

Over zoiets belangrijks als de scores op de leestoetsen doen regelmatig verhalen de ronde. Onlangs vertelde een leerkracht het verhaal over een kind uit haar klas dat AVI-9 gehaald had, maar vervolgens aan de juf moest vragen wat ze gelezen had. Het kind kon goed decoderen, maar had geen enkele notie van wat ze las.



Een collega vertelde me een ander verhaal. Het ging over een leerling uit groep 6 die ook op AVI-9 las. Thuis verslond het meisje boeken. Het kind had zelfs alle Harry Potters al gelezen. Toch hadden de ouders op een tienminutengesprek te horen gekregen dat de leerkracht zich wat zorgen maakte omdat het meisje op de Drie Minuten Toets (DMT), bij het hardop lezen van rijtjes woorden, achteruitgegaan was. Het kind scoorde nu geen A-meer, maar een B-score.

Verhalen over leestoetsen. Sommigen zullen hun schouders er over ophalen, anderen doen het als curieuze anekdotes af. Maar omdat het belang dat leerkrachten aan toetsscores moeten hechten door een toenemende druk van inspectie en schoolbesturen groter wordt, is het goed om eens stil te staan bij wat leestoetsen eigenlijk toetsen. Is het wel zo verstandig, zoals sommige mensen tegen ongenode gasten een sticker op hun voordeur plakken met een afbeelding van een hapgrage Dobberman en de tekst: Hier waak ik!, dat scholen bij wijze van spreken zo'n sticker hanteren met het logo van het Cito en de tekst: Hier waakt het Cito over de kwaliteit!

De Cito-toetsen technisch lezen vormen een krachtig instrument voor scholen die zich voor de taak gesteld zien de opbrengsten van het leesonderwijs te verhogen. Steeds meer zal daarbij namelijk gestuurd worden op basis van toetsuitslagen. Maar is

sturing van de lees kwaliteit op basis van Cito-scores – data-driven – wel wenselijk? In dit artikel wordt er geconcludeerd: sturen op resultaten: doen! Sturen op alleen de Cito-scores: niet doen!

Om dit duidelijk te maken wordt er eerst stilgestaan bij wat lezen is. Vervolgens wordt het leesgedrag van ervaren lezers geanalyseerd. Er wordt een vijftal kenmerken beschreven van het (technisch) leesgedrag van vaardige volwassen lezers. Daarna wordt stilgestaan bij de wijze waarop kinderen zich die technische leesvaardigheid in het onderwijs eigen maken. Die ontwikkeling wordt op de meeste scholen gemonitord met een of meerdere Cito-toetsen. Van vier verschillende Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid zal besproken worden dat de toetsen weliswaar valide zijn en dus meten wat ze pretenderen te meten, maar dat de in de toets gebruikte definitie van het te meten domein – technisch lezen – zo beperkt is dat deze niet overeenkomt met wat er in de onderwijspraktijk onder verstaan wordt.

Lezen

In het Van Dale woordenboek staat bij lezen een mooie omschrijving. Lezen betekent ook verzamelen. Na het oogsten verzamelden boeren de laatste aren op het land. Dat wordt aren lezen genoemd. Het is wel een mooie omschrijving van waar het bij lezen om gaat: verzamelen van verhalen, informatie, van taal.

Het gaat bij lezen dan ook niet om de techniek, het decoderen van de tekst, maar om het begrijpen van de tekst en om het beleven van plezier aan de activiteit. De techniek is daarbij uiteraard een noodzakelijke voorwaarde, maar geen doel. In de inhoudsverantwoording van de DMT en AVI-toets (Cito, 2009, p. 9)

wordt dit standpunt beaamd: 'Strikt genomen is het technisch lezen geen doel op zich, maar kan het worden beschouwd als een voorwaardelijke activiteit voor het begrijpen van geschreven tekst.'

Kenmerken van het geautomatiseerde proces van decoderen

Hoe ziet technisch decoderen er bij ervaren lezers uit? Bij hen maken de ogen sprongetjes – chunks – over de tekst. Tussen de chunks fixeren de ogen zich op een stukje tekst voor ongeveer een kwart seconde. De sprongetjes zelf duren hooguit eenhonderdste seconde. Tijdens de fixatiemomenten stellen de ogen zich scherp en worden stukjes tekst gescand. Hoe groter de sprongen, hoe korter de chunks duren en hoe minder de ogen terugkijken in de tekst, hoe sneller de lezer leest. Soms kunnen ervaren lezers zelfs meerdere regels tegelijk overzien en decoderen ze niet regel voor regel. Gemiddeld lezen volwassenen zo'n 250 à 350 woorden per minuut. Ervaren snellezers komen tot ruim 2000 woorden, zonder dat daarbij het begrip inboet. Dat is zo'n vier à vijf A4'tjes per minuut, een stevige roman per uur!

