worden aanvankelijk ook drie focuslessen uitgevoerd waarin kinderen bewust gemaakt worden van het hoofddoel van het

technisch lezen, nl. het nauwkeurig lezen. Daartoe hangt er ook een poster in het lokaal met daarop het motto: *Niet racen bij het lezen, maar rustig lezen wat er staat*. Daarnaast leert men de kinderen te visualiseren wat er gelezen is, omdat dat de basis van het begrijpend lezen is en tenslotte leren de kinderen betekenisvol te lezen waarbij ze, als ze een woord gelezen hebben, en de betekenis niet kennen, die betekenis moeten vragen. Dat laatste heeft ook te maken met het gegeven dat niet zo zeer het leestempo van invloed is op het begrijpend lezen, maar vooral de woordenschat. Ook heeft een goede woordenschat effect op het leestempo. (De Leeuw, 2015). Vanaf groep 5 komt er een vierde focusles bij, nl. het lezen met prosodie, d.w.z. het voordrachtslezen.

- In het onderzoek wordt ook een studie gemaakt van het leesbegrip en de leesmotivatie bij de redzaamheidslezers. Bij het begrijpend lezen is het zo dat men in de literatuur tegenkomt dat kinderen snel/vlot (is ook snel) moeten kunnen lezen i.v.m. het leesbegrip. De vraag is of snel lezen noodzakelijk is voor het leesbegrip.
- Overleg met de uitgevers over aanpassingen van hun methodegebonden toetsen en de methode inhoud.
- De woordentoets en de afname van de methodegebonden toetsen zijn gewijzigd.
- Een portfolio waarmee kinderen hun eigen leesontwikkeling kunnen volgen. Op die manier wordt de betrokkenheid van de kinderen vergroot bij hun eigen ontwikkeling.
- Speciale leesbegeleiding voor zwak lezende kinderen met behulp van de R-versie van de DMT-oefenmap. Op die manier is er een basaal oefenpakket op de scholen aanwezig om kinderen specifieke begeleiding te bieden bij een vertraagde leesontwikkeling. Dat programma kan gebruikt worden op het zogenaamde derde zorgniveau.
- Als de nadruk bij het lezen op de nauwkeurigheid komt te liggen, moet er van iedere leesfout iets gezegd of mee gedaan worden.

In het voorafgaande ging het om het format zoals aangeboden in het Werkboek voor de deelnemende leerkrachten. In de studie wordt ook onderzocht wat er daadwerkelijk van de uitvoering van het format terecht is gekomen. Die uitkomsten zijn onderstaand weergegeven en daaruit blijkt dat ruim 70 tot 75% van de kenmerken van het redzaamheidsformat door de scholen is uitgevoerd.

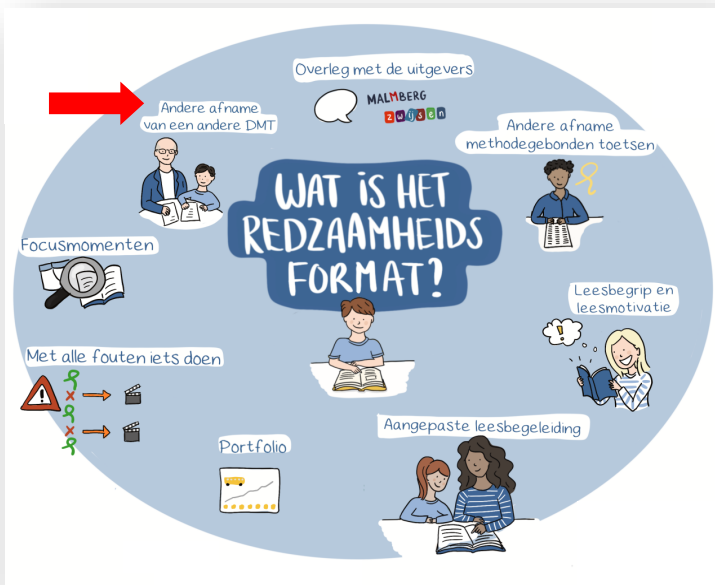
Groeps-aanduiding	Aantal leerkrachten	Minimaal vereist bij 5% foutenmarge en 95% betrouwbaarheidsniveau	N Respondenten/% respondenten	Indexgetal	maximum	indexpercentage
3	95	77	86*/90,5%	6,83	9	75,9%
4	103	82	85*/82,5%	6,80	9	75,6%
5	117	90	97*/82,9%	7,00	10	70,0%

(*foutmarge 5% betrouwbaarheidsniveau 95%) Groep 6 ontbreekt nog.

Bij het redzaamheidsformat zijn in de loop van de jaren diverse hulpmiddelen ontwikkeld.

Bijvoorbeeld:

- Een Volgblad dyslexievermoeden om te zorgen dat de kinderen met ernstige vertragingen in de leesontwikkeling bij de zorginstellingen kunnen worden aangemeld.
- Diverse geautomatiseerde excel-bestanden
- Voorlichtingsbrieven voor de ouders
- Diverse werkboeken
- Een poster
- Powerpointvoorlichtingspresentaties
- Artikelen
- Websites
- Etc.



