

Sturen op resultaten

met de Cito-toetsen technisch lezen

Een van de nieuwste paradepaardjes in het onderwijsbeleid is ‘opbrengstgericht werken’. Er moet in het onderwijs op resultaten gestuurd en het liefst ‘data-driven’ en ‘evidence-based’ gewerkt worden. Basisschoolleerkrachten worden daar knap onzeker van. Hun wordt gevraagd om de trendanalyses van hun klas mee te nemen naar hun functionerings- en beoordelingsgesprekken en daarvoor kijken ze steeds vaker naar wat er precies in de toets gevraagd wordt. Het lijkt ze niet verkeerd daar in hun onderwijs toch eens wat meer rekening mee te houden. En zo gaat de toets het onderwijsaanbod bepalen, in plaats van – zoals het hoort – dat de toets gebruikt wordt om de vorderingen in het onderwijs te monitoren.

Auteur: René Berends

Het is begrijpelijk dat deze ontwikkelingen doorwerken in hoe er naar toetsuitslagen gekeken wordt. Zo hoorde ik onlangs een verhaal over een meisje, dat in groep 6 zat en al op AVI-9 las. Niets mis mee, zou je zeggen. Het meisje verslond boeken, had zelfs alle Harry Potters al gelezen. Toch kregen de ouders te horen dat de juf zich zorgen maakte. Het kind was op de Drie-Minuten-Toets (DMT) achteruitgegaan. Ze had bij het hardop lezen van rijtjes woorden geen A- maar een B-score behaald. Cito-leestoetsen lijken krachtige instrumenten voor hen die in het (technisch) leesonderwijs willen sturen op resultaten. Maar is het verhogen van opbrengsten op basis van toetsuitslagen – ‘data-driven’ – wel wenselijk? We concluderen in dit artikel: sturen op resultaten: doen! Sturen op alleen de Cito-scores: niet doen! Het lijkt namelijk niet zo verstandig – zoals sommigen tegen ongenode gasten een sticker op de deur plakken met een afbeelding van een hapgrage Dobermann en de tekst: Hier waak ik! – dat scholen figuurlijk gesproken een Cito-sticker op hun deur plakken met de tekst: Hier waakt Cito over de leeskwiteit! In dit artikel wordt deze gedachte uitgewerkt voor de toetsen technisch lezen. Eenzelfde redenering is te volgen voor andere vakken en (taal)domeinen.

Lezen

Het Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal omschrijft het woord *lezen* ook als *verzamelen*, zoals boeren na het oogsten de op het land achtergebleven aren *lezen*. En dat is eigenlijk wat lezen is: verzamelen van verhalen, informatie en taal. Het gaat dus niet om het decoderen sec, maar gelijktijdig om begrip en ook om het beleven van plezier aan de activiteit. In de verantwoording van de DMT en de AVI-toets (Cito, 2009, p. 9) wordt dit door Cito

“In het onderwijs en de wijze van toetsing gebeurt iets onnatuurlijks. Lessen begrijpend lezen, technisch lezen en leesplezier zijn strikt gescheiden.”

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.”

In het onderwijs en de wijze van toetsing van het lezen gebeurt iets onnatuurlijks. Lessen begrijpend lezen, technisch lezen en leesplezier zijn strikt gescheiden. En omdat toetsontwikkelaars bij het maken van toetsen het één-doel-één-toetsprincipe hanteren – anders kunnen ze geen valide toetsen maken – wordt deze scheiding ook in de toetsen strikt gehandhaafd.

Die scheiding is lastig voor leerlingen. Die willen namelijk altijd begrijpen wat ze lezen. Maar het is ook lastig voor toetsontwikkelaars. Bij het maken van toetsen voor technisch lezen scheiden zij (noodgedwongen) kunstmatig wat niet te scheiden is. Lezen is niet ‘barking at print’ of ‘decoderen met het verstand op nul’, ook al hebben we daar het begrip ‘technisch lezen’ voor bedacht, maar dat is wel wat de Cito-toetsen technisch lezen proberen te meten.