Als kinderen zich eenmaal de techniek van het decoderen eigen gemaakt hebben dan verloopt dat proces in toenemende mate geautomatiseerd. Met het maken van leeskilometers en door goede leesinstructie wordt het decodeerproces geperfectioneerd. Toch lezen vaardige (volwassen) lezers anders dan hoe het technisch decoderen in de basisschool aangeleerd wordt. Op vijf kenmerken van het decoderen van vaardige lezers wordt nader ingegaan.

Ten eerste sturen vaardige lezers hun decodeerstrategie door de mate waarin ze



de tekst begrijpen. Dat gaat volgens het principe 'snel waar het kan en langzaam waar het moet'. De mate van begrip bepaalt de techniek van het decoderen. Ook hier wordt duidelijk dat het bij lezen uiteindelijk niet om de techniek gaat, maar om het begrijpen van een tekst. Het onderscheid dat in het onderwijs gemaakt wordt tussen technisch lezen en begrijpend lezen werkt onnatuurlijk.

We laten kinderen op de basisschool 'mooi op toon' en dus hardop lezen. De gedachte daarbij is om juist *niet* te stoppen en terug te lezen. Voor technisch lezen is dat niet nodig, voor het begrijpen van een tekst soms wel. In zekere zin is het daarom nodig dat leerlingen, wanneer ze eenmaal vaardig decoderen, de manier waarop ze hebben leren lezen, weer afleren. Vaardige lezers stemmen de snelheid en mate van nauwkeurigheid van het lezen af op basis van de mate waarin ze de tekst begrijpen.

Een tweede punt waarin een vervolmaakte leesteknik zich onderscheidt is het stillezen. Hardop lezen is een heel onnatuurlijke en een inefficiënte manier van decoderen. Het (veel) moeten verklanken van een tekst zoals dat vaak op basisscholen plaatsvindt, remt de acceleratie bij het leren automatiseren. Een mond kan namelijk maar met een snelheid van zo'n 180 woorden per minuut praten, terwijl ogen vele malen sneller woorden kunnen lezen. Een beroemd en veel geciteerd onderzoeker heeft daar al meer dan vijftientig jaar geleden het volgende over gezegd: 'Decoding does not mean saying a word aloud. Saying a word aloud is a measure of decoding; it is not the process of decoding' (Perfetti, 1985, p. 90).

Bij het hardop moeten verklanken van een tekst kunnen zich verschillende interfererende problemen voordoen, zoals logopedische problemen als stotteren en problemen met de mondmotoriek. Omdat hardop moeten verklanken meestal ook betekent dat de leerkracht en/of (groepen) leerlingen moeten luisteren, kan dit ook tot faalangst leiden.

Is stillezen dus essentieel voor het opbouwen van het automatisme, het heeft wel de handicap dat het oncontroleerbaar is. Hardop verklankend lezen is een belangrijk controle-instrument voor de leerkracht. Toch mag het duidelijk zijn dat zeker na groep 4 het hardop lezen geminimaliseerd moet worden. Het kan beperkt blijven tot een enkel controlemoment en tot een aantal leesvormen waarbij hardop lezen wel nodig en nuttig is. Bij voorlezen, voordrachtslezen, duolezen en koorlezen wordt er hardop gelezen en wordt er aandacht geschonken aan waardevolle aspecten als het lezen met flexibele snelheden, correcte uitspraak, het lezen met expressie (melodisch en dynamisch accent) en het lezen met de juiste intonatie.

Curieus is dat vaardige lezers vaak een tekst lezen waarbij ze zich met een innerlijk voorleesstemmetje stilletjes voorlezen. Dat zichzelf willen horen bij het lezen van een tekst is een residu van de manier waarop men heeft leren lezen. In het basisonderwijs vindt leren lezen plaats door het hardop verklanken van tekst. Dat helpt dan bij het begrijpen. Later hebben vaardige lezers dat echter niet meer nodig. Toch lezen veel mensen op latere leeftijd zichzelf nog voor met een innerlijk voorleesstemmetje. Soms leidt dat bij moeilijke passages in een



tekst of in situaties waarin men afgeleid dreigt te worden zelfs tot fysiek voorkomen. Dat zichzelf voorlezen heeft men zich blijkbaar nooit afgeleerd, wat inefficiënt is. Ogen kunnen namelijk veel sneller tekst scannen dan monden kunnen praten! Al bij ongeveer het niveau AVI-3/4 (M4) kunnen de ogen 'door de geluidsbarrière' gaan.

'Fluency' is een belangrijk derde kenmerk van het geautomatiseerd verlopen van het leesproces. Een goede Nederlandse vertaling van dit begrip is er eigenlijk niet. Het gaat bij fluency om een set vaardigheden waardoor lezers accuraat, snel en makkelijk (vloeiend) teksten kunnen lezen die uit samenhangende zinnen bestaan. Lezers komen in een 'lekker-lezen-flow', waarbij het decoderen niet spellend, stotterend en/of hikkend verloopt. Ze hoeven dan ook niet bij voortdurend terug te lezen en stukken tekst te herhalen. Leessnelheid wordt vaak als een belangrijke maat voor fluency gebruikt. Toch gaat het om iets anders. Fluency slaat een brug tussen decoderen en begrijpen en maakt een hoog niveau van begrip en het (voor)lezen met expressie mogelijk.