De keuze voor het criterium



Functionele geletterdheid

De vraag in deze studie is of er een legitimering is voor het snelle lezen als onderwijsdoel. In de literatuur wordt op diverse plaatsen gesteld dat snel lezen nodig is voor het leesbegrip en het lezen van de ondertiteling op de tv. (Van Til en Gijsel, 2019). Sommigen stellen zelfs het razend snel lezen als doel (Zeguers, 2016). De vraag is of er evidentie is voor dat snelle lezen, waarbij snel lezen gedefinieerd wordt als het leesgedrag dat kinderen vertonen als ze de opdracht krijgen snel te lezen en als het onderwijssysteem ook aansporing en oefening bevat om snel te lezen. Die legitimering is er niet. Op diverse plaatsen wordt aangegeven dat een lager tempo dan snel lezen ook verantwoord is. Men kan tegenkomen dat 1 woord per seconde voldoende is. (1 sec/pw) Zo is er een collegesamenvatting (Worldsupperter, z.j.) en onder het kopje: Hoe snel moet je lezen wordt aangegeven: Na 30 maanden onderwijs (is eind groep 5) 1 woord per seconde (losse

woorden). Shaywitz (206; 236) noemt ook het getal van 60 woorden per minuut als doel voor de leestraining. Daarnaast noemt Van Aarle 1 seconde als bovengrens voor de geautomatiseerde herkenning. (Van Aarle, 1988; 179) waarbij o.a. de woordlengte en woordfrequentie van invloed zijn op de herkenningstijd. Van Aarle spreekt van een streefsnelheid van 1 seconde per woord. (Van Aarle, 1988; 180)

De vraag welke snelheid een kind minimaal moet hebben om een tekst te kunnen begrijpen is onderzocht door Good (et al, 2002). Men stelde vast dat een leestempo van minimaal 70 woorden per minuut nodig is voor het begrijpen van een tekst. Burns (2002) stelde vast dat een leestempo van minimaal 50 woorden voldoende is. In 2011 kwam Burns uit op een minimum van 63 woorden per minuut. Samengevat blijkt uit deze onderzoeken dat een leessnelheid van tussen de 50 en 70 woorden per minuut voldoende is om een tekst te kunnen begrijpen. De klakkeloze overname van deze normen is onverantwoord omdat vanwege het verschil

in klankonzuiverheid van de woorden Engelstalige kinderen toch minder woorden lezen dan de Nederlandstalige kinderen (Willingham 2017; 43) In deze studie zal ook onderzocht worden of kinderen die niet meer aangespoord worden om snel te lezen even goed zijn in het begrijpend lezen dan de zgn. racekinderen.

Functionele geletterdheid geeft de leesvaardigheid aan die een kind in staat stelt zich voldoende te redden bij het toegepaste lezen. Het kind is redzaam omdat het vrijwel alles kan lezen en in elk geval kan decoderen. De verdere automatisering van de meerlettergrepige woorden gaat echter na het bereiken van het redzaamheidsniveau nog door, maar de basis is wel aanwezig. Het gaat om een dermate leesvaardigheid dat je je kunt redden in het maatschappelijke verkeer. (Braams; 2019; 539) Ook Koeven en Smits (2020; 198) stellen dat M6/E6 het minimale niveau van geletterdheid is.

Nu, na 3 jaar onderzoek blijkt de norm van 1 woord per seconde niet adequaat. Bij het redzaamheidslezen is onderzocht wat technisch minimaal nodig is in verband met het begrijpend lezen. Die gevonden normen zullen leidend zijn voor het beoordelen van de leesontwikkeling. Eind 2022 worden die cijfers bekend gemaakt. De leesprestaties van de kinderen zijn dan niet gebaseerd op wat ze **kunnen**, maar op **wat nodig is** voor de tekstverwerking.

Het lezen van de ondertiteling op de tv

Van Til en Gijsel (2019) nemen het lezen van de ondertiteling van de tv als norm. Daarbij gaat het om 100 woorden per minuut en zouden kinderen op de DMT met de 3 kaarten een score moeten halen van 300 en dat is zelfs meer dan de score-eis van 270 woorden van M8. Dat kan dus niet de norm zijn. Ook kinderen die minder dan 300 woorden lezen zijn waarschijnlijk in staat met behulp van fragmentarisch lezen voldoende van de ondertiteling op te kunnen pikken. Ondertiteling lezen is geen kwestie van alles of niets. Ook bij 'iets' is er al veel te volgen van een ondertitelde film, bovendien gaat het om stil lezen. Dat laatste gaat bij veel kinderen sneller dan het hardop lezen.



Het misverstand met betrekking tot het automatiseren

Een geautomatiseerde woordherkenning waarbij woorden zonder hapering en direct zonder spellend lezen of zingend lezen herkend worden, is een belangrijk kenmerk van de leesvaardigheid. Een misverstand daarbij is dat die automatisering bewerkstelligd moet worden door kinderen aan te sporen snel te lezen. Aan de hand van de aanpak in Estafette 3 zal geïllustreerd worden waar die visie toe leidt en zal worden aangegeven dat ook binnen het redzaamheidslezen automatisering belangrijk is, maar dat de visie dat vooral snel kunnen lezen een teken van geautomatiseerd leesgedrag is, herzien moet worden.

De leesmethoden

In Nederland worden 15 leesmethode gebruikt voor het aanvankelijk en voortgezet lezen die (o.a.) het technisch lezen in hun doelstellingaanbod hebben. In het proefschrift en in het Invoeringsprogramma wordt dit onderzoek naar die 15 leesmethoden weergegeven. Daarbij gaat het om de vraag in hoeverre die methoden redzaamheidsproof zijn m.b.t. de gebruikte of voorgestelde toetsen en m.b.t. de uitwerking van de lessen.

Estafette 3 (Zwijsen) zullen we als voorbeeld nemen om te laten zien welke visie het merendeel van die methoden hebben m.b.t. de automatisering.

De visie van Estafette

Om te laten zien op welke manier een van de meest gebruikte methoden de automatisering van het lezen aanpakt, kan het volgende voorbeeld dienen.

Type oefening :zandloper

De oefening begint met:

 Lees met de zandloper de woorden goed en vlot. Zet een streep tot waar je komt.

Vervolgens komen er 40 woorden (E4) en dan wordt de oefening 'zandloper' afgesloten met

Oefen de rijtjes nu een paar keer.
 Lees dan weer goed en vlot met de zandloper. Zet een streep tot waar je nu komt.

