




Luc Koning **Whitepaper**
redzaamheidslezen

versie maart 2021

(M3,E3,M4,E4)

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 een korte samenvatting van het project weergegeven en enkele onderzoeksresultaten worden gepresenteerd.

Het gaat in het nu volgende om de eerste helft van de projecttijd (2018-2020)

De inhoud is:

- Het probleem, 2
- De oplossing, 3
- De criteriumkeuze, 5
- Het onderzoeksproject, 6
- Enkele onderzoeksgegevens, 7
- Het leerlingvolgsysteem, 11
- Literatuur, 12

Het probleem

Bij het volgen van de leesontwikkeling van kinderen wordt er gebruik gemaakt van toetsen.

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 ook 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.*

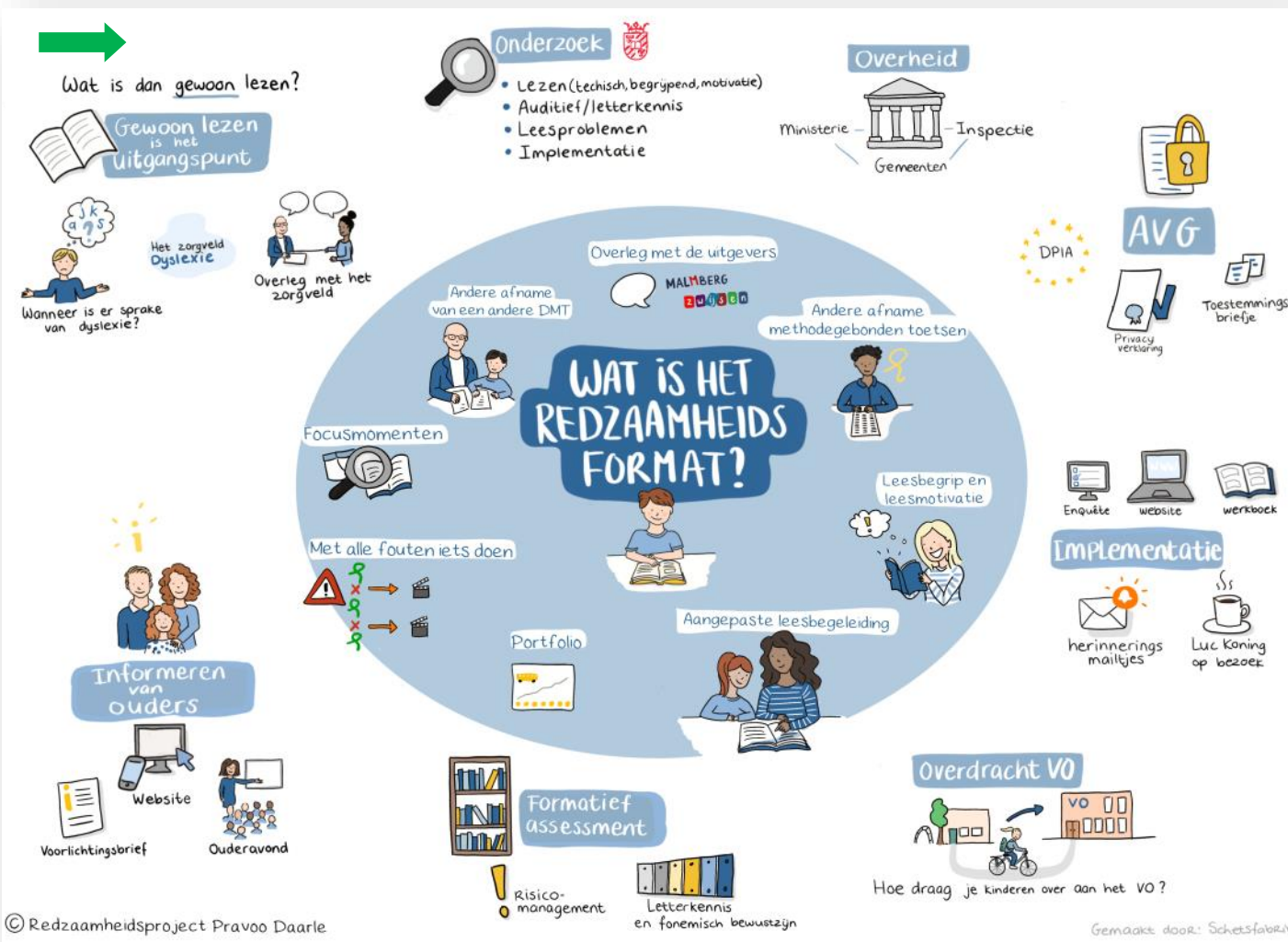
Duidelijk is dat het Cito het initiatief heeft genomen om de overgang van gewoon lezen, via vlug lezen naar snel lezen te laten ontwikkelen. Dat betekent dat men steeds meer belang is gaan hechten aan de snelle woordherkenning.