Kenmerken van een geautomatiseerd leesproces

Hoe ziet het lezen er bij ervaren lezers uit? Bij hen maken de ogen sprongetjes – *chunks* – over de tekst en tijdens de tussenliggende fixatiemomenten wordt de tekst gescand. Hoe groter de chunks en hoe minder de ogen terugkijken in de tekst, hoe sneller de lezer leest. Dat gaat met een gemiddelde snelheid van zo’n 250

à 350 woorden per minuut, al kan het heel wat sneller. Wereldkampioen snellezen, Sean Adam, komt tot 3800 woorden. En dan begrijpt hij ook nog alles wat hij leest. Beginnende lezers lezen anders. Zij kijken als het ware door een sleutelgat naar letters en lezen letter voor letter, woord voor woord. Maar door instructie en het maken van leeskilometers wordt dit proces geleidelijk geperfectioneerd.

Er zijn zeker vijf verschillen te noemen tussen ervaren en beginnende lezers:

1. Voor basisschoolleerlingen zijn er voor verschillende leesdoelen kunstmatig gescheiden leesmomenten. Als er technisch, vaak hardop en ‘mooi op toon’ gelezen moet worden, mag er *niet* gestopt en teruggelezen worden, iets wat vaardige lezers juist wel doen om een tekst te kunnen begrijpen. Maar dat hoeft bij technisch lezen niet. Toch zullen leerlingen, om ervaren lezers te worden, moeten leren de leessnelheid en mate van leesnauwkeurigheid af te stemmen op de mate waarin ze de tekst begrijpen, volgens het principe ‘snel waar het kan en langzaam waar het moet’.
2. Ervaren lezers zijn stillezers, basisschoolleerlingen vaak hardoplezers. Hardop lezen is echter onnatuurlijk en ineffectief. Een mond praat veel minder snel (180 woorden per minuut) dan ogen kunnen scannen! Het stillezen heeft echter de handicap dat het oncontroleerbaar is. En omdat

“Voor ervaren lezers is lezen altijd een betekenisverlenend proces.”

leerkrachten graag controleren, laten ze veel verklankend lezen. Perfetti (1985, p. 90) geeft de misvatting goed weer: “Decoding does not mean saying a word aloud. Saying a word aloud is a measure of decoding; it is not the process of decoding.”

Het is waar dat in de aanvankelijke leesfase het hardop lezen belangrijk is voor het onder de knie krijgen van het proces, maar na groep 4 kan dit gestopt worden. Dan is een snelheid bereikt waarbij de ogen als het ware door de geluidsbarrière gaan. Alleen voor een enkel controlemoment en voor vormen van voordrachtslezen is hardop lezen dan nog zinvol.

Het hardop lezen blijft overigens bij veel ervaren lezers als een ‘residu’ achter. Zij kennen een vorm van ‘inner speech’, lezen zichzelf met een innerlijk stemmetje voor. Dit wordt ook wel subvocaliseren genoemd.

3. *Fluency* is een kenmerk van een geautomatiseerd leesproces. Het maakt dat lezers accuraat, snel en makkelijk (vloeiend) teksten lezen die uit samenhangende zinnen bestaan. In zo'n ‘lekkerlezenflow’ verloopt het decoderen niet spellend, stotterend en/of hikkend en hoeft er niet bij voortdurende teruggelezen te worden. Leessnelheid wordt vaak als maat voor fluency gebruikt, al gaat het om verschillende zaken.
4. Goede lezers lezen hypothesevormend en -toetsend. Ze maken gebruik van kennis over de betekenis van woorden en zinnen (semantische context) en de grammatica (syntactische context). En

door ervaring rijk kunnen ze op basis van verwachtingen betekenisvoorspellingen doen.

Dit voorspellend, ‘radend lezen’ is voor goede lezers niet een leesprobleem, maar een efficiënte werkwijze. Hier geldt immers een belangrijk principe van efficiënt lezen: de snelste manier is *niet* lezen. Leerlingen die zwak decoderen en minder accuraat en vlot lezen hebben de neiging de context (meer) te gebruiken. Stanovich (2000) heeft aangetoond dat deze leerlingen hun gebrekkige decodeervaardigheid tot op zekere hoogte zelfs compenseren door gebruik te maken van de context. Toch wordt de radende leesstrategie meestal gezien als een inadequate strategie. Dat is dus niet (helemaal) correct. Ervaren lezers maken juist gebruik van deze strategie, maar wel vanuit de zekerheid, dat er (bijna) altijd goed geraden wordt wat er staat.

