

Het toetsen van begrijpend lezen

September 2020

Vrijwel iedere leraar toetst met enige regelmaat het begrijpend leesniveau van zijn of haar leerlingen. Door te toetsen krijg je immers een beeld van waar de leerling staat in zijn of haar begrijpendleesontwikkeling. Ook bieden toetsen inzicht in waar de leerling eventueel (extra) behoefte aan heeft. Mogelijke zwakke (en sterke!) punten van de leerling komen aan het licht, waarop vervolgens door de leraar een interventie kan worden ingezet, bijvoorbeeld in de vorm van extra begeleiding. Toetsing kan na een (periode van) interventie aangeven of deze wel of niet effectief is geweest.

Maar: welke toetsen zijn er eigenlijk voor begrijpend lezen en waarom zet je een bepaalde toets wel of niet in? In deze Nota Bene bespreken we de verschillende soorten toetsen voor begrijpend lezen die er zijn. Ook passeren de voor- en nadelen van deze toetsen de revue, voor zowel de leraar als de leerling.

Vooraf

Er is in de loop der jaren veel – internationaal – onderzoek gedaan naar de complexe schoolse vaardigheid die het begrijpend lezen eigenlijk is en welke vorm van toetsing het beste recht doet aan het meten van deze complexe vaardigheid.

Waar men het in deze onderzoeken in het algemeen over eens is, is dat het begrijpend lezen een actief proces is, waarin de lezer voor, tijdens en na het lezen allerlei deelprocessen (zoals decoderen, verbanden leggen binnen en buiten de tekst, herlezen,



evalueren enzovoort) inzet om zich uiteindelijk een mentaal plaatje van de tekst te kunnen vormen. Afhankelijk van hoe goed de lezer de tekst begrepen heeft, klopt dit mentale plaatje wel of (deels) niet. Sommige onderzoeken laten zelfs zien dat het begrip van de tekst zich nog verder kan ontwikkelen nádat een lezer klaar is met het lezen daarvan (Magliano et.al, 2012).

Leesbegrip is dus meer dan alleen wat je uit een tekst onthoudt. Maar uit diverse onderzoeken blijkt dat toetsen voor begrijpend lezen vaak juist op het geheugen van de leerling een relatief groot beroep doen (Klingner, 2004). Ze doen daarmee dus geen recht aan het complete, natuurlijke, actieve begrijpend leesproces dat veel verder gaat dan alleen datgene wat je van de tekst onthouden hebt. Bovendien blijkt dat veel toetsen vaak geen duidelijke diagnose geven van waar de leerling nu eigenlijk moeite mee heeft. Wanneer je als leraar een toets begrijpend lezen afneemt, is het dan ook goed om je te realiseren dat een **toets** begrijpend lezen iets heel anders is dan het **proces** van begrijpend lezen.

Verschillende soorten toetsen

Voordat we de verschillende soorten toetsen bespreken, is het goed om te weten dat de effectiviteit van een toets begrijpend lezen afhankelijk is van een aantal factoren (Magliano et.al, 2012):

- het doel van de toets (Waarom wordt de toets afgenomen?);
- de deelprocessen of deeltaken van begrijpend lezen die de toets toetst (Wat meet de toets precies?);
- de teksten die in de toetstaak zijn opgenomen en wat de leerlingen ermee moeten doen (Hoe meet de toets?);
- de leerlingen die de toets maken (Wie maken de toets? Meet de toets bij hen wat hij moet meten?).

Tot slot zou een effectieve toets, om een zo realistisch mogelijk beeld van het begrijpend leesniveau van een leerling te meten, idealiter enkel teksten en verwerkingsvragen moeten bevatten die representatief zijn voor de teksten en taken die de leerlingen in hun dagelijks leven daadwerkelijk tegen kunnen komen.