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 mindmap 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. De normen voor het gewoon lezen worden op pagina 5 beschreven.
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.
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 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 van invloed is. 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.

- C. In dit 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. De vraag is of snel lezen noodzakelijk is voor het leesbegrip.
- D. Overleg met de uitgevers over aanpassingen van hun methodegebonden toetsen en de methodeinhouden.
- 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.
- 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 aan-

geboden 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 75% van de kenmerken van het redzaamheidsformat door de scholen is uitgevoerd.

Groeps-aanduiding	Aantal leerkrachten	Minimaal vereist bij 5% foutenmarge en 95% betrouwbaarheidsniveau	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%

Bij het hulppakket 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
- 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. Sommigen stellen zelfs het razend snel lezen als doel. 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 onderwijsstelsel 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 on-

derwijs (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 2002 kwam Burns uit op een minimum van 63 woorden per minuut. Samengevat blijkt uit deze

onderzoeken dat een leesnelheid van tussen de 50 en 70 woorden per minuut voldoende is om een tekst te kunnen begrijpen. 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 de 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.

Naar aanleiding van het voorafgaande zou een streefdoel kunnen zijn; een totaalscore op de drie DMT-kaarten van 180 woorden. Dat is een woord per seconde. Omdat kaart 3 van de gebruikte leestoets meerlettergrepige woorden bevat, is het logisch dat kinderen op die kaart minder woorden per minuut lezen. In het redzaamheidsproject is als streefdoel gekozen voor 170 woorden (60+60+50) als totaalscore op 3 leeskaarten (1,05 sec/pw).

Met de keuze voor een eindcriterium van 170 woorden op de drie toetskaarten gaat het bij het redzaamheidsproject om een vorm van formatief evalueren. Niet wat kinderen kunnen, is het uitgangspunt, maar wat onderwijskundig verantwoord is.

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.

Eind 2022 zal het eindrapport worden gepresenteerd.



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 onderzoeksresultaten

Het redzaamheidsonderzoek ‘loopt’ van M3 naar E6. In deze whitepaper gaat het over de periode van M3 naar E4. In 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 kaart 3 plus een afname die de kinderen vragen nauwkeurig te lezen) is voldoende valide en betrouwbaar. Zie onderstaande tabel:

		DMT var. op M3	DMT var. op E3	DMT var. op M4	DMT var. op E4
DMT var op M3	Correlatie Sign (2-zijdig) N		.865 <.001 1432		
DMT var op E3	Correlatie Sign (2-zijdig) N	.865 <.001 1432		.796 <.001 1244	
DMT var op M4	Correlatie Sign (2-zijdig) N		.865 <.001 1432		.862 <.001 1244
DMT var op E4	Correlatie Sign (2-zijdig) N			.862 <.001 1444	

Bij de validiteit is de samenhang bepaald tussen de DMT en de EMT. Uit de tabel links blijkt dat die samenhang sterk genoemd mag worden.

	DMT-E3	DMT-M4	DMT-E4
EMT-E3	.941 <.001 884		
EMT-M4		.887 <.001 704	
EMT-E4			.912 <.001 768

2. Het nut van het aansporen snel te lezen

Het aansporen van kinderen om snel te lezen in de eerste helft van groep 3 (trouwens ook wel in de andere groepen) is zinloos. Kinderen die aangespoord worden in groep 3 om snel te lezen (veel methoden en leerkrachten doen dat nog) lezen bij M3 bijna even snel (score 37 bij 41e percentiel) als de kinderen die aangespoord worden om rustig en nauwkeurig te lezen (score 36 bij 41e percentiel). Aansporen snel te lezen in groep 3 is dus nutteloos en verspilde tijd die beter aan wat anders besteed kan worden.

1	2	3	4
	Aantal toetskaarten	41e percentiel Cito, cut of point	41e percentiel redzaamheidslezen, cut of point
M3	2	37	36

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 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.