Bij een volgend kenmerk van het geautomatiseerd verlopen van het leesproces gaat het om het gebruik van de context.

Goede (volwassen) lezers maken bij het lezen gebruik van de betekenis van woorden en zinnen (semantische context) en van hun grammaticale kennis van de taal (syntactische context). Door tijdens het lezen efficiënt inhoudelijke hypothesen te stellen (waar gaat de zin over en hoe zal de tekst verder gaan) en grammaticale hypothesen te stellen (hoe is de te lezen zin grammaticaal opgebouwd) hoeft niet de gehele tekst gedecodeerd te worden. Hier geldt het principe dat de snelste manier van lezen *niet* lezen is. Door ervaring rijk geworden kunnen goede lezers op basis van hun verwachtingen voorspellingen doen over de tekst. Delen van die tekst hoeven dan niet (geheel) gedecodeerd te worden. Er kan volstaan worden met het raden van de rest op basis van voorspellingen over de betekenis en de grammaticale structuur van de tekst. Als er in een tekst staat 'dames en h...' dan hoeft niet verder gelezen te worden. Lezers weten immers dat er *dames en heren* zal staan. Ze raden de rest op basis van een hypothese over de betekenis en de grammatica van de zin. Leerlingen die zwak decoderen en daardoor minder accuraat en vlot lezen hebben de neiging de context van de tekst (meer) te gebruiken om teksten radend te lezen. Stanovich (2000) heeft aangetoond dat zwakke technische lezers hun gebrekkige decodeervaardigheid tot op zekere hoogte zelfs compenseren door gebruik te maken van de context.



De radende leesstrategie wordt meestal gezien als een inadequate strategie. Toch maken volwassen (goede) lezers juist gebruik van deze strategie. Zij raden naar stukken tekst, maar wel vanuit de zekerheid dat er (bijna) altijd goed geraden wordt.

Tot slot: lezen is, zoals gezegd, een betekenisverlenend proces. Het is daarom onnatuurlijk om alleen over technisch lezen te praten. Zelfs wanneer er alleen aandacht is voor het decoderen moet gezegd worden dat de laatste stap bij dat decoderen toch altijd het zoeken naar betekenis is. Kinderen vragen zich als vanzelf af welk woordje of welke zin ze nu gelezen hebben.

De mate van bekendheid van de te lezen woorden is van groot belang bij het opvoeren van de leessnelheid. Laagfrequente woorden vertragen het lezen, hoogfrequente bekende woorden versnellen het proces van decoderen. Het is de reden waarom het lezen van pseudoword, waaraan geen betekenis verleend kan worden, zo lastig is, zoals dat bijvoorbeeld bij afname van De Klepel, een woordleestoets met pseudoword, duidelijk wordt.

De ontwikkeling van de technische leesvaardigheid

Kinderen moeten een lange aanloop nemen om tot vaardige lezers uit te groeien. Voor veel kinderen beslaat die ontwikkeling de hele basisschoolperiode.

Het gaat bij de ontwikkeling van leesvaardigheid om een ingewikkeld proces. Sijsstra (2003) beschrijft dat proces van (leren) lezen als een complex samenspel tussen processen van hogere orde, waarbij het begrijpen van geschreven tekst de hoofdrol speelt en processen van lagere orde, waarbij de techniek van het lezen centraal staat. Over die processen van lagere orde gaat dit artikel. Naast *woordherkenning* wordt het *decoderen* als een lagere-ordeproces gezien. Het gaat dan om het ontsleutelen van geschreven tekst, het omzetten van een visuele code naar een klankcode.

Aan het vlot technisch en geautomatiseerd leren decoderen van een tekst wordt in

het basisonderwijs veel aandacht besteed. De techniek moet uiteindelijk geen noemenswaardige moeilijkheden meer opleveren, zodat er voldoende 'megabyte geheugenruimte' vrij is om over de inhoud van de tekst na te kunnen denken. Voorafgaand aan en tijdens het leren van de elementaire leeshandeling, het hakken en plakken van mkm-woorden (medeklinker-klinker-medeklinker) worden verschillende deelvaardigheden aangeleerd. Dat gebeurt in de fase van het aanvankelijk lezen. Het gaat daarbij om aspecten als visuele woordherkenning en woordanalyse, het onthouden van klanken in het korte termijn geheugen, de klanktekoppeling en de synthese van klanken tot woorden. Voor dit proces moeten kinderen leren objectiveren, dat is abstraheren van de concrete betekenis van woorden om over taal zelf na te kunnen denken. Ook gaat de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn in deze fase verder en leren ze leesbegrippen als zin, woord, letter en klank.