Dat betekent dat het racelezen een belangrijk deel uitmaakt het streven naar automatisering. In totaal wordt voorgesteld de 40 woorden minimaal driemaal te lezen. **Herhalend lezen is op zichzelf effectief**, maar de denkfout is dat men de kinderen aanspoort steeds verder te komen en dus sneller te lezen. De zandloper is het symbool voor racelezen. Nergens in Estafette staat:



Lees deze rijen en geef aan bij welke woord je een ander woord gelezen hebt dan er staat of waarbij je moeite had het woord in een keer te lezen.

Kijk bij de tweede lezing of je minder fouten hebt gelezen en of je minder moeite met bepaalde woorden hebt gehad.

Dat betekent dat ondanks dat het woord *–goed–* wordt gebruikt er niets concreets met het nauwkeurig lezen wordt gedaan. *–Tot waar je nu komt–* zegt niets over de nauwkeurigheid.

Dat komt erop neer dat bijvoorbeeld in het werkboek van 4E 132 klokjes voorkomen en zelfs in het werkboek A-plus voor de goede lezers 85 klokjes voorkomen. Van die klokjes en van het *–vlot met de zandloper–* lezen gaat de indruk uit dat het goed is dat het steeds vlotter gaat (lees sneller).

Opvallend

Bij het oefenen van de woordrijen valt het op dat er geen lidwoorden voor de woorden staan. Bij de software van Estafette valt op dat er geen zinstypen worden geoefend

Automatiseren is wat anders dan snel kunnen lezen

Het hoge leestempo is in veel leesmethoden een indicatie voor de automatisering, maar bij het redzaamheidslezen gaan we er vanuit dat niet de **maximale** snelheid van belang is, maar de **minimale** snelheid die nodig is zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt. Bij het automatiseringsproces gaat het vooral ook om dat:

- het decoderen steeds vloeiender gaat (lees: met minder haperingen)
- het decoderen steeds nauwkeuriger gaat
- het decoderen steeds minder inspanning kost.

Deze drie kenmerken van automatisering kunnen bereikt worden o.a. door herhalend lezen zonder tijdsdruk of tijdsevaluatie.

Overbodige oefeningen

Opvallend is dat veel methoden de kinderen die al goed kunnen lezen ook nog laten oefenen in een werkboek. In die zin zijn de A-plusboeken van Estafette overbodig. De kinderen die goed lezen, kunnen het lezen verder ontwikkelen aan de hand van goede leesboeken. Daarvoor zijn de speciale werkboeken werkverschaffing en geldverspilling. Ook hebben veel methoden papier-en-pen-activiteiten. Lezen leer je door te lezen. Voor een enkel kind met leesproblemen zou dit nog nuttig kunnen zijn, maar voor de meeste kinderen kunnen die oefeningen over worden geslagen.

Het onderzoek

Gedurende vier jaar (van M3 t/m E6) worden kinderen van scholen die aan het project meedoen gevolgd in hun ontwikkeling.

De DMT-variant wordt afgenomen, de Cito-leesbegripstoets en de EMT. Ook wordt er een onderzoek gedaan naar de leesmotivatie. De verzamelde data moeten zicht geven op de kwaliteit van de gebruikte toetsen (validiteit en betrouwbaarheid) en op de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de redzaamheidslezer.

Het gaat in het onderzoek om een promotieonderzoek (Rijksuniversiteit Groningen) dat begin 2023 afgerond kan worden. Dan zullen ook alle details bekend gemaakt worden.

Wat is er mis?

Vanwege de toetsinstructie dat een kind o.a. snel moet lezen is het onderwijs en de hulpverlening het racelezen toe gaan passen omdat men denkt dat het nodig is dat kinderen minimaal een hoge C of liever een B (of minimaal een IIII) moeten scoren.

Het gevolg is dat men herhaald lezen met de stopwatch is gaan toepassen. Dat heeft bij veel kinderen tot geploeter geleid. Het is immers de vraag of de leesnormen, die gebaseerd zijn op hoe snel kinderen kunnen lezen de norm voor de leesvaardigheid moeten opleveren.

Bij het redzaamheidslezen hebben we vastgesteld dat als kinderen onder het gemiddelde lezen het leesbegrip ook voldoende kan zijn.

**Niet racen
bij het lezen,
maar rustig lezen wat er staat!**

73								60	202
85								74	248
68								49	183
70								32	165
73	0	73	67	4	63	44	3	39	175
45	1	44	26	6	20	26	3	23	87
79	0	79	72	1	71	46	3	43	193
75	0	75	52	2	50	30	1	29	154
82	0	82	75	1	74	60	2	58	214
78	1	77	55	3	52	40	1	39	168
47	9	38	24	12	12	6	6	0	50
75	0	75	75	0	75	63	3	60	210

Enkele onderzoeksgegevens

Enkele voorlopige onderzoeksresultaten

Het redzaamheidsonderzoek 'loopt' van M3 naar E6. In deze whitepaper gaat het over de periode van M3 naar E5. In de volgende papers zullen de nieuwe cijfers ook worden opgenomen. Dat betekent dat het in het nu volgende om **voorlopige** onderzoeksresultaten gaat. Zie ook blz. 10 van deze paper. Puntsgewijs zullen enkele resultaten worden behandeld:

1. De kwaliteit van de DMT-variant

De DMT variant (DMT-var) (kaart 1 en 2 van de originele DMT en een **verbeterde versie van toetskaart 3** plus een afname die de kinderen vragen nauwkeurig te lezen) is voldoende valide en betrouwbaar. Van alle 8 peilpunten zal de validiteit bepaald worden. De validiteit wordt gemeten door de samenhang te berekenen tussen de DMT-var en de EMT. Die correlaties bevinden zich tussen .88 en .94 (< .01).

De betrouwbaarheid is bepaald door de samenhang tussen de diverse peilpunten te berekenen. Die correlaties bevinden zich tussen .79 en .86. (< .01).