	E3	M4	E4
Gemiddelde score	25,5	40,7	47,5
St. dev.	16,2	14,8	15,3
N=	885	704	773
Norm voor overeenkomstig dle.	10	17	20

3. Redzaamheidslezen en begrijpend lezen

De algemene gedachte is dat snel lezen nodig is voor het begrijpend lezen is achterhaald. Uit onderzoek blijkt dat één woord per seconde voldoende snel is om de tekst te kunnen lezen (zie blz. 5). Racen is dus nutteloos en kost voor veel kinderen geploeter, hetgeen hun leesmotivatie ook niet ten goede zal komen. Bovendien leveren de normen van snel lezen straks ook te veel oneigenlijke diagnoses van dyslexie op. In de onderstaande tabel is te zien dan de redzaamheidslezers even goed zijn in het begrijpend lezen als de racelezers.

	Aantal opgaven	gemiddeld	SD
M4 Cito	40	28,2	6,91
M4 redzaamh	40	29,2 (n=902)	6,5
E4 Cito	40	28,1	7,45
E4 redzaamh	40	29,2 (=805)	7,2

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 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.

		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

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?

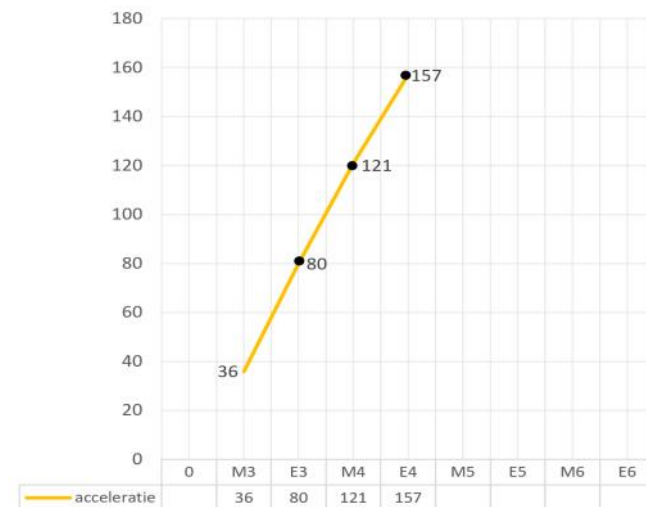
Door de halfjaarlijks metingen is er al veel bekend over hoe de redzaamheidslezers lezen.

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)



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?

Onderstaand zijn de acceleraties te zien van de redzaamheidslezers.



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 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 152. Tien 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 4 zo dicht bij elkaar liggen.

6. De totale toetscore

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 toetscore, 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. Uit het onderzoek is gebleken dat eind groep 4 al 50% van de kinderen voldoet aan de norm van 170 (zie daarover blz. 5), maar dat niet al die kinderen voldoen aan de foutentolerantie en aan de blokbeheersing.

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 spreken we pas van een beheersing als een kind:

1. Op kaart 1, minimaal 60 woorden heeft gescoord, op kaart 2, 60 woorden en op kaart 3, 50 woorden.
2. Op kaart 1, 0 t/m 2 fout leest, op kaart 2, 0-3 fouten leest en op kaart 3 0-4 fouten leest.

Hoe de situaties was tot en met eind groep 4 is weergegeven in de tabellen in de kolom hiernaast.

Prevalentietabel volledige beheersing van 3 criteria

	M3 n=1452	E3 n=1431	M4 n=1319	E4 n=1244
Kind voldoet aan 60-60-50-criterium en ook aan de foutentolerantie (2, 3, 4)	n.v.t.	13 0,9%	58 4,4%	248 19,8%
Kind voldoet aan het eindcriterium van 170 woorden	n.v.t.	93 6,6%	357 27,1%	622 50%
Kind voldoet aan alle drie criteria, nl. 170 woorden, 60-60-50-criterium en het criterium van de foutentolerantie	n.v.t.	11 0,8%	48 3,6%	232 18,6%

In de bovenste tabel is te zien dat eind groep 6 50% van de kinderen voldoet aan de redzaamheidseis van 170 woorden. Ook is te zien dat dat percentage zich geleidelijk ontwikkelt en dat niet alle kinderen voldoen aan het 60-60-50-criterium.

Dat blijkt bij 19,8% van de kinderen het geval. Dus meer dan helft van de kinderen die het eindcriterium van 170 haalt, voldoet aan het criterium van de blokbeheersing. De prevalentie van de kinderen die aan alle criteria voldoen volgt nog. Op dit moment is al wel duidelijk wat de foutennormen zijn eind groep 4, maar die publiceren we eind 2022.