Kennen de leerlingen eenmaal alle letters, dan bouwen ze daarna geleidelijk de vaardigheid op van het vlot lezen van woordjes. Eerst gebeurt dat met klankzuivere woorden, daarna met niet-klankzuivere woorden, moeilijker woorddelen als twee- en meertekenklanken, (mede)klinkercombinaties, letterclusters en spellingpatronen en ingewikkelder woordstructuren als lettergrepen. Ook is er aandacht voor het leren decoderen van grammaticale deelstructuren als woordstammen, voor- en achtervoegsels en verbuigingen en vervoegingen van woorden en het lezen van ingewikkelder woordtypen (twee-, drie- en vierlettergrepige woorden) en samengestelde woorden. De gemiddelde woordlengte en gemiddelde zinslengte van te lezen teksten wordt geleidelijk groter.

Zijn de leerlingen eenmaal in staat om zinnestjes te lezen, dan volgt het herkennen en lezen van leenwoorden, hoofdletters, interpunctie, leestekens en het lezen van cijfers in een tekst. Uiteindelijk gaat het om het snel en foutloos lezen van zin-

nen in een samenhangende tekst, waar- bij leerlingen weinig moeite hebben met variaties in lettertype en lettergrootte. Ze analyseren adequaat bijbehorende illustraties en ook andere tekstenmerken, als de tekstopbouw met hoofdstukken, paragrafen en alinea's, titels en kopjes.

Tot nu toe is in dit artikel besproken dat lezen een betekenisverlenend proces is en dat voor het ontwikkelen van lees- vaardigheid het technisch decoderen als een lagere-ordeproces noodzakelijk is. Ook is ingegaan op een vijftal kenmer- ken van de leesstrategie van vaardige lezers. En er is geïnventariseerd hoe de ontwikkeling van aanvankelijke tot vaar- dige lezer verloopt. Die ontwikkeling wordt in het onderwijs gemonitord met voor velen bekende Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid.

De vier bekende Cito-toetsen voor het meten van technische leesvaardigheid worden in het vervolg besproken. Aan- getoond zal worden dat elk van deze toetsen, op een eigen manier, maar zeer ten dele dekkend is voor de hierboven genoemde aspecten van de ontwikke- ling van het technisch lezen en dat de toetsen haaks staan op de genoemde kenmerken van de leesstrategie van vaardige lezers.



Vier Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid

De onderwijsinspectie schrijft formeel geen toetsen voor, maar eist wel dat er op scholen goede, dat wil zeggen COTAN-genormeerde, toetsen ge- bruikt worden. De COTAN (Commissie Testaangelegenheden Nederland) maakt onderdeel uit van het Nederlands Instituut voor Psychologen (NIP). Deze commissie bestudeert, analyseert en beoordeelt toetsen die gebruikt worden op hun psychometrische kwaliteiten. Dat werk is van groot belang. Als er beslo- ten is toetsen te gebruiken, dan moeten die toetsen wel meten wat ze pretende- ren (validiteit) en moeten er bij verschil-

lende metingen (ongeveer) dezelfde uitkomsten verkregen worden (betrouw- baarheid).

De vier Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid – de Drie Minuten Toets (DMT), AVI, Cito Leestempo en Cito Lees- techniek – hebben goede COTAN-be- oordelingen gekregen. Blijkbaar meten de toetsen wat ze pretenderen te meten en is de kans groot dat bij verschillende metingen dezelfde uitslag verkregen worden. Er lijkt dus niets mis te zijn met de genoemde toetsen en de weg lijkt vrij om in het basisonderwijs te sturen op opbrengsten en resultaten die geformuleerd zijn in scores op deze toetsen.

Toch klopt dit niet helemaal. De toetsen voor leesvaardigheid definiëren techni- sche leesvaardigheid op een manier die goed geoperationaliseerd is. De toetsen kunnen daarom valide zijn en meten wat ze pretenderen te meten. Dit zegt echter niets over de volledigheid van de definitie van technische leesvaardigheid die in de toetsen gebruikt wordt. Van belang is of de in de toets gehanteerde de- finitie de volle rijkdom van het te toetsen domein omvat.

En daar schort het bij de genoemde toet- sen aan. Technische leesvaardigheid is op een manier gedefinieerd die maar zeer ten dele de praktijk van het leeson- derwijs op de basisschool dekt. Boven- dien worden leerlingen bij de toetsaf- name in een toetssituatie geplaatst, die zij in de schoolpraktijk niet tegenkomen.

De DMT

Bij de DMT is technische leesvaardigheid gedefinieerd als het vlot en accuraat ver- klanken van losse woordjes van uiteen- lopende moeilijkheidsgraad. Kinderen moeten rijtjes (frequente) woorden, die in moeilijkheidsgraad oplopen, hardop verklanken, onder tijdsdruk, waarbij ge- controleerd wordt of er fouten gelezen worden. Er zijn drie leeskaarten en van elke kaart zijn er drie versies (A-, B-, en C-versie) gemaakt, waarbij dezelfde woordjes gebruikt zijn, maar in verschil-

lende volgordes gezet zijn. Bij de af- name moeten leerlingen zoveel mogelijk woordjes in een minuut verklanken.