5. Voor ervaren lezers is lezen altijd een betekenisverlenend proces. Voor hen staat de inhoud centraal. Het is daarom onnatuurlijk en kunstmatig om technisch lezen voor beginnende lezers zo strikt te scheiden. Het valt ook niet te scheiden, want zelfs bij dat technisch lezen is de laatste stap toch altijd de vraag wat er gelezen is. Er is ook sprake van een nauwe relatie tussen techniek en begrip. Ervaren lezers voeren hun leessnelheid op bij hoogfrequente, bekende woorden. Laagfrequente en onbekende woorden vertragen juist het decodeerproces. Dat is goed te zien bij De Klepel, een woordleestoets met pseudoworden. Eenzelfde gedachtegang is te geven op zinsniveau.

In het volgende deel van dit artikel wordt stilgestaan bij de vraag in hoeverre de Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid meten in welke mate leerlingen ervaren lezers zijn en in hoeverre de toetssetting bij deze toetsen goede representaties zijn van wat leerlingen in het leesonderwijs tegenkomen.

Vier Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid

Beginnende lezers moeten ervaren lezers worden en daar wordt in het onderwijs uiteraard veel aandacht aan besteed. Het liefst wordt de techniek snel geleerd, zodat deze geen moeilijkheden meer oplevert en er voldoende ‘megabyte geheugenruimte’ vrij is om over de inhoud van de tekst na te kunnen denken.

Om die ontwikkeling te kunnen monitoren gebruiken de meeste scholen toetsen. Daarvoor schrijft de onderwijsinspectie formeel geen toetsen voor, maar eist wel het gebruik van goede, dat wil zeggen COTAN-genormeerde, toetsen. Dat zijn toetsen met voldoende psychometrische kwaliteiten, die meten wat ze pretenderen (validiteit) en die bij verschillende metingen dezelfde uitkomsten bieden (betrouwbaarheid) (COTAN, 2009).

Aan die eisen voldoen maar weinig toetsen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de meeste scholen de Cito-toetsen voor technische leesvaardigheid gebruiken. Die toetsen meten wat ze pretenderen en leveren betrouwbare uitkomsten. Waarom dan toch die zorgen over het sturen op resultaten als voor het bepalen van die resultaten de Cito-toetsen gebruikt worden? Het probleem zit hem in hoe technische leesvaardigheid in de toetsen gedefinieerd en geoperationaliseerd wordt. De toetsen zijn valide en meten dus wat ze pretenderen, maar de gehanteerde definities omvatten niet de volle rijkdom van het

te toetsen domein. Daar schort het aan. Technisch lezen is (veel) meer dan hoe het in de toets geoperationaliseerd is. Bovendien worden leerlingen bij de toetsafname in situaties gebracht die onnatuurlijk zijn, niet vertrouwd en die weinig van doen hebben met de natuurlijke leessituatie waarin leerlingen in de klas lezen. Soms wordt voor dit probleem de vage term 'ecologische validiteit' gebruikt.

Dit probleem van de operationalisering van het (sub)domein technisch lezen en de onnatuurlijkheid van de toetssetting wordt hieronder voor de vier Cito-toetsen technisch lezen afzonderlijk uitgewerkt.

De Drie-Minuten-Toets

Bij de DMT wordt technische leesvaardigheid gedefinieerd als het vlot en accuraat verklanken van losse woordjes van uiteenlopende moeilijkheidsgraad. De toets is valide, want meet precies wat als leesvaardigheid omschreven is.

De omschrijving heeft echter weinig van doen met waar het bij het (technisch) lezen op basisscholen om gaat. Kinderen moeten van een leeskaart met rijtjes frequente woorden die in moeilijkheid oplopen, hardop woordjes 'blaffen'. En dat alles buiten de klas, in een een-op-eensituatie met de toetsjuf, die de stopwatch in de hand heeft. Dus wordt er onder tijdsdruk gelezen (zoveel mogelijk binnen een minuut) en gecontroleerd op fouten.

Hoe herkenbaar is die toetssetting voor leerlingen? Het is toch heel wat anders dan het lezen van boekjes, zoals dat dagelijks in de klas gebeurt? En wat zegt het eigenlijk, als je heel snel rijtjes losse woordjes kunt zeggen? Wanneer heb je dat ooit nog nodig?