2. Het nut van het aansporen snel te lezen

Het aansporen van kinderen om snel te lezen in groep 3 is zinloos. Kinderen die aangespoord worden in groep 3 om snel te lezen (veel methoden en leerkrach-

ten doen dat nog) lezen bij M3 en E3 bijna even snel als de redzaamheidskinderen.

Aansporen snel te lezen in groep 3 is dus nutteloos en verspilde tijd die beter aan wat anders besteed kan worden.

Er is ook gekeken of de kinderen die opgeleid worden om in een 'gewoon' tempo te lezen in staat zijn om snel te lezen. In de onderstaande tabel zijn de metingen met de EMT (opdracht snel te lezen) weergegeven en onder de scores zijn de overeenkomstige dle's weergegeven.

Dan blijkt dat kinderen die opgeleid worden om gewoon te lezen een dle. hebben overeenkomstig kinderen die opgeleid worden snel te lezen. Dat betekent dat aangetoond is dat het aansporen om snel te lezen eigenlijk weinig zinvol is en weggegooide onderwijstijd is. Ze kunnen immers zonder die aansporingen ook wel snel lezen. Bij de meeste kinderen gaat dat vanzelf.

Didactische leeftijd	E3=10	M4=15	E4=20	M5=25	E5=30
Gemiddelde score	27,41	40,53	47,8	55,3	57,2
St. dev.	13,47	14,92	14,94	14,64	14,81
N=	852	686	777	686	603
Norm voor overeenkomstig dle.	10	17	21	26	29

3. Redzaamheidslezen en begrijpend lezen

De algemene gedachte dat snel lezen nodig is voor het begrijpend lezen, is achterhaald. Soms komt men in de literatuur tegen dat men vindt dat kinderen razend-

snel moeten kunnen lezen. Uit onderzoek blijkt dat de kinderen die niet aangespoord worden om snel te lezen even goed zijn in het begrijpend lezen als de kinderen die worden aangespoord snel te lezen. Zie onderstaande tabel.

	Aantal opgaven	gemiddeld	SD
M4 Cito	40	28,2	6,91
M4 redzaamh	40	29,13 (n=911)	6,56
E4 Cito	40	28,1	7,45
E4 redzaamh	40	29,43 (=827)	7,16
M5	50	35,5	8,66
M5 redzaamh	50	35,59 (n=875)	8,41
E5	50	34,4	8,84
E5 redzaamh	50	34,2 (n= 910)	8,84

4. De noodzaak van het toetsen

In januari 2019, vlak voor de scoringen in februari, is aan de deelnemende leerkrachten gevraagd hun kinderen in een 4-puntschaal te scoren, namelijk:

- Een 1: kind zal boven gemiddeld lezen (339= 23,3%)
- Een 2: kind leest rond het gemiddelde (619 = 42,6%)
- Een 3: kind leest matig en iets onder het gemiddelde (301= 20,7%)
- Een 4: kind leest zwak (193 = 13,3%)

Gemiddeld schat men de kinderen in op 2.24. De in-

schatting is dat kinderen dus iets minder dan gemiddeld zullen lezen, terwijl de werkelijkheid is dat ze midden groep 3 ruim gemiddeld lezen: 47,74. Dat is in traditionele Cito-kwalificaties de kwalificatie B. Bij M3 worden dezelfde toetsen afgenomen als bij de reguliere Cito-afname. Vanaf E3 wordt dat anders. De kinderen worden dus iets onderschat.

De samenhang tussen de voorspellingen van de leerkrachten en de daadwerkelijke scores zijn matig. Zie onderstaande tabel.

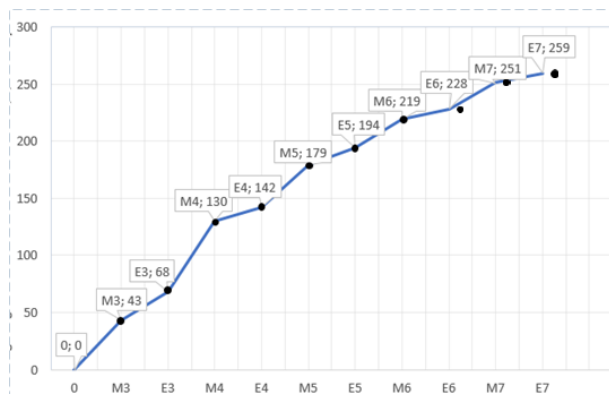
Men zit er dus nogal eens naast. Dat betekent dat er voldoende redenen zijn om de leesvorderingen met een toets vast te stellen.

		Leesprestatie M3 DMT leeskaart 1	Leesprestatie M3 DMT leeskaart 2	Leesprestatie M3 DMT 1 + 2
verwachting	Samenhang	-,667	-,594 **	-,660**
	Sign (2-zijdig)	<.001	<.001	<.001
	N	1452	1452	1452

5. Hoe lezen de redzaamheidslezers?

Door de halfjaarlijks metingen is er al veel bekend over hoe de redzaamheidslezers lezen. In de onderstaande grafiek is te zien hoe de racelezers zich ontwikkelen. Daarbij is als meetpunt het 41e percentiel gekozen. Dat is de drempelwaarde voor de Cito-kwalificatie III (20% landelijk gemiddelde)

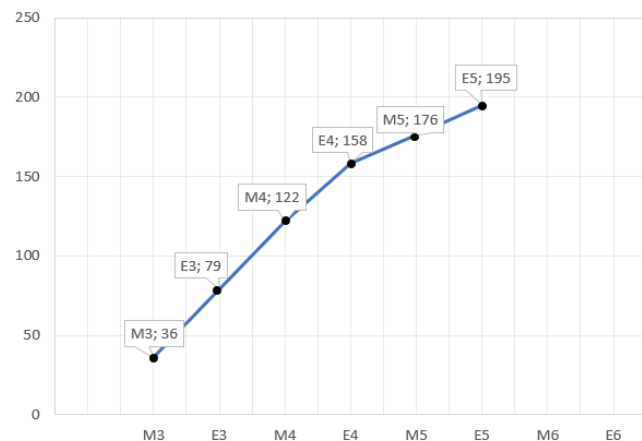
Te zien is dat de acceleratie (het percentage toegenomen woorden op weg naar het einddoel van 259 woorden) verschillend is. Vooral vanaf het begin van groep



3 tot midden groep 3 en de eerste helft van groep 4 vindt de grootste acceleratie plaats. De vraag is wat het beeld is van de redzaamheidslezers?