De toets meet precies wat hier als lees- vaardigheid gedefinieerd is. De toets is dus valide, maar de vraag is of de omschrijving van technische leesvaar- digheid overeenkomt met waar het bij technisch leren lezen om gaat en of de toetssituatie correspondeert met situaties die voor leerlingen herkenbaar zijn.

Wat zegt het eigenlijk, als je heel snel rijtjes losse woordjes kunt verklanken? Het lezen van deze woorden in een in- dividuele toetsetting is onnatuurlijk en gaat tegen het idee van fluency in. Ook kan er geen gebruik gemaakt worden van de context (semantisch en/of syntac- tisch) om te voorspellen wat er staat. Bo- vendien lezen kinderen in de dagelijkse praktijk vooral (betekenisvolle) teksten en eigenlijk nooit rijtjes losse woordjes, zonder op de betekenis te hoeven letten. Hoewel de betekenis van de te lezen woorden dus niet van belang is, hebben de samenstellers van de DMT wel voor frequente woorden gekozen, bij uitstek een kenmerk dat wel van belang is voor betekenisverlening. Zo is er bij de oude Een Minuut Test (EMT) juist voor laagfre- quente woorden gekozen.

Ondanks de keuze voor hoogfrequente woorden is er toch een aantal woorden te noemen (zetel, geraas, samenstel- ling?) waarbij problemen over de bete- kenis kunnen ontstaan. Ook het hardop verklankend lezen zo- als in de toetssituatie het geval is, is onnatuurlijk. Het werkt in een normale leessituatie zelfs belemmerend. Ogen kunnen teksten immers sneller lezen dan monden die teksten uit kunnen spreken. Voor sommige leerlingen levert de geko- zen toetsvorm problemen op. Het hard- op verklanken onder tijdsdruk is vaak problematisch voor faalangstige leerlin- gen. In de handleiding bij de toets staat verder dat de toets niet afgenomen moet worden bij kinderen met spraakproble- men. Deze leerlingen kunnen bij het hardop lezen problemen hebben met

bijvoorbeeld hun mondmotoriek of met andersoortige logopedische problemen als slechte articulatie, ademhaling, mondmotoriek. In sommige gevallen kan de toets ook beter niet gebruikt worden voor dialectsprekers en kinderen die slecht verstaanbaar spreken.

LEESNIVEAU



De AVI-toets

Bij de AVI-toets wordt technisch lezen opgevat in de brede betekenis van woordherkenning. De toets zegt te meten hoe goed leerlingen teksten van oplopende moeilijkheidsgraad hardop kunnen verklanken. Er wordt naar vlotheid en accurate (nauwkeurigheid) gekeken en ook naar beide kenmerken tegelijk.

De (oude) AVI-toets had in het onderwijs zo ongeveer de status van het schoolkrijtje behaald. Voor velen is AVI met het daarop gebaseerde systeem van niveau- of groepslezen en het indelingssysteem voor de moeilijkheidsgraad van boeken synoniem geworden met technisch lezen. Het Cito bouwt met de nieuwe AVI op deze naamsbekendheid voort, al is het een geheel andere toets geworden.

AVI spreekt in haar nieuwste handleiding over de (hoge) *ecologische validiteit* van de toets. Men schrijft dat het lezen van de toetskaarten op de alledaagse leessituatie lijkt waarin leerlingen samenhangende teksten moeten lezen. In vergelijking met het rijtjes woorden lezen van de DMT is dat natuurlijk waar, maar het hardop verklanken van teksten is toch vrij onnatuurlijk, zeker als dat in een één-één-situatie met een leerkracht gebeurt, buiten de klas in een toetshok, met de stopwatch op tafel. Ook hier geldt overigens dat de toets niet geschikt is voor bepaalde faalangstige leerlingen en voor leerlingen met structurele spraakproblemen.

Het komt regelmatig voor dat leerlingen in een toetsituatie om een AVI-tekst gaan lachen of gaan hikkelen bij een onbekend woord. In de oude AVI-toets was dat bijvoorbeeld bij de naam Wubbo Ockels. Het is de reden waarom er in de handleiding van de nieuwe toets alvast

gezegd wordt dat een aantal fout gelezen woorden niet meegerekend hoeven te worden (onder andere: dromedaris, Titanic, compagnie, mzzl¹, smart, Rot-tumerplaat). Toch zullen ook veel goede lezers problemen ondervinden met zinnen als 'Mijn vermete broer Jos bevindt zich op het dak van ons prieel' (toetskaart E6B). Leerlingen zijn nu eenmaal gefocust op het proberen te begrijpen van een tekst en zullen bij het technisch decoderen in verwarring raken als ze zo'n zin niet begrijpen. Een toets als de AVI-toets zal daarom voor toetsontwikkelaars altijd problematisch blijven. Doordat er betekenisvolle teksten gelezen moeten worden, zal er altijd interferentie ontstaan met de kennis over het onderwerp waarover gelezen wordt, de woordenschat en de vaardigheid in begrijpend lezen, ook al gaat het alleen maar om het technisch verklanken van een tekst.

