



Luc Koning

Whitepaper redzaamheidslezen

versie december 2022
(M3,E3,M4,E4,M5,E5, M6, E6)
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-E6. Dat betekent dat in juli 2022 het onderzoeksproject was afgerond.

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

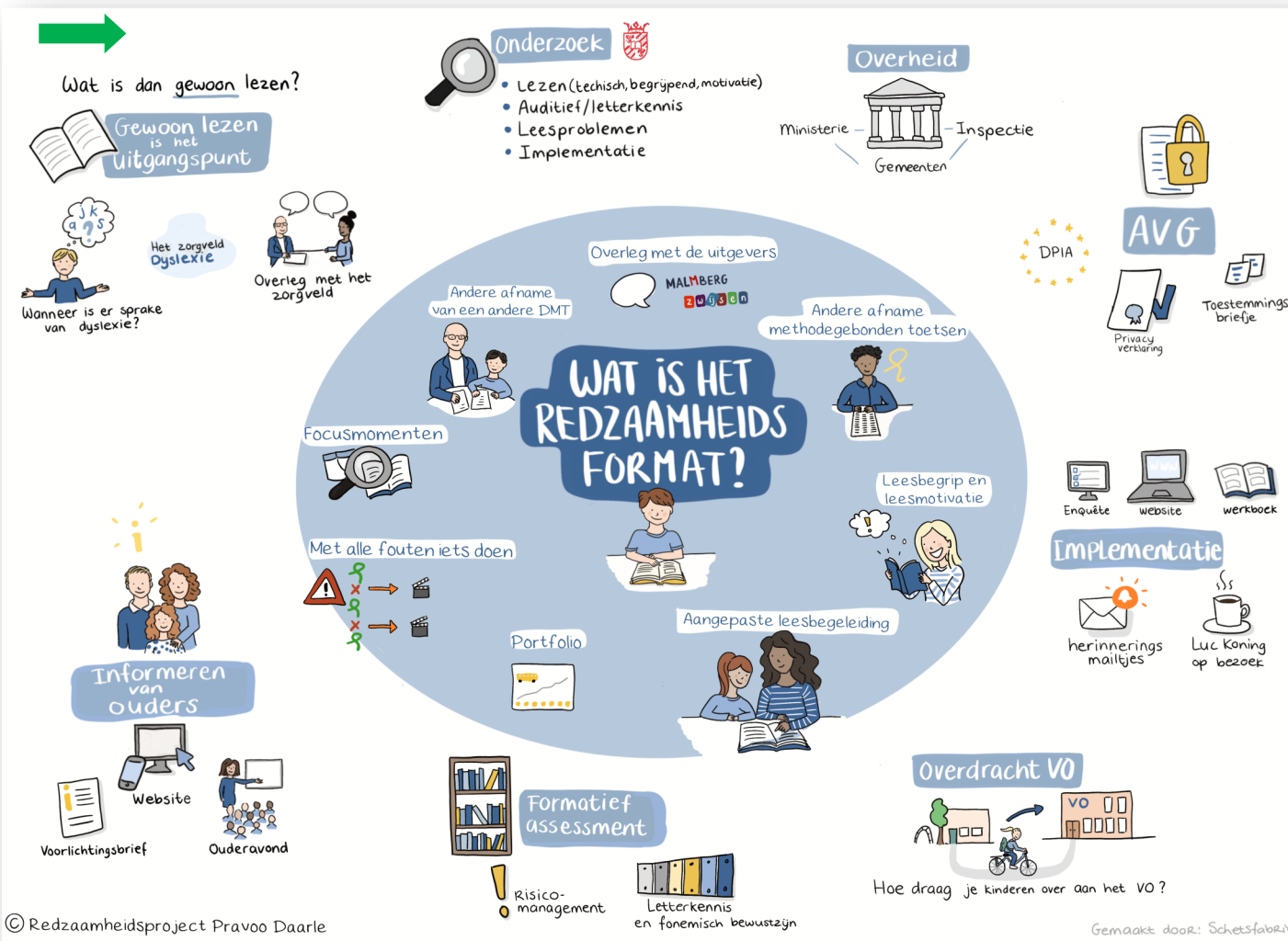
Bij het volgen van de leesontwikkeling van kinderen wordt er gebruik gemaakt van o.a. woordtoetsen. Bij het verschijnen van de eerste versie van de EMT (Eénminuuttoets) in 1963 (herzien in 1968) (Brus, 2019; 13) tot en met de herijking in 2019 is de toetsinstructie: *Ik zal je nu een paar rijtjes woorden laten zien. Probeer die eens **vlug** en **duidelijk** te lezen.* De aansporing –duidelijk– is in dit verband opmerkelijk omdat *duidelijk* de connotatie 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 methoden en 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 eerste instantie in de scholen en later ook 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, m.a.w. 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, november 2022) 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.