In de kolom hier onder is te zien dat de toename van de criteria over de 4 peilpunten het kenmerk van de geleidelijke toename heeft.

Duidelijk is te zien dat de drie blokken in moeilijkheidsgraad oplopen.

Dat betekent dat het onderzoek zicht heeft gegeven in hoeverre de normatief gekozen normen legitiem zijn.

	M3 n=1452	E3 n=1431	M4 n=1319	E4 n=1244
Kind leest 60 woorden op kaart 1	108 7,4%	354 24,7%	700 53,1%	887 70,8%
Kind leest 60 woorden op kaart 2	22 1,5%	126 8,8%	397 30,1%	638 50,1%
Kind leest 50 woorden op kaart 3	n.v.t.	18 1,3%	65 4,9%	280 22,4%
Kind voldoet aan het 60-60-50-criterium	n.v.t.	17 1,2%	64 4,9%	279 22,3%

Daarbij geldt dat er een geleidelijkheid in de prevalentie moet zijn, de moet redelijk zijn en discrimineren.

7. De leesmotivatie

In de periode maart en april wordt er in groep 5 ook een onderzoek gehouden 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 die kinderen worden vergeleken met een controlegroep van kinderen buiten het project. De resultaten daarvan worden t.z.t. in het whitepaper toegevoegd.

8. 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 pagina 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 boekvorm. Zie blz. 12.

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. Zie blz. 11.

Populatieverlies	M3	E3	M4	E4
Aantallen	1452	1431	1319	1244
Aantallen verlies	n.v.t.	21	112	75
Percentage verlies	n.v.t.	1,5%	7,8%	5,7%

De meerwaarde

De vraag is wat de meerwaarde van het redzaamheidslezen is boven het gangbare op snel lezen gerichte leesonderwijs. De aantoonbare winst is gelegen in de volgende evidenties:

- A. Leerkrachten zijn niet volledig staat om zonder toets het leesvaardigheidsniveau te voorspellen. Dat betekent dat het afnemen van leestoetsen o.a. om die reden legitiem is.
- B. Het is belangrijk het uitstroomniveau een rol te laten spelen bij de samenstelling van een proefgroep.
- C. Redzaamheidslezen heeft een ander verloop dan wat tot nu toe bekend was over de leesontwikkeling vanuit het snelle lezen.
- D. Snel lezen is niet nodig voor het ontwikkeling van voldoende leesbegrip
- E. Kinderen die volgens het redzaamheidsformat begeleid worden, zijn spontaan in staat snel te lezen zonder dat dat is aangeleerd.
- F. 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 leerkracht brengt het redzaamheidslezen meer ontspanning. 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.
4. Redzaamheidslezen levert een bijdrage aan het verminderen van de hoge prevalenties van dyslexie.

Consequentie

- 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.