In de onderstaande grafiek zijn de acceleraties te zien van de redzaamheidslezers t/m eind groep 5.

Opvallend is dat de ontwikkelingslijn veel meer lineair is en geen terugval in de acceleratie laat zien in de tweede helft van groep 3 en de tweede helft van groep 4 zoals dat is bij de reguliere Cito-groep.



Opvallend is ook dat het 41e percentiel bij de racelezers eind groep 4 ligt bij een score van 142 en bij de redzaamheidslezen bij 158. Dus zestien woorden meer, terwijl deze kinderen begeleid zijn om niet snel te lezen. Een deel van de verklaring daarvoor ligt in de kaart 3. De redzaamheidslezers gebruiken een andere kaart 3 waarvan gebleken is dat de kinderen daar meer woorden op lezen. Maar het blijft opmerkelijk dat de resultaten eind groep 5 zo dicht bij elkaar liggen. (194 versus 205)

Omdat de redzaamheidskinderen in groep 3 dezelfde kaart 1 en 2 gebruiken als de kinderen die gegevens hebben geleverd voor de Cito-normen, konden er vergelijkingen gemaakt worden in M3 en E3. In de tabel in de volgende kolom is te zien dat de scores gemiddeld vrijwel hetzelfde zijn. Bij M3 presteren de racelezers wat beter en bij E3 de redzaamheidslezers. Dat bete-

E5	M3 cito	M3 redzaam- heidslezers	E3 cito	E3 redzaam- heidslezers
A 25%	62-300	61-300	98-300	103-300
B 25%	44-61	41-60	69-97	74-102
C 25%	31-43	28-40	45-68	48-73
D 15%	22-30	20-27	30-44	32-47
E 10%	0-21	0-19	0-29	0-31

kent concreet dat al het aansporen snel te lezen en de toetsinstructie snel te lezen geen tempowinst oplevert en dus beter achterwege gelaten kunnen worden.

6. De beperkte zeggingskracht van de totale toets-score

Bij het lezen kan men onderscheid maken tussen drie beoordelingscomponenten, namelijk:

- De totaalscore van de drie (of twee midden groep 3) afgenomen toetskaarten
- Het aantal fouten
- De blokbeheersing waarbij het gaat om de vraag in welke mate de kinderen die drie leeskaarten, die drie hoofdtypen woorden vertegenwoordigen, beheersen.

Er zijn kinderen die een goede leesvaardigheid hebben gemeten naar de algemene toetsscore, maar die:

A. heel veel punten scoren door een goede beheersing van kaart 1 (en eventueel kaart 2), maar heel slecht scoren op kaart 3; het lezen van meerlettergrepige woorden. Dan zegt die eindscore dus niets als je naar de beheersing van de drie hoofdtypen (mkm-woorden, mmkmm-woorden, meerlettergrepige woorden) kijkt.

B. heel veel fouten maken. Een kind kan een A of B scoren, terwijl het veel fouten maakt. Er zijn kinderen met een A of B die op die drie kaarten wel 15 fouten scoren. Iedereen is dan blij met de A of B maar meer gericht kijken levert toch een slechte leesprestatie op als je nauwkeurig lezen belangrijk vindt. Daarom is de

AVI-toets ook ongeschikt omdat je daar op sommige kaarten wel 10 fouten mag maken.

Dat betekent dat bij de beoordeling van de leesvaardigheid de totaalscore maar een kleine rol kan spelen en dat het belangrijk is de blokbeheersing te beoordelen en het aantal fouten.

Bij het redzaamheidslezen hanteren we wel de eindscore, maar zijn er per kaart ook foutennormen ontwikkeld en normen per toetskaart.

7. Nauwkeurig lezen

Redzaamheidslezers lezen aanzienlijk nauwkeuriger dan de racelezers. Als voorbeeld wordt in het nu volgende de situatie eind groep 5 genomen.

In de handleiding bij de DMT wordt op pagina 40 aangegeven dat als kinderen eind groep 5 op kaart 1 meer dan 5,8% van de woorden fout lezen ze aandacht nodig hebben op het gebied van het leestempo en als ze meer dan 8,8% van de gelezen woorden fout lezen, hebben ze ook begeleiding nodig m.b.t. de nauwkeurigheid. Die scores zijn gebaseerd op percentielberekeningen. Bij P75 lezen de kinderen 5,8% van de woorden fout. Bij het redzaamheidslezen lezen kinderen bij P75 1,2% van de woorden van Kaart 1 fout.

De redzaamheidslezers, lezen dus aanzienlijk nauwkeuriger.

E5	Cito		redzaamheidslezers	
	P 75 aandacht	P 90 risico	P75	P90
Kaart 1	>5,8%	>8,8%	>1,2%	>3,6%
Kaart 2	>11,1%	>14,9%	>2,8%	>5,5%
(Kaart 3)	>19,2%	>25,8%	>5,6%	>9,2%

8. De leesmotivatie

In de periode maart en april 2021 en 2022 zijn/worden er in groep 5 en 6 ook onderzoeken uitgevoerd op het gebied van de leesmotivatie. In overleg met de Stichting Lezen is er een digitale vragenlijst ontwikkeld. De kinderen van het project vullen die lijst in en

	N experi- mentel e groep	N con- trole- groep	Gemid- delde experi- mentele groep	Gemid- delde contro- legroep	St. dev exp. groep	St. dev. Contro- le groep	Skew- ness exp. groep	Skew- ness contro- legroep
April groep 5	1093	609	15,83	15,55	5,48	5,41	-,094	-,078

die kinderen worden vergeleken met een controle-groep van kinderen buiten het project.