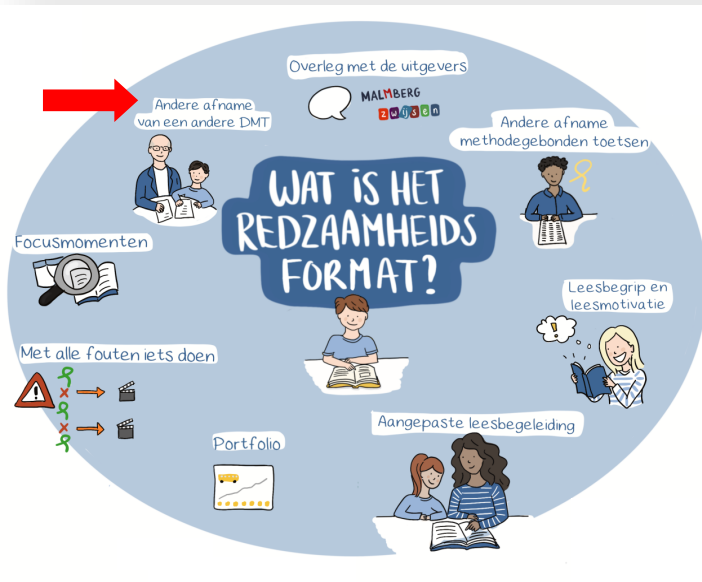
8. Er zijn diverse communicatiemiddelen voor de ouders ontwikkeld. (brieven, ouderavonden, etc.)

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):

- A. 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.
- B. 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.

- C. 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.
- D. Overleg met de uitgevers over aanpassingen van hun methodegebonden toetsen en de methode inhoud.
- E. De woordentoets en de afname van de methodegebonden toetsen zijn gewijzigd.
- F. Een portfolio waarmee kinderen hun eigen leesontwikkeling kunnen volgen. Op die manier wordt de betrokkenheid van de kinderen vergroot bij hun eigen ontwikkeling.
- G. 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. Het is het programma **Leeshelden** (uitgave Brightskills)
- H. 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. Daaruit blijkt dat ruim 70 tot 75% van de kenmerken van het redzaamheidsformat door de scholen is uitgevoerd.

Wat vrijwel altijd is gedaan, is:

1. De redzaamheidsvariant van de DMT is uitgevoerd.
2. Het racelezen is uit de methode verwijderd.
3. De methodegebonden toetsen zijn op de redzaamheidsmanier uitgevoerd.

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 excelbestanden
- Voorlichtingsbrieven voor de ouders
- Het definitieve Invoeringsprogramma (via de Pravoo-webwinkel)
- 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 Gijssel, 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 leesstrai-

ning. 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 klankzuiverheid van de woorden Engelstalige kinderen toch minder woorden lezen dan de Nederlandstalige kinderen (Willingham 2017; 43) In de redzaamheidsstudie is onderzocht worden of kinderen die niet

meer aangespoord worden om snel te lezen even goed zijn in het begrijpend lezen als 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 4 jaar onderzoek blijkt de norm van 1 woord per seconde in de buurt te liggen van wat het redzaamheidsonderzoek heeft opgeleverd. 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. Als er gebruik gemaakt wordt van de redzaamheidsvariant van de DMT is een totaalscore van 178 voldoende zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt.

Het lezen van de ondertiteling op de tv

Van Til en Gijssel (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.

In het redzaamheidsonderzoek stond de vraag centraal: **welke technische leesvaardigheid is minimaal vereist, zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt.**



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 19 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 19 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** ter lezen. De zandloper is het symbool voor racelezen. Nergens in Estafette staat:



Lees deze rijen en geef aan bij welk 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). Geleidelijk verdwijnt *-goed-* (groep 7) en blijven alleen vloeiend en vlot over.

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.
 - het kind de woorden direct herkent en niet gaat spellen, zelfcorrecties uitvoert, woorden herhaalt, etc.
- Deze vier 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 in 2018-2022) werden 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 geven zicht op de kwaliteit van de gebruikte toetsen (validiteit en betrouwbaarheid) en op de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de redzaamheidslezer.