¹ Bedoeld wordt het woord 'mazzel' in sms-taal

De Cito-toets Leestehniek (groep 3)

De Leestehniektoets is bedoeld voor groepsgewijze afname in groep 3. De toets bestaat uit een meerkeuzevorm, waarbij zonder tijdslijmiet gewerkt wordt. Kinderen moeten bij plaatjes vier antwoordalternatieven lezen en het goede woordje kiezen. Voor de grondwoorden zijn frequente woorden gekozen. 85% van de M3- en 81% van de E3-woorden behoren tot de zesduizend meest frequente woorden en zijn in principe al verworven in de groepen 1 en 2. Bovendien zegt het Cito dat de afbeelding algemeen als representaties van de grondwoorden door kinderen herkend worden.

Ook bij deze toets en de gekozen toetsvorm zijn vragen te stellen. Leerlingen moeten uit een toetsboekje werken, waarbij ze geconfronteerd worden met meerkeuze-items. De vorm kennen kinderen wel uit werkboekjes, maar correspondeert niet met de verdere leessituaties in de klas.

Het gaat bij deze toets wel om stillezen, maar weer niet om fluency. Bovendien is de toets leestehniek een woordtoets

en geen zinnentoets.

Bij de leestehniektoets wordt er niet met een tijdslijmiet gewerkt. Dat is bijzonder. Het is de enige toets waar dit voor geldt. Cito gaat er namelijk vanuit dat het bij het (aanvankelijk) technisch lezen gaat om het leren correct en vlot te decoderen. Daar is tijd nu juist wel een essentieel kenmerk van kwaliteit. De andere toetsen werken wel met een tijdslijmiet.

Het kan haast niet anders dan dat taalzwakke leerlingen bij deze toets zullen aanlopen tegen hun woordenschatproblemen. Er mag dan gekozen zijn voor hoogfrequente woorden, er zullen items zijn die voor deze leerlingen problemen zullen veroorzaken, niet vanwege hun technische leesvaardigheid, maar vanwege het bij de toetsafname vereiste niveau van woordenschat. Denk in dit geval bijvoorbeeld aan de afbeeldingen en woorden van bijvoorbeeld: haan en kip, bijl, das, doel, bonzen, vormen en poortje.



De Cito-toets Leestempo

De Leestempotoets is een klassikaal afneembare stilleestoets voor de groepen 3 tot en met 8. Er is een aantal leesteksten, waarbij in elke tekst om de circa tien woorden uit drie antwoordalternatieven het goede item onderstreept moet worden. De afleiders zijn orthografisch 'nabije' woorden, die echter afvallen omdat ze syntactisch en/of semantisch niet in de zin passen, bijvoorbeeld: raam, naar en maar.

Leerlingen mogen er maximaal vijftig minuten over doen.

Het grote voordeel van de toets, zegt het Cito, is de collectieve afneembaarheid. Bovendien is er sprake van een grote(re) ecologische validiteit doordat de toets niet uitgaat van het hardop verklanken van de tekst.

Dat mag zo zijn, het werken in een toetsboekje doet dat natuurlijk niet. Technisch lezen is in een klas is heel wat anders dan werkend in een toetsboekje, met een potlood in de hand, technisch lezen en voortdurend bedacht zijn op fout geschreven woordjes.

De gekozen toetsvorm staat ook haaks op het werken aan fluency. Als lezen als het ware het in gesprek gaan met een tekst is, wordt dat gesprek hier voortdurend en op een irriterende en belemmerende manier onderbroken. Om de tien woorden moet de leerling uit drie antwoordalternatieven het goede woord kiezen. Dat werkt irriterend en belemmerend omdat lezers van nature toch gericht zijn op het proberen te begrijpen van de tekst.

Een groot nadeel zijn ook de kosten. Voor elke leerling en elke afname dient er een toetsboekje gekocht te worden.

De woordenschat van de leerlingen geeft bij deze toets regelmatig problemen. Bij de selectie van woorden en de samenstelling van de teksten is gelet op de bekendheid en herkenbaarheid van de woorden. Toch wordt er in de handleiding van de oude versie op p. 90 aangegeven dat: 'de toets voor kinderen met een (te) zwakke taalvaardigheid ongeschikt is om ermee de technische leesvaardigheid te toetsen, omdat... de zwakke woordenschat van de leerlingen interfereert.' Deze opmerking is in de nieuwe handleiding overigens weggelaten, terwijl de toetsvorm niet veranderd is.