Er bestaan zowel mondelinge als schriftelijke toetsen voor begrijpend lezen. De meest voorkomende toetsvormen zijn:

- toetsen met vragen (schriftelijke toets). Deze zijn onder te verdelen in toetsen met open vragen en toetsen met meerkeuzevragen (multiple choice);
- *mazetaken* (schriftelijke toets). Dit is een gatentekst waarbij ofwel een woord op de open plek moet worden ingevuld, ofwel een woord moet worden gekozen uit de gegeven antwoordmogelijkheden;
- *sentence verification*taken (schriftelijke toets). Hierin moet de leerling aangeven welke 'nieuwe' zinnen het best met de tekst matchen.
- *retell*taken (mondeline toets). Dit zijn naverteltaken. Bij oudere leerlingen worden ze soms schriftelijk afgenomen;
- *think aloud*taken (mondeline toets). Hierin moet de leerling tijdens het lezen van de tekst(en) hardop het denkproces beschrijven.

Schriftelijke toetsen

1a. Toets met vragen: meerkeuze (multiple choice)

Meerkeuzetoetsen zijn in het Nederlandse onderwijs waarschijnlijk de meest gebruikte toetsen om het begrijpend leesniveau van leerlingen te meten¹. Een bekend voorbeeld is de Citotoets begrijpend lezen. Vaak bestaat de toets uit enkele teksten over verschillende onderwerpen. De leerlingen lezen telkens een tekst en beantwoorden hierna één of enkele gesloten vragen over deze tekst. Bij deze vraag moeten de leerlingen vaak kiezen uit drie à vier antwoordalternatieven, waarvan er telkens één correct is. De vragen hebben vaak betrekking op één of meer deelvaardigheden van het begrijpend lezen.

Een meerkeuzetoets bevat vaak drie verschillende soorten vragen:

- *letterlijke vragen over de tekst*: bij deze vragen moeten de leerlingen in een specifiek fragment van de tekst op zoek naar het antwoord. Ze bekijken aldaar welke van de gegeven antwoordmogelijkheden het best antwoord geeft op de vraag. Dit soort vragen vereisen van de leerling weinig tot geen inferentieprocessen (verbanden leggen binnen en buiten de tekst). Een voorbeeld van een letterlijke vraag over de tekst is¹:

Iemand die het antwoord op deze vraag zou kunnen weten is mierenkenner Peter Boer. Boer is een gepensioneerd biologieleraar en is vrijwilliger op de insectenafdeling van Naturalis. Hij heeft het naslagwerk 'Mieren van de Benelux' geschreven, waarin 106 mierensoorten worden beschreven. Boer heeft ook diverse mierensoorten in Nederland ontdekt, zoals de kalme steekmier en de mosskankmier. Maar zijn belangrijkste vondst, zegt hij aan de telefoon, was een mierensoort die een Duitser in de Tweede Wereldoorlog al eens tussen Rotterdam en Amsterdam had gezien. Boer wilde hem weer vinden. Na jaren 15 zoeken vond hij de soort in Limburg. Hoe hij zich toen voelde? 'Wel heel erg blij, ja.'

Wie was op zoek naar de mierensoort die in de Tweede Wereldoorlog voor het laatst was gezien?

- A. de gemeente Amsterdam
 - B. de gemeente Rotterdam
 - C. Naturalis
 - D. Peter Boer
- *algemene vragen over de tekst*: bij dit soort vragen moeten de leerlingen tot een antwoord komen door verbanden te leggen tussen verschillende elementen in de tekst en die als het ware samenvatten. Op basis daarvan bekijken ze wat het

¹ Bron: Nieuwsbegrip Tekstentoets niveau B, toets 1 versie 1 (november)

goede antwoord op de vraag kan zijn. Dit soort vragen doen een beroep op de inferentievermogens van de leerling die betrekking hebben op inferenties *binnen* een tekst. Een voorbeeld van een algemene vraag over de tekst is²:

Wat is de hoofdgedachte van alinea 2?

- A. Dat de mensen in Italië Italiaans spreken.
- B. Dat de zon verblindend is in Italië.
- C. Dat het erg fijn is in Italië.
- D. Dat het in april al lekker warm is in Italië.

- *inferentiële vragen*: de inferenties die leerlingen bij dit soort vragen moeten maken zijn vaak uitleggend, uitbreidend en voorspellend. Om zulke vragen te kunnen beantwoorden, moeten leerlingen vaak verbanden leggen met dingen *buiten* de tekst. Dit soort vragen zijn voor leerlingen vaak het moeilijkst om te beantwoorden. Een voorbeeld van een inferentievraag is³:

Waar zal de rest van de tekst over gaan?