Het ging in het onderzoek om een promotieonderzoek (Rijksuniversiteit Groningen) dat medio 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!

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

Enkele voorlopige onderzoeksresultaten

Het redzaamheidsonderzoek 'liep' van M3 naar E6. In juli 2022 waren alle data verzameld. In het nu volgende worden enkele, maar niet alle opbrengsten van het onderzoek in detail weergegeven. Dat mag pas als het proefschrift is goedgekeurd. Enkele opbrengsten kunnen we al wel weergeven.

1. De kwaliteit van de DMT-variant

De DMT variant (DMT-var) bestaat uit kaart 1 en 2 van de originele DMT en een **verbeterde versie van toetskaart 3**. Bij de toetsinstructie krijgen de kinderen geen opdracht om snel te lezen, maar wordt gevraagd precies te lezen wat er staat.

Deze nieuwe woordenstoetsstelling is voldoende valide en betrouwbaar. Tussen 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 $r = .88$ en $r = .94$ ($< .01$).

De betrouwbaarheid is bepaald door de samenhang tussen de diverse peilpunten te berekenen. Die correlaties bevinden zich tussen $r = .79$ en $r = .86$. ($< .01$). Het voordeel van deze toets is dat de afname minder stressvol is en dat toetsminimalisatie mogelijk is zodat u op den duur alleen kaart 3 af hoeft te nemen.

2. Het nut van het aansporen snel te lezen

Aansporen snel te lezen blijkt nutteloos te zijn. Er is gekeken of de kinderen die opgeleid worden om in een 'gewoon' tempo te lezen in staat zijn om snel te lezen. Dan blijkt dat kinderen die opgeleid worden om gewoon te lezen even snel kunnen lezen als de 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. Dat betekent ook dat de vele race-activiteiten met stopwatches en zandlopers geen grotere leesnelheid opleveren als bij kinderen die helemaal niet worden aangespoord snel te lezen.

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 razendsnel 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.

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 inschatting 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. Die scores zijn nog te vergelijken omdat de kinderen van de traditionele scholen (t.a.v. het leestempo) dezelfde toetskaarten gebruiken als de redzaamheidslezers.

Vanaf E3 wordt dat anders. De kinderen worden dus iets onderschat. De samenhang tussen de voorspellingen van de leerkrachten en de daadwerkelijke scores is matig.

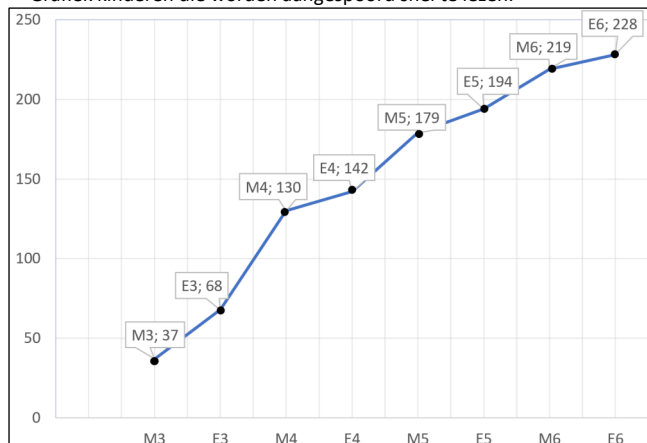
Men zit er dus nogal eens naast. Dat betekent dat er voldoende redenen zijn om de leesvorderingen met een toets vast te stellen.

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).

Grafiek kinderen die worden aangespoord snel te lezen.

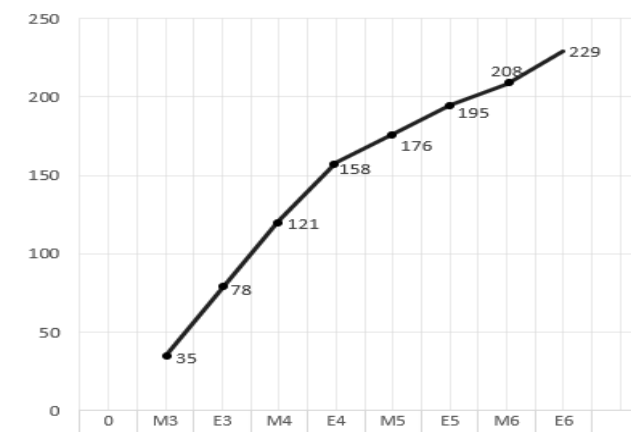


Te zien is dat de acceleratie (het percentage toegenomen woorden op weg naar het einddoel van 228 woorden) verschillend is. Vooral vanaf het begin van groep 3 tot midden groep 3 en de eerste helft van groep 4 vindt de grootste acceleratie plaats. De vraag is wat het beeld is van de redzaamheidslezers?