Het hardop verklanken van losse woordjes gaat in tegen het idee van fluency. Boven-

“Zelfs rijtjes losse woordjes kunnen niet met het verstand op nul gedecodeerd worden.”

dien kan er geen gebruik worden gemaakt van contextinformatie (semantisch en/of syntactisch) om tekstvoorspellingen te doen, iets dat een kind juist moet leren om uit te groeien tot een vaardige lezer. En al gaat het de toetsontwikkelaars om het toetsen van technisch decoderen, de woordjes zijn niet betekenisloos, waardoor betekenis interfereert bij het decoderen. De toetsontwikkelaars zullen dat moeten beamen. In tegenstelling tot de makers van de oude eenminuuttoets hebben zij namelijk gekozen voor frequente woorden, een opmerkelijke keuze, als de toets 'slechts' het vlot en accuraat verklanken van woordjes moet meten. Maar zelfs rijtjes losse woordjes kunnen niet met het verstand op nul gedecodeerd worden. Leerlingen zullen ze altijd willen begrijpen. Dat zit in de aard van het leesproces.

De AVI-toets

De AVI-toets zegt te meten hoe goed teksten van oplopende moeilijkheidsgraad hardop kunnen worden verklankt. Er wordt naar vlotheid en accuratesse (nauwkeurigheid) gekeken.

Terwijl de nieuwste handleiding de (hoge) ecologische validiteit van de AVI-toets roemt, moet toch ook hier gezegd worden dat wat er gemeten wordt niet correspondeert met de dagelijkse gang van zaken in het leesonderwijs en dat de toetssetting onnatuurlijk aandoet.

Al zullen veel leerkrachten dat niet direct beamen. De (oude) AVI-toets heeft immers het statuut van het schoolkrijtje. En voor

velen is AVI met haar systeem van niveau- of groepslezen en de indeling van boeken in moeilijkheidsgraad synoniem voor technisch lezen. Zeg 'technisch lezen' en horden leerkrachten roepen 'AVI'.

Toch is technisch lezen niet wat AVI ons voorhoudt dat het is. De operationalisering van het begrip technische leesvaardigheid gaat wel uit van het lezen van teksten, maar die moeten hardop en zo snel mogelijk en met zo weinig mogelijk fouten gelezen worden. Begrijpen hoeft niet en dat stelt de toetsontwikkelaars voor grote psychometrische problemen, want lezers willen teksten, nog meer dan bij losse woordjes, nu eenmaal wel begrijpen en niet alleen maar hardop verklanken. Er doen zich 'begripsinterferentieproblemen' voor op woord- en zinsniveau. Onbegrepen woorden en tekstdeeltjes zaaien verwarring en vertragen het leesproces. Zo wist bij de oude AVI niemand meer wie Wubbo Ockels was, de hoofdpersoon van een van de toetsverhaaltjes. En ook al was het kennen van die man irrelevant voor de kwaliteit van het technisch lezen, het hikkelen van zo'n onbekende naam zorgde wel voor ruis bij het meten van de technische leesvaardigheid. Inmiddels zijn bij de nieuwe toets voor dit soort calamiteiten oplossingen voorzien. Een aantal fout gelezen woorden hoeft niet meegerekend te worden, zoals dromedaris, compagnie, Titanic en mzzl (?).

Op zinsniveau spelen vergelijkbare problemen. Hoe nieuwsgieriger leerlingen zijn naar de betekenis van de zin 'Mijn vermetele broer Jos bevindt zich op het dak van ons prieel' (uit: toetskaart E6B), hoe meer het decodeerproces daardoor vertraagt en hoe slechter de

score op de toets. En ook als leerlingen in de tekst iets grappigs zien en lachen in plaats van lezen, verslechtert dit de toetsscore. Het lezen van de AVI-toetskaarten lijkt niet op de alledaagse leessituatie waarin leerlingen proberen samenhangende teksten te lezen en begrijpen. Het hardop verklanken blijft onnatuurlijk, zeker als dat in een een-op-eensituatie met de leerkracht gebeurt, buiten de klas, in een toetshok, met de stopwatch op tafel.

De toets Leestechneik (groep 3)

De Cito-toets Leestechneik is bedoeld voor groepsgewijze afname in groep 3. De toets bestaat uit meerkeuze-items en kent geen tijdslimiet. De kinderen moeten bij een plaatje de vier antwoordalternatieven lezen en het goede woordje kiezen. Daarbij zijn de grondwoorden hoogfrequent en worden de gebruikte afbeeldingen door kinderen als representaties van de grondwoorden herkend. De toetssituatie herkennen kinderen niet. Slechts een enkele keer komen in werkboekjes soortgelijke items voor. Het gaat bij de toets wel om stillezen, maar weer niet om fluency, omdat er losse woordjes gelezen moeten worden.