Uit onderzoek blijkt dat er geen positief motivatie-effect is vast te stellen m.b.t. de leesmotivatie. Er is een leesmotivatie-index gehanteerd waarbij kinderen maximaal 29 punten kunnen halen.

De leesmotivatie van de redzaamheidslezers is iets beter (15,83), maar niet significant beter.

Opvallend is dat de 5% zwakste lezers een gemiddelde leesmotivatie hebben. Algemeen wordt gesteld dat kinderen met leesproblemen een grote kans hebben te demotiveren. Bij de dat ze een gemiddelde leesmotivatie (15,55) hebben net zoals de controlegroep.

9. Grote hoeveelheden data

Bij het redzaamheidsonderzoek gaat het om een vierjarig onderzoek waaraan wordt meegedaan door grote hoeveelheden leerkrachten en ib-ers.

In de tabel onderaan deze kolom zijn de aantallen proefpersonen te zien van de proefgroep. Daarnaast is er nog een reservegroep die gebruikt kan worden als scholen uit de proefgroep stoppen met het project. Op die manier kunnen we zorgen dat de proefgroep zijn omvang behoudt. Daarnaast zijn er nog enkele Montessorischolen die meedoen en enkele sbo-scholen. In totaal gaat het dan om ongeveer 2000 kinderen.

Er worden diverse toetsen afgenomen en vragenlijsten ingevuld en dat betekent dat er veel meer data kunnen worden gepubliceerd dan de weergegeven data in het voorafgaande. Dat zal eind 2022 plaats vinden in boek-

Populatieverlies	M3	E3	M4	E4	M5	E5
Aantallen	1421	1402	1291	1226	1182	1180
Aantallen verlies	n.v.t.	19	111	65	44	2
Percentage verlies	n.v.t.	1,4%	7,9%	5,3%	3,5%	0,2%

vorm. Zie blz. 13.

Een belangrijk onderzoeksdoel is het ontwikkelen van een basis voor het leerlingvolgsysteem. Het proces dat leidt tot een genormeerd systeem is nog in volle gang en zal een combinatie worden van formatief bepaalde normen en empirisch bepaalde normen.

10. De meerwaarde van het redzaamheidslezen

De vraag is wat de meerwaarde van het redzaamheidslezen is vergeleken met het gangbare op snel lezen gerichte leesonderwijs. De aantoonbare winst is gelegen in het zichtbaar worden van de evidenties, praktische voordelen en afgeleide consequenties.

De evidenties:

- In groep 3 kon worden aangetoond dat het aan-sporen van kinderen om snel te lezen geen tem-poverhoging laat zien ten opzichte van de kin-deren die niet aangespoord worden om snel te lezen.
- Leerkrachten zijn niet volledig in staat om zon-der toets het leesvaardigheidsniveau te voor-spellen. Dat betekent dat het afnemen van lees-toetsen o.a. om die reden legitiem is.
- Het is belangrijk het uitstroomniveau een rol te laten spelen bij de samenstelling van een proef-groep.
- Redzaamheidslezen heeft een ander verloop dan wat tot nu toe bekend was over de leesontwik-keling vanuit het snelle lezen.
- Snel lezen is niet nodig voor het ontwikkelen van voldoende leesbegrip. Als kinderen onder het gemiddelde lezen, zijn ze nog voldoende in staat de tekst te begrijpen.
- Kinderen die volgens het redzaamheidsformat begeleid worden, zijn spontaan in staat snel te lezen zonder dat dat is aangeleerd. Dat is ook nog vastgesteld met behulp van de EMT. Dat betekent dat de race-oefeningen voor alle kin-deren achterwege gelaten kunnen worden. Ook de instructie bij de DMT om snel te gaan lezen is

- overbodig.
- G. Redzaamheidslezers lezen nauwkeuriger dan de racelezers.
 - H. 60% van de redzaamheidslezers met leesproblemen vind het lezen, ondanks die problemen, leuk of heel leuk.
 - I. Een eindscore op een woordtoets is ontoereikend om een verantwoorde uitspraak te doen over het leesvaardigheidsniveau van een kind. Naast de eindscore dient de kwaliteit van de leesvaardigheid vooral bepaald te worden door de zgn. blokbeheersing en het aantal leesfouten.

De praktische voordelen:

1. Het trainen op snel lezen kan achterwege worden gelaten omdat het geen functie heeft voor de prestaties bij het begrijpend lezen. Dat betekent dat er meer tijd is voor de andere aspecten van het lezen zoals het begrijpend lezen en leesmotivatie. Het betekent in elk geval ook minder **geploeter** door kinderen die minder mogelijkheden hebben snel te leren lezen.
2. Voor een deel van de kinderen en de leerkrachten brengt het redzaamheidslezen meer ontspanning. Vooral in groep 3 en 4 liggen die percentages hoog. Veel kinderen zijn minder gespannen bij het toetsen en veel leerkrachten zijn meer ontspannen omdat ze minder druk voelen om kinderen te leren snel te lezen.
3. Redzaamheidslezen kan behulpzaam zijn bij de toetsminimalisatie. Als kinderen op kaart 1 en 2 voldoende scores kunnen die kaarten achterwege worden gelaten en geeft kaart 3 een voldoende weergave van de leesvaardigheid.