Scholen met veel taalzwakke leerlingen moeten er rekening mee houden dat veel leerlingen niet acceptabele scores zullen behalen. Ook het Cito zelf kent deze problemen. In het eigen PPON-onderzoek zijn achteraf uitslagen op deze toets van taalzwakke leerlingen uit de eindresultaten geschrapt vanwege de genoemde problemen. In algemene zin kan gezegd worden hoe taalzwakker de leerlingen hoe minder valide de toets wordt. Dat is natuurlijk vreemd voor een toets die pretendeert (alleen) technische leesvaardigheid te meten.

Niet alleen woordenschat, maar ook de vaardigheid in begrijpend lezen interfereert. Het gaat hier met name om het gebruik maken van informatie uit een tekst. Het Cito zegt dat de test echter goed afneembaar is voor zwakke begrijpend lezers. Hun argumentatie daarbij: de teksten zijn begripmatig niet al te moeilijk;

bovendien doen begripsoeijlichkeiten rond de opgaven er niet veel toe. De toets is vrij immuun voor invloeden van vaardigheden in begrijpend lezen, aldus het Cito. Er worden ook vragen gesteld of hier niet ook spellingvaardigheid getoetst wordt. Leerlingen die snel goed gespelde woorden en woordbeelden herkennen lijken in het voordeel. Het Cito bestrijdt dit, omdat er geen gebruik gemaakt is van pseudoworden en alle antwoordalternatieven goed gespeld zijn.

Leerlingen moeten de teksten volgens de handleiding zo vlug mogelijk lezen, maar niet zo vlug dat er fouten gemaakt worden. Het lezen onder tijdsdruk zal er de oorzaak van zijn dat leerlingen zonder de zinnen goed te lezen aan 'itemhopping' gaan doen. Volgens het Cito is dit niet van invloed op de toetsscore. Toch zullen leerlingen door de tijdsdruk geneigd zijn de betekenisvolle tekst niet meer goed te lezen en door de gekozen toetsvorm aangezet worden tot het springen door de tekst van de ene opdracht naar de andere opdracht.

Vragen kunnen ook gesteld worden over de taakaanpak van de toets. Hoe moeten kinderen de tekst eigenlijk lezen? Lezen ze de tekst tot en met item 1 en daarna item 2 en item 3 of lezen ze het begin van de tekst, daarna item 1, dan weer het begin van de tekst met item 2 en dan weer het begin van de tekst met item 3? Deze laatste vorm werkt sterk vertragend. Tot slot nog een veelgehoord zorgpunt uit de onderwijspraktijk. De Leestempotoets mag dan hoog correleren met de AVI-toets, er blijken regelmatig (grote) verschillen te zijn tussen de AVI-niveaus die vastgesteld worden met de normtabellen van de Leestempotoets en de scores die vastgesteld zijn met de (nieuwe) AVI-toets.

Discussie

In de bespreking van de vier Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid is geprobeerd aan te geven dat bij de vier toetsen het begrip technische leesvaardigheid verschillend geoperationaaliseerd is. Het Cito ziet dat zelf ook in. In

de afsluiting van de handleiding van de DMT en AVI (2009, p. 6) geven ze dat in de volgende tabel weer, waarbij een onderscheid gemaakt wordt in gedrag en toetsmateriaal.

Gedrag \ Toetsmateriaal	Woorden	Teksten
Stillezen	Leestechneek	Leestempo
Hardoplezen	DMT	AVI

Toch is er veel meer over te zeggen. Met behulp van de volgende vragen kan vergeleken worden wat er in de toets situatie vereist wordt. Het overzicht maakt tevens duidelijk hoe verschillend de toets situatie is van wat leerlingen in een reguliere onderwijssituatie bij het technisch lezen tegenkomen.

- Wel/niet lezen onder tijdsdruk (met een tijdslijm)?
- Individuele of klassikale groepsafname van de toets?
- Woordtoets of zinnentoets (rijtjes woorden in plaats van teksten)?
- Bij een woordtoets hoogfrequente of laagfrequente woorden lezen?
- Hardop lezen of stillezen?
- Wel/niet steun uit de context (grammaticaal of semantisch)?
- Wel/niet aantallen leesfouten tellen?
- Wel/niet meten op accuratesse (nauwkeurigheid)?
- Wel/niet bij het toetsen doorgaan tot 'frustratieniveau' om maar een score te halen?
- Wel/niet in een boekje opdrachten doen?
- Wel/niet multiple-choise opdrachten maken?
- Wel/niet interferentie van begrijpend lezen?
- Wel/niet interferentie van woordenschat?
- Wel/niet interferentie van spelling (woordbeeld)?
- Wel/niet faalangst door kenmerken van de toets situatie?

Om valide toetsen te maken huldigen toetsontwikkelaars het één-doel-één-toets-principe. Zou het Cito een toets ontwikkelen waarmee meerdere aspecten gelijk getoetst zouden kunnen worden, dan is nooit precies na te gaan wat er gemeten wordt. Het zou afbreuk doen aan de validiteit van de toets.