En hoewel het een toets is voor *technisch* lezen kunnen taalzwakke leerlingen problemen ondervinden als ze de betekenis van afbeeldingen en woorden als *haan* en *kip*, *bijl*, *das*, *doel*, *bonzen*, *vormen* en *poortje* niet kennen of herkennen.

De toets Leestempo

De Cito-toets Leestempo is een klassikaal afneembare stilleestoets voor de groepen 3 tot en met 8 en bestaat uit een aantal leesteksten, waarbij om de circa tien woorden uit drie antwoordalternatieven het goede item onderstreept moet worden. De aflei-

ders zijn orthografisch nabije woorden, die afvallen omdat ze syntactisch en/of semantisch niet in de zin passen, bijvoorbeeld: raam, naar en maar. De maximale toetstijd bedraagt vijftig minuten.

De toetshandleiding roemt de collectieve afneembaarheid en de grote(re) ecologische validiteit doordat de toets niet uitgaat van het hardop verklanken van de tekst. Dat mag zo zijn, het technisch leesonderwijs in de klas is toch heel wat anders dan werkend in een toetsboekje, met een potlood in de hand, zinnestjes lezen en voortdurend bedacht zijn op fout geschreven woordjes. De toets staat ook haaks op het werken aan fluency. Als lezen het in gesprek gaan met een tekst is, wordt dat gesprek op een irriterende en belemmerende manier voortdurend onderbroken door het moeten kiezen uit antwoordalternatieven. Deze werkwijze gaat in tegen de natuurlijke gerichtheid van de lezer, die probeert een tekst te begrijpen. En omdat lezen begrijpen is, levert ook deze toets voor technische leesvaardigheid problemen op voor taalzwakke kinderen met een gebrekkige woordenschat. De toets is minder valide naarmate de leerlingen taalzwakker zijn. Zij lopen het risico niet-acceptabele scores te behalen. In de handleiding van de oude versie wordt daarover 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 overigens in de nieuwe handleiding weggelaten.

Over de toets worden meer vragen gesteld. Zo zou de Leestempotoets ook spellingvaardigheid toetsen, althans leerlingen die snel goed gespelde woorden en woordbeelden herkennen, bevoordelen. De gekozen toetsvorm zou sommige leerlingen onder tijdsdruk tot de foute strategie van 'itemhopping' aanzetten. Maar het grootste

zorgpunt voor de onderwijspraktijk betreft het feit dat er vaak een grote discrepantie is tussen de AVI-niveaus die vastgesteld worden met de AVI-toets en die met de normtabellen van de Leestempotoets.

Discussie

In de bespreking is aangetoond dat technische leesvaardigheid in de vier toetsen verschillend geoperationaliseerd is. Cito constateert dat zelf ook. In de afsluiting van de handleiding van de DMT en de AVI-toets (Cito, 2009, p. 6) wordt de volgende tabel gegeven, met een onderscheid in gevraagd leerlinggedrag en toetsmateriaal.

Gedrag/Toetsmateriaal	Woorden	Teksten
Stillezen	Leestechneik	Leestempo
Hardoplezen	DMT	Avi

De toetsen verschillen onderling in hoe technisch lezen gemeten wordt. Maar belangrijker is het verschil tussen de toetssetting en de onderwijspraktijk en de operationalisering van technische leesvaardigheid en het leesonderwijs zoals dat op scholen gegeven wordt.

Bij de toetssetting zijn er bij de vier toetsen verschillen geconstateerd. Meestal moeten leerlingen onder tijdsdruk en met een tijdslimiet hardop een tekst lezen en wordt er individueel getoetst, buiten het vertrouwde klaslokaal. De aantallen fouten worden geteld. Bij twee toetsen is er sprake van een klassikale afname. Het toetsmateriaal bestaat uit losse woordkaarten of losse kaarten met teksten, in twee gevallen zijn er toetsboekjes met meerkeuzeopdrachten. Bij één toets, de AVI-toets, moet er doorgedaan worden met het lezen van steeds moeilijker teksten tot aan het 'frustratieniveau'.