In de onderstaande grafiek zijn de acceleraties te zien van de redzaamheidslezers t/m eind groep 6

Opvallend is dat de ontwikkelingslijn veel meer lineair is en geen terugval in de acceleratie laat zien in de

Redzaamheidslezers



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 6 zo dicht bij elkaar liggen. (128 versus 129)

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. Bij M3 lezen de redzaamheidskinderen 35 woorden en de racelezers 37 woorden, maar eind groep 3 scoren de redzaamheidslezers 10 woorden meer, terwijl ze juist niet aangespoord zijn snel te lezen. Dat is al een teken dat je al die oefeningen om kinderen aan te sporen net zo goed weg kunt laten.

6. De beperkte zeggingskracht van de totale toets-score

Bij het lezen kan men vijf beoordelingscomponenten onderscheiden, 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.
- Het leesgedrag (directe woordherkenning of spelend, zelfcorrigerend of herhalend lezen).
- Het aspect voordrachtslezen.

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

A. heel veel punten scoren door een goede be-

heersing 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. Voor alle peilpunten zijn die score berekend.

8. De leesmotivatie

In de periode maart en april 2021 en 2022 zijn er in groep 5 en 6 ook onderzoeken uitgevoerd op het ge-

bied 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 die kinderen worden vergeleken met een controlegroep 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 dan van de racelezers, maar niet significant beter. Opvallend is dat de 5% zwakste lezers een bijna gemiddelde leesmotivatie hebben. Algemeen wordt gesteld dat kinderen met leesproblemen een grote kans hebben te demotiveren. De redzaamheidslezers met leesproblemen blijken een bijna gemiddelde leesmotivatie te hebben net zoals de controlegroep.

9. Grote hoeveelheden data

Bij het redzaamheidsonderzoek ging 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 kon worden als scholen uit de proefgroep stoppen met het project. Op die manier konden 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 data konden worden gebruikt in het promotie-onderzoek.

Populatieverlies	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6
Aantallen	1393	1375	1267	1205	1163	1161	1114	1110
Aantallen verlies	n.v.t.	18	108	62	42	2	47	4
Percentage verlies	n.v.t.	1,3%	7,9%	4,9%	3,5%	0,2%	4,1%	0,4%

10. Een andere manier van beoordelen van het technisch lezen

De meeste toetsen op het gebied van het technisch lezen kijken naar wat kinderen met maximale leesnelheid kunnen lezen. De normen zijn gebaseerd op de opdracht snel te lezen. Als een kind dan onder het gemiddelde scoort, wordt dat kind vaak beschouwd als een zwakke lezer. In het redzaamheidslezen gaan we bij de normering niet uit van wat kinderen maximaal kunnen lezen, maar wat minimaal nodig is zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt. Technisch lezen wordt gezien ten dienste van het begrijpend lezen.

Dat onderzoek levert een normensysteem op en een grafiek waarbij centraal staat de weg naar het eindcriterium midden groep 6. Over het algemeen wordt dat als een punt beschouwd waarop het kind het leren lezen omzet in het lezen om te leren. Dat eindcriterium is een score van 178 op de DMT-variant, met gebruikmaking van de Cito-toets begrijpend lezen bij kinderen die volgens het redzaamheidsformat begeleid zijn. Bij het berekenen van de gewenste minimumscore voor het technisch lezen in dienst van het begrijpend lezen is gekeken naar de gewenste score voor het behalen van het referentieniveau 1F. Dat kan voor het eerst bij M6. We hebben niet 2F genomen omdat voor het werken aan het 2F referentieniveau juist geen snel lezen nodig is omdat de lezer daar heen weer en op en neer in de tekst en in het brein gaat.

In het Invoeringsprogramma Redzaamheidslezen (Pravoo-uitgave) is aangegeven hoe u het redzaamheidslezen in school in kunt voeren.