Consequenties:

- A. Gebleken is dat bij het formatief evalueren het hanteren van beschrijvingen als: zwakke lezer of voldoende lezer ongeschikt zijn, maar dat de leesvaardigheidsniveaus weergegeven dienen te worden in de mate waarin een kind risico loopt niet binnen de gestelde tijd het eindcriterium te

- behalen.
- B. Gebleken is dat formatief evalueren een geheel eigen manier van normeren vraagt die voldoende in staat is verschillende vormen van leesontwikkeling te onderscheiden. De aanbevolen normering bestaat uit een combinatie van summatief gekozen en formatief bepaalde normen.
- C. Omdat de kinderen ingedeeld kunnen worden naar vraagstellingstype en er daarbij kinderen gesignaleerd kunnen worden die uitsluitend vragen om goede leesboeken, kan overwogen worden minder methodeboeken voor voortgezet lezen aan te schaffen.

En dyslexie?

Voorlopig wordt er een Volgblad Dyslexievermoeden gehanteerd, waarbij bij enkele kinderen de reguliere DMT afgenomen moet worden. Er is reeds tweemaal overleg geweest met het NKD over het mogelijke gebruik van de redzaamheidsscores om kinderen aan te melden voor vervolgonderzoek bij een zorginstelling.



Het grote normeringsonderzoek

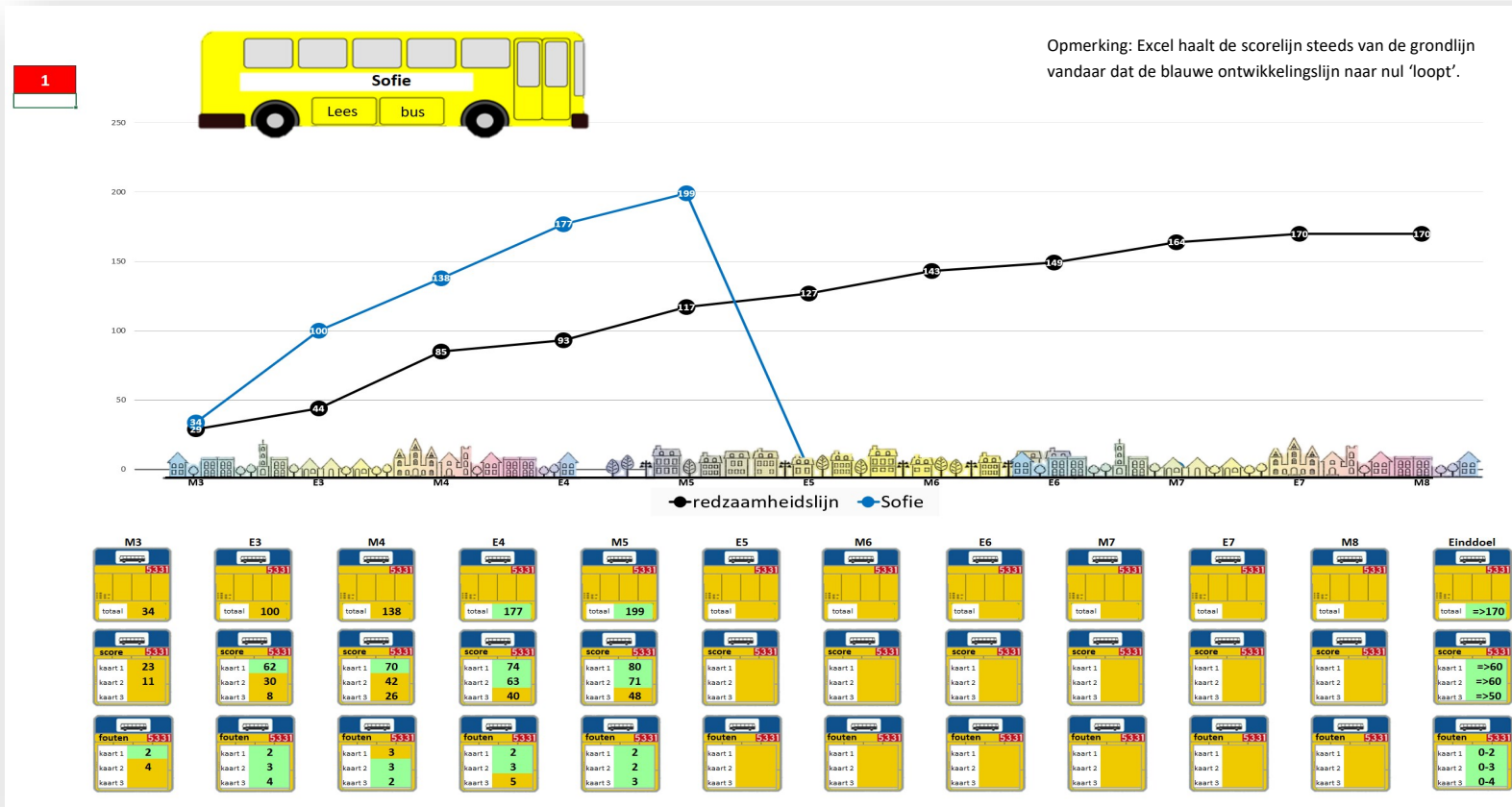
Een belangrijk doel van het redzaamheidsonderzoek is dat het een normensysteem op moet leveren voor het redzaamheidslezen. De ontwikkeling van de kinderen moet gevolgd worden (zie blz. 12), maar er moeten ook normen worden vastgesteld om te bepalen of kinderen een risico hebben om niet op tijd het eindcriterium te halen of dat het zo is dat ze al heel vroegtijdig die normen behalen.

Het ontwikkelen van die normen is in volle gang en de definitieve normering zal eind volgend jaar bekend worden gemaakt. Nu wordt er nog gewerkt met tijdelijke normen die gebaseerd zijn op wat bekend is vanuit Amerikaans onderzoek.