Het grote normeringsonderzoek

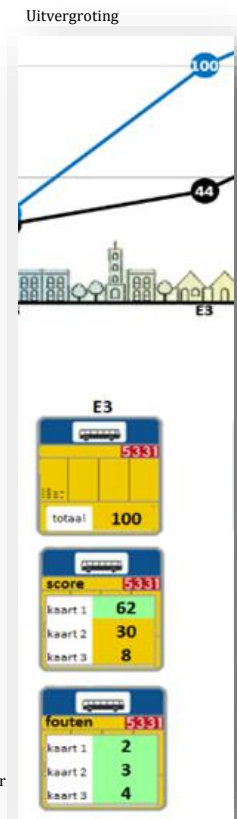
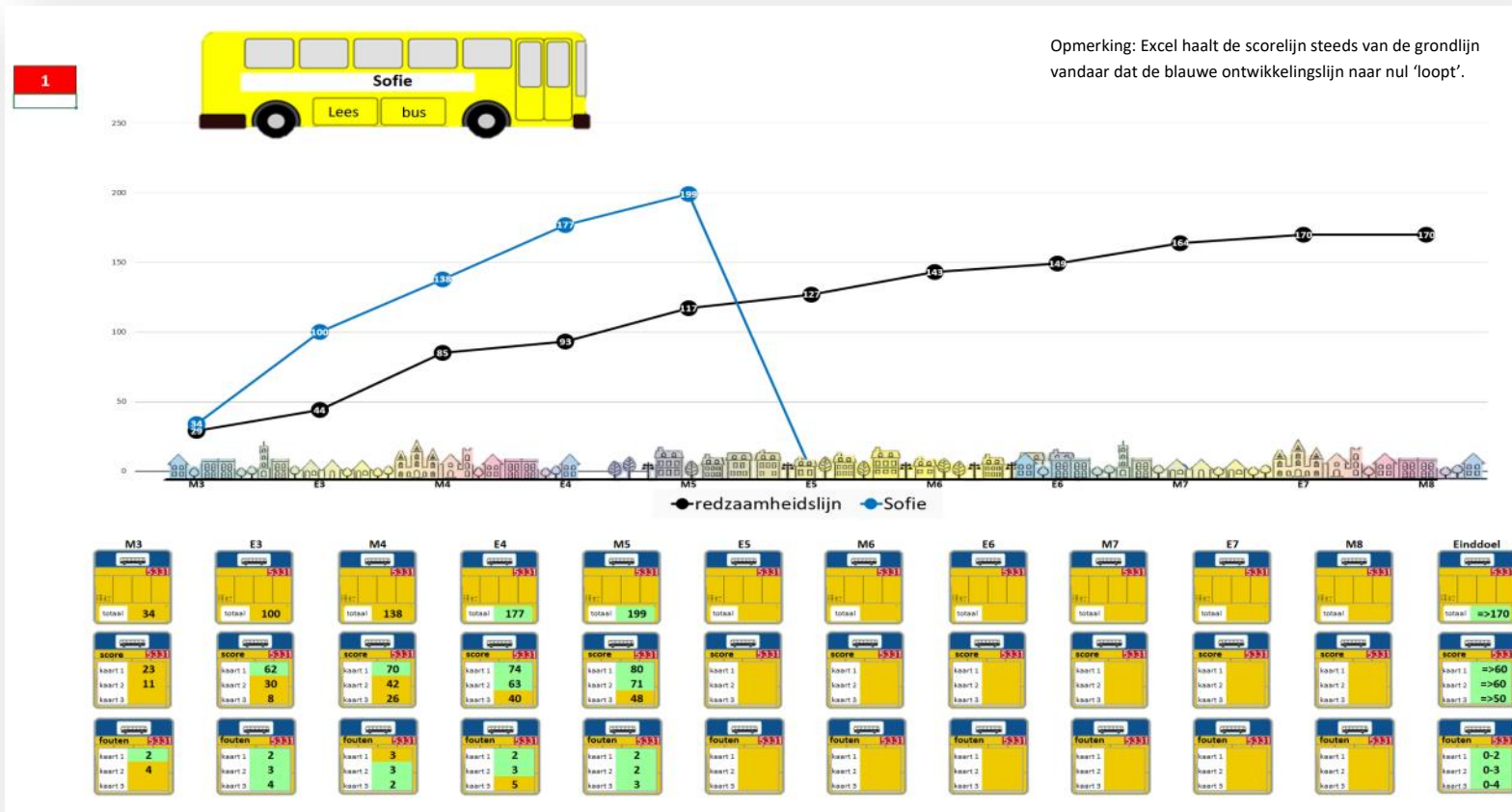
Een belangrijk doel van het redzaamheidslezenonderzoek is dat het een normensysteem op moet leveren voor het redzaamheidslezen. De ontwikkeling van de kinderen moet gevolgd worden (zie blz. 11), maar er moeten ook normen worden vastgesteld om te bepalen of kinderen een risico hebben om niet op tijd het eindcriterium van 170 woorden 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 over de wijze waarop de leesontwikkeling in het algemeen plaats vindt.

Wat al wel bekend is, is dat het een combinatie zal worden van formatief en summatief evalueren.

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



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 60-60-50-norm en de foutentolerantie.

Dat betekent dat er wordt onderzocht of nieuwe vormen 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 60-60-50-criterium 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.

Het 60-60-50 criterium: het kind moet op de Cito-toetskaart 1 minimaal 60 woorden lezen, op kaart 2 ook en op de aangepaste kaart 3: 50 woorden.

Literatuur



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 manuscript 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 lezen, een studie naar de ontwikkeling van het redzaamheidslezen bij kinderen in het basisonderwijs*. Eind 2022 zal die publicatie gereed zijn. We hebben besloten de volledige onderzoeksgegevens pas ter beschikking te stellen eind 2022.

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 instructi-

onal recommendations in kindergarten through third grade. (Technical Report No. 11). Eugene, 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). Hulpboek dyslexie. Amsterdam: Nieuwezijds.

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

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

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