11. Niet de decodeersnelheid, maar het decodeergemak

Als reden voor de noodzaak om snel te kunnen lezen voert men vaak aan dat snel lezen ontlastend kan werken voor het begrijpend lezen. Dat blijkt een denkfout te zijn. 24% van de kinderen in groep 6 die horen tot de 10% zwakste lezers blijken een A of B te halen bij



het begrijpend lezen en bijna de helft van alle kinderen die tot de 25% beste technische lezers horen, horen niet bij de 25% kinderen die heel goed zijn in begrijpend lezen. In het proefschrift wordt geconcludeerd dat niet het decodeertempo belastend is voor het begrijpend lezen, maar het decodeergemak. Een hoog decodeergemak betekent dat de lezer de meeste woorden direct herkent en kinderen met een laag decodeergemak lezen spellend, zelfcorrigerend, turend, met haperingen en hebben vaak moeite om van de een naar de andere regel te gaan.

12. 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 (zie het voorafgaande), praktische voordelen en afgeleide consequenties. De praktische voordelen zijn:

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, leesbeleving en leesmotivatie. Het betekent in elk geval ook minder **geploeter** door kinderen die

minder mogelijkheden hebben snel te leren lezen. Omdat er bij het redzaamheidslezen wel een minimaal vereiste leessnelheid is, zijn er kinderen die speciale leesbegeleiding nodig hebben. Voor die kinderen is niet het herhalend lezen met de stopwatch nodig, maar het gewone herhalend 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:



Richtlijnen en hulpvragen:	Plusgebied (boekjes)	Redzaamheidsgebied (methode)	Risicogebied (Methode plus, Zorgniveau 2 (ON2))	Speciaal gebied (Methode plus en specifiek Zorgniveau 3 (ON 3))
M3: kaart 1 en 2 E3-M8: kaart 1,2 en 3 (of reductie)	Mag ik leren lezen aan de hand van leesboekjes?	Mag ik leren lezen met een methode met o.a. technisch leren lezen?	Mag ik leren lezen met een methode met o.a. technisch lezen + extra oefening?	Mag ik begeleiding volgens de methode plus, maar ook met specifieke leesbegeleiding met Leeshelden?
M3	Zie voor de scores het invoeringsprogramma Redzaamheidslezen en het proefschrift.			
E3				
M4				
E4				
M5				
E5				
M6				
E6				
M7-M8				

*Afhankelijk van het decodeergemak, anders begeleiden met Leeshelden

- 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. Bij het redzaamheidslezen wordt er niet gewerkt met A,B,C,D,E o.i.d., maar met richtlijnen en hulpvragen.
- 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?

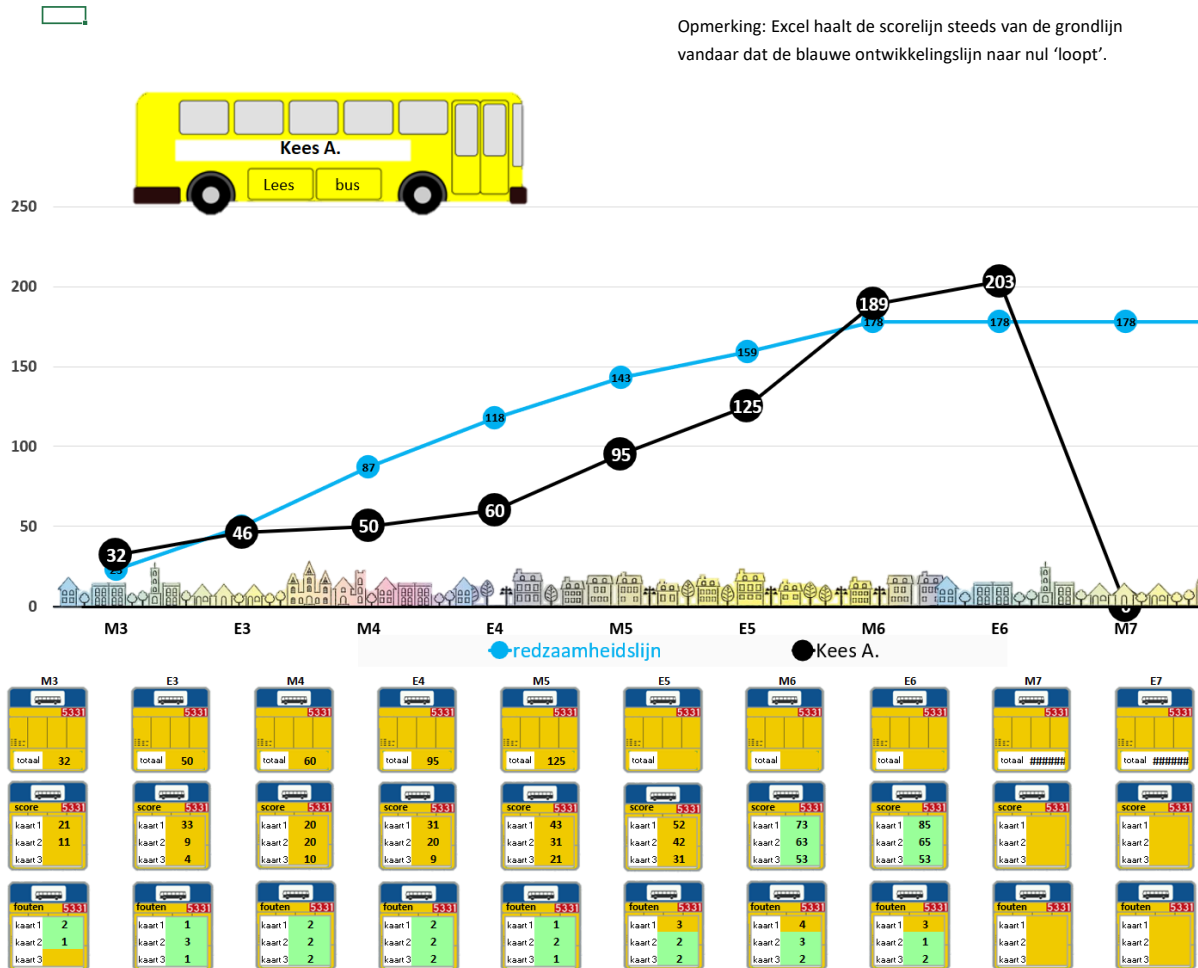
Voorlopig wordt er een Volgblad Dyslexievermoeden gehanteerd, waarbij bij enkele kinderen de reguliere DMT afgenomen moet worden. Er is reeds tweemaal overleg geweest met het NKD over het mogelijke gebruik van de redzaamheidsscores om kinderen aan te melden voor vervolgonderzoek bij een zorginstelling.