Bij al deze kenmerken van de toetssetting is overduidelijk dat deze niet corresponderen met de dagelijkse praktijk van het leesonderwijs, waarbij kinderen vooral in leesboekjes allerlei betekenisvolle teksten lezen en op allerlei speelse manieren met leesmaterialen oefenen.

Om valide te kunnen toetsen is er gekozen voor heel gerichte operationaliseringen van het domein (technisch) lezen. Het gaat daarbij om accuratesse en snelheid bij het lezen van woorden en/of teksten. In twee gevallen moet er hardop gelezen worden, in de twee andere gevallen stil gelezen.

Die operationaliseringen zijn bij lange na niet dekkend voor wat er in het leesonderwijs gebeurt. En al zouden scholen alle toetsen gelijktijdig gebruiken, dan nog is er maar sprake van een matige dekking. Onze professionaliteit of – zo u wilt – onze onderwijskundige intuïtie heeft ons dat natuurlijk allang verteld. Toetsituaties hebben vaak weinig van doen met wat we in het onderwijs als zinvol ervaren.

Als technisch lezen het zo snel mogelijk hardop ‘blaffen’ tegen rijtjes woorden zou zijn, dan was de DMT een uitermate geschikte toets om die vaardigheid te meten. Maar daar gaat het bij het lezen niet om. Het gaat wel om het begrijpen van een tekst. Zelfs bij technisch lezen is er altijd de focus op het begrip en interfereert het decoderen met begrijpend lezen, woordenschat en soms zelfs met spelling (woordbeeld). Daarom is het onderscheiden van technisch lezen kunstmatig.

Dit probleem komt voort uit het één-doel-één-toetsprincipe, dat psychometrisch nodig is om valide toetsen te maken. Zou Cito een toets ontwikkelen waarmee meerdere aspecten gelijktijdig getoetst 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

“Toetsituaties hebben vaak weinig van doen met wat we in het onderwijs als zinvol ervaren.”

is echter dat er nooit toetsen ontwikkeld kunnen worden die de volle rijkdom van het leesonderwijs zullen weerspiegelen. Dat is op zich niet erg, als de onderwijspraktijk met wijsheid de toetsen weet te gebruiken. Maar helaas gebeurt dat niet en wordt aan toetsen meer belang toegevoegd dan goed is.

Dit alles betekent dat scholen die streven naar hogere leesprestaties 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, maar er zit wel een keerzijde aan het definiëren van die leesresultaten in termen van toetsuitslagen op de genoemde leestoetsen.

De Cito-toetsen technisch lezen meten minder dan wat in het onderwijs gedacht wordt dat ze meten. Technische leesvaardigheid is op een (zeer) beperkte manier geoperationaliseerd. Willen schoolteams sturen op leesresultaten dan is er naast het gebruik van de toetsen meer nodig.

Leerkrachten zullen, naast de enkele objectieve meetmomenten per jaar wanneer de toetsen gebruikt worden, veel vaker gebruik moeten maken van wellicht wat minder objectieve, maar zeker zeer waardevolle meetinstrumenten als observaties en diagnostische gesprekjes met leerlingen. Want met die instrumenten zal een veel rijker beeld van de leesontwikkeling opgebouwd kunnen worden dan toetsen ooit zullen kunnen. Scholen kunnen daarbij experimenteren met het vastleggen van leesontwikkelingen in portfolio's van leerlingen.

Tot slot is het (alleen) varen op het kompas van de Cito-toetsen ook onwenselijk, omdat er groepen risicoleerlingen zijn die problemen kunnen ondervinden met de manier waarop er met de Cito-middelen getoetst wordt. Leerlingen met faalangst en logopedische problemen (mondmotoriek, slechte articulatie of ademhaling, sommige dialectsprekers en kinderen die slecht verstaanbaar spreken) kunnen grote moeite ondervinden bij het hardop, onder tijdsdruk moeten lezen. Toetsen met plaatjes kunnen problemen veroorzaken voor leerlingen met perceptuele problemen, voor autistische leerlingen en voor leerlingen met NLD, die liever eerst een verhaaltje horen, en voor leerlingen met een zwakke ruimtelijke oriëntatie of detailwaarneming. Het is goed zich bewust te zijn dat er ‘leesproblemen’ zijn, die weinig met het lezen zelf van doen hebben, als wel met de manier waarop er getoetst wordt.

René Berends is docent Nederlands aan de lerarenopleiding basisonderwijs Saxion Hogeschool in Deventer

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.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading*. The Guilford Press.