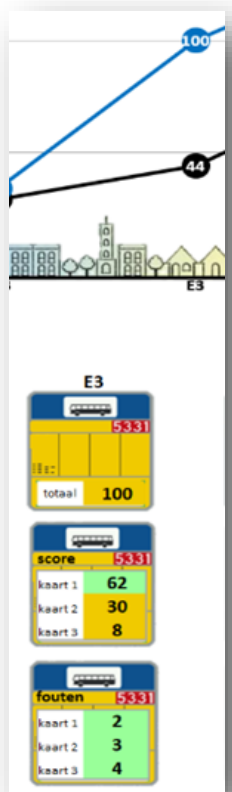
Wat al wel bekend is, is dat de normen niet gebaseerd zijn op wat kinderen maximaal kunnen lezen, maar gebaseerd worden op wat kinderen minimaal moeten kunnen lezen om de tekst te kunnen begrijpen.

Ook is al wel bekend dat we de kinderen niet in gaan delen in ABCDE of I,II,III,IV,V, maar in maten van risico ten opzicht van het bereiken van het eindcriterium.

Het leerlingvolgsysteem



Uitvergroting



De GEB's zijn ontwikkeld door Harrie Meinen)

De doelen van het redzaamheidsproject

Naast het ontwikkelen van zicht op de leesontwikkeling van de redzaamheidslezers heeft het project nog diverse andere doelen, waaronder:

- een onderbouwing te ontwikkelen waarop de leesnormen van een leerlingvolgsysteem gebaseerd zijn
- een leerlingvolgsysteem te ontwikkelen waarin de drie normen van het redzaamheidslezen worden gehanteerd; de totaalscore, de normen per kaart en de foutentolerantie.

Dat betekent dat er wordt onderzocht of nieuwe vor-

men van kinderen volgen zinvol zijn. Dat kan in de vorm van een geautomatiseerd excelbestand voor leerkrachten en voor kinderen zelf in de vorm van portfolio's.

Bovenaan is een kindvolgsysteem te zien waarbij de drie criteria die zicht geven op de ontwikkeling van kinderen zijn opgenomen zoals: de totaalscore, het voorlopige werkcriterium van 60-60-50 en de foutentolerantie.

Rechts is een voorbeeld te zien van een kind dat 100 woorden leest. Die score is nog niet voldoende omdat het kind nog niet het eindcriterium van 170 behaalt.

Daaronder zijn de scores van de drie toetskaarten weergegeven en is te zien dat het kind alleen bij kaart 1 voldoet aan het 60-60-50-criterium.

Ten aanzien van het aantal fouten voldoet het kind al aan de normen. Op deze manier kan de ontwikkeling van een kind gevisualiseerd worden en kan die ontwikkeling ook door het kind zelf gevolgd worden.

De getoonde normen zijn de werknormen uit de experimentele periode. Die normen worden aangepast als alle onderzoeksgegevens verzameld zijn.

Literatuur

Publicatie definitieve onderzoeksresultaten



Het onderzoek in het kader van het redzaamheidslezen bestaat uit een literatuuronderzoek en een empirisch onderzoek. Tijdens het onderzoek wordt er permanent gewerkt aan een proefschrift over het redzaamheidslezen. Daarin staan de resultaten van het literatuuronderzoek, maar ook de

details van het empirisch onderzoek.

Daaraan wordt gewerkt in de vorm van de publicatie *Redzaamheidslezen, een studie naar de ontwikkeling van het redzaamheidslezen bij kinderen in het basisonderwijs*. Begin 2023 zal die publicatie gereed

zijn. We hebben besloten de volledige onderzoeksgegevens pas ter beschikking te stellen begin 2023, na de promotie.

Daarnaast verschijnt er in oktober 2022 **Het Invoeringsplan redzaamheidslezen**. Dat is bedoeld voor scholen die het redzaamheidslezen in willen voeren. In deze kolommen zijn enkele bronnen weergegeven waar in dit whitepaper naar is verwezen.

Bronnen

Aarle, E.J.M. (1988) Behandeling van ernstige leesproblemen. Nijmegen: instituut voor orthopedagogiek.

Brus, B. Th., & M.J.M. Voeten (1972 en 2019). Eenminuut-test. Amsterdam: Pearson.

Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48(2), 124–132.

Burns, M. K., Tucker, J. A., Hauser, A., Thelen, R. L., Holmes, K. J., & White, K. (2002). Minimum Reading Fluency Rate Necessary for Comprehension: A Potential Criterion for Curriculum-Based Assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 28(1), 1–7.

Cito (2010). DMT en AVI. Arnhem: Cito.

Cito (2017). DMT. Arnhem: Cito.

Good, R. H., Simmons, D., Kame'enui, E. J., Kaminiski, R. A., & Wallin, J. (2002). Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade. (Technical Report No. 11). Eu-

gene, OR.

Leeuw, L. de (2015), *Understanding reading comprehension processes across the primary grades*, Nijmegen: KUN.

Massoud, L.S. (2014), *A Qualitative Study of Ontario Teachers' Conceptualizations of Reading Fluency*. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2014.

Seegers, G.H.J. (1985). Individuele verschillen in leesvaardigheid. Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Nijmegen: Katholieke Universiteit. (Academisch proefschrift).

Shanahan, T. (2020) Should We Be Using Words Correct Per Minute? *Teacher question on:* <https://www.shanahanonliteracy.com/>

Shaywitz, S. (2006). *Hulpvragen dyslexie*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Struiksma, A.J.C., Van der Leij, A., & Vieijra, JPM. (2009) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU uitgeverij.

Til, A. van & Gijssels, M. (2019) Wanneer leest een leerling vlot genoeg? *JSW 03*, 18-21

Vos, T. de (2016) *Schoolvaardigheidstoets technisch lezen* Amsterdam: Boom uitgeverij.

Willingham, Daniel T. (2017). *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Zeguers, M., & P. Snellings in: Broeck, W. van den (2016) *Handboek dyslexieonderzoek*. Leuven: Acco.

De volledige literatuurlijst is opgenomen in het boek dat begin 2023 verschijnt.