Het leerlingvolgsysteem

De GEB's zijn ontwikkeld door Harrie Meinen)

1

Opmerking: Excel haalt de scorelijn steeds van de grondlijn vandaar dat de blauwe ontwikkelingslijn naar nul 'loopt'.



De doelen van het redzaamheidsproject

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

- een onderbouwing waarop de leesnormen van een leerlingvolgsysteem gebaseerd zijn
- een leerlingvolgsysteem waarin de drie normen van het redzaamheidslezen worden gehanteerd; de totaalscore, de normen per kaart en de foutentolerantie. Dat volgsysteem is het GEB-bestand (Geautomatiseerd Excelbestand)

In dit GEB-programma kunnen de scores ingevoerd worden, kunnen groepsoverzichten gemaakt worden en kan de groep vergeleken worden met de rest van de normgroep.

Dat laatste kan men ook achterwege laten en het kind alleen met zichzelf vergelijken.

Links is een deel van het kindvolgsysteem te zien waarbij de drie criteria die zicht geven op de ontwikkeling van kinderen zijn opgenomen.

In het voorbeeld dat bedoeld is voor het kind zelf is te zien dat het kind dat na een zwakke start uiteindelijk het eindcriterium van 178 heeft gehaald.

Daaronder zijn de scores van de drie toetskaarten weergegeven. Als de kleur groen verschijnt heeft het kind aan de ontwikkelingsnormen voldaan.

Het GEB-bestand is een van de digitale bijlagen bij het Invoeringsprogramma Redzaamheidslezen.

Leeshelden

Naast het Invoeringsprogramma is ook een digitaal oefenprogramma ontwikkeld voor kinderen met leesproblemen, uitgegeven bij Brightskills. Leeshelden kan gebruikt worden op zorgniveau 2 en 3.

Literatuur

Publicatie definitieve onderzoeksresultaten



Het onderzoek in het kader van het redzaamheidslezen bestaat uit een literatuuronderzoek en een empirisch onderzoek. Tijdens het onderzoek is 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*. Midden 2023 zal die publicatie ge-

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

Daarnaast is er **Het Invoeringsplan redzaamheidslezen** (verschenen 20 december 2022). 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). Eugene, OR.

Leeuw, L. de (2015), *Understandig 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). Hulpboek 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 & Gijzel, M. (2019) Wanneer leest een leerling vlot genoeg? *JSW* 03, 18-21

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

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

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