Het gevolg is echter dat er geen toetsen ontwikkeld kunnen worden die de volle rijkdom van het technisch leesonderwijs kunnen weerspiegelen. In dit artikel is aangetoond dat de voor de toetsen gekozen operationalisaties van het begrip technische leesvaardigheid maar flauwe aftreksels zijn van wat er in de dagelijkse praktijk van het basisonderwijs onder verstaan wordt. Onze professionaliteit of – zo u wilt – onze onderwijskundige intuïtie heeft ons dat natuurlijk allang verteld. De toetsituaties waarin we leerlingen brengen hebben vaak weinig van doen met wat we in het onderwijs als zinvol ervaren.

Als technisch lezen zo snel mogelijk hardop blaffen tegen rijtjes woorden zou zijn, dan was de DMT een uitermate geschikte toets om te onderzoeken of kinderen daar goed in zijn. Voor de andere toetsen kunnen we soortgelijke redeneringen volgen. Maar voor technisch lezen geldt dat het meer omvat dan wat er bij de vier toetsen opgeteld onder verstaan wordt. Het zit dus niet zo goed met de ecologische validiteit van deze toetsen. Ze meten wel goed wat ze zelf onder technisch lezen verstaan, maar niet

wat er in algemene zin in het onderwijs onder verstaan wordt. Dat brengt ons tot de conclusie dat scholen die streven naar hogere leesprestaties van hun leerlingen en dat willen bewijzen met toetsscores een probleem hebben.

Er is weliswaar niets mis met het verhogen van de effectiviteit en de efficiency in het leesonderwijs en ook niet met het sturen op leesresultaten, er zit wel een keerzijde aan het definiëren van die leesresultaten in termen van toetsuitslagen op de genoemde leestoetsen. De Cito-toetsen voor technisch lezen meten minder dan wat in het algemeen in het onderwijs gedacht wordt dat ze meten. Om valide en betrouwbaar te kunnen meten is technische leesvaardigheid op een (zeer) beperkte manier geoperationaliseerd. De Cito-toetsen moeten dan ook niet meer belang toegedicht worden dan ze zelf aangeven. Willen schoolteams sturen op leesresultaten dan is er naast de toetsen zeker meer nodig. Als leerkrachten zich dat bewust zijn is het makkelijk te ontdekken dat er naast die enkele objectieve meetmomenten per jaar veel vaker gebruik gemaakt kan worden van wellicht minder objectieve meetmomenten als observaties van leerkrachten en diagnostische gesprekjes met leerlingen. Daarbij kan dan, vanuit een bredere visie op het technisch lezen dan wat de Cito-toetsen representeren, naar ontwikkelingen van leerlingen gekeken worden. Sommige scholen experimenteren met het vastleggen van dit type gegevens in leesportfolio's.

- Advertentie -

Biebwijs.nl



Aan de slag met taal- en leesbevordering in alle groepen? Mediawijdsheid in de school brengen?

Kijk op www.biebwijs.nl/deventer
Onderwijsaanbod op maat van de Openbare Bibliotheek Deventer.

Wilt u zich aanmelden voor onze digitale nieuwsbrief?
Stuur een mail naar: nroozendaal@obdeventer.nl.

de Bibliotheek  Deventer

www.biebwijs.nl/deventer - Hetty Odenthal - Nienke Roozendaal
Tel. (0570) 67 57 24 - Email: nroozendaal@obdeventer.nl
De bibliotheek bij u op school

Tot slot is het (alleen) varen op het kompas van de Cito-toetsen ook onwenselijk, omdat er groepen risicoleerlingen zijn die specifieke problemen kunnen ondervinden met de manier waarop er met de Cito-middelen getoetst wordt.

We hebben gezien dat leerlingen met logopedische problemen grote moeite kunnen ondervinden bij toetsituaties waarin hardop onder tijdsdruk gelezen moet worden. Leerlingen met faalangst zullen extra problemen kunnen ondervinden bij toetsituaties waarin hardop en onder tijdsdruk (met de stopwatch op tafel) gelezen moet worden. Toetsen waarbij gebruik gemaakt wordt van plaatjes kunnen extra problemen veroorzaken voor leerlingen met perceptuele problemen, voor autistische leerlingen, voor leerlingen met NLD, die eerst liever een verhaaltje horen, voor leerlingen met zwakke ruimtelijke oriëntatie en met zwakke detailwaarneming. Dit korte, niet complete overzicht toont maar aan dat er een berg leesproblemen is, die niets met het leesproces zelf te maken heeft.

Literatuur:

- Cito (2009). De DMT en AVI. Arnhem: Cito
COTAN (2009). Documentatie van tests en testresearch in Nederland. Amsterdam: Boom.
Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
Sijstra, J. (2003). Domeinbeschrijving Lezen, Intern memo. Arnhem: Cito.
Stanovich, K. E. (2000). Progress in Understanding Reading. The Guilford Press.