- A. over waar in de wereld gevaarlijke draaikolken ontstaan
- B. over waar je naartoe drijft als je in een draaikolk terecht komt
- C. over wat er gebeurt als het water in de rivieren geen ruimte krijgt
- D. over wat je moet doen als je in een draaikolk belandt

Een toets met meerkeuzevragen kent verschillende voor- en nadelen. Het duidelijkste *voordeel* van de toets is het voordeel *voor de leraar*: de toets is eenvoudig af te nemen (het kost relatief weinig tijd) en de toetsresultaten zijn makkelijk te scoren (overzichtelijk). Een ander *voordeel* is dat er onder verschillende beoordelaars weinig discussie kan ontstaan: het antwoord in het antwoordmodel is in principe het enige juiste.

Een *nadeel* van dit soort toetsen voor de leraar is dat zij niet ontworpen zijn om een gedetailleerd beeld te geven over waarom leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen. De toetsresultaten geven dus weinig aanknopingspunten voor eventuele vervolgstappen om de leerling verder te helpen in zijn of haar begrijpendleesproces. Een ander *nadeel* van toetsen met meerkeuzevragen is dat men altijd rekening moet houden met een gokrisico: leerlingen kunnen een antwoord goed hebben door het goede antwoord gegokt te hebben, in plaats van door het daadwerkelijk te weten.

Een *nadeel* van dit soort toetsen *voor de leerling* is dat sommige leerlingen grote moeite hebben met het 'vast kunnen houden' van de verschillende antwoordalternatieven (problemen met het kortetermijngeheugen). Dat belemmert hen om uiteindelijk het goede antwoord te vinden. Een ander *nadeel* is dat zij, door niet goed of onzorgvuldig lezen van de antwoorden, details in een antwoordmogelijkheid kunnen missen en hierdoor het verkeerde antwoord kiezen.

² Bron: Cito Begrijpend lezen 3.0 groep 7 (2017)

1b. Toets met vragen: open vragen

Ook de toets met open vragen komt regelmatig in het Nederlandse onderwijs voor. Vaak gaat het dan om een toets die meerdere teksten bevat, waarbij na elke tekst enkele open vragen volgen. Als de leerlingen dergelijke open vragen moeten beantwoorden, kunnen zij dit doen in één tot enkele woorden of in enkele zinnen. De leraar beoordeelt vervolgens in hoeverre de leerlingen goede antwoorden hebben gegeven. Een toets met open vragen kan ook bestaan uit maar één opdracht: schrijf na het lezen van deze tekst een goede samenvatting van een x-aantal woorden. Deze samenvatting wordt ook weer beoordeeld door de leraar. Uit onderzoek blijkt dat wanneer de leerlingen de vragen voorgelegd krijgen ná het lezen van de tekst, het leesproces niet wordt beïnvloed. De toetsvragen kunnend dus beter niet tijdens het lezen worden gesteld. Ze zouden dan een te groot beroep doen op het werkgeheugen.

Er zijn twee soorten open vragen:

- **tekstinhoudelijke vragen:** dit zijn vragen die meestal over een deel van de tekst gaan. De antwoorden op de vragen zijn meestal kort.
- **algemene overzichts vragen:** algemene overzichts vragen gaan over de gehele tekst. Het gaat vaak om standaardvragen die toepasbaar zijn op verschillende teksten. Voorbeelden zijn bijvoorbeeld vragen wat een leerling nog weet van een tekst, vragen om een samenvatting te maken of vragen om de hoofdgedachte van een tekst op te schrijven.

Om open vragen bij een tekst te kunnen beantwoorden moet een leerling een correct mentaal plaatje van de tekst hebben gemaakt en daar de relevante informatie uithalen die van toepassing is op de specifieke vraag/vragen. Dit soort vragen doet dan ook een (relatief) groot beroep op het geheugen van de leerling, wat meteen een *nadeel* van de toets kan zijn *voor de leerling*. Wat heeft hij of zij nog onthouden van de tekst na het lezen daarvan? Welk mentaal plaatje heeft de leerling tijdens het lezen gevormd? Ook een *nadeel* kan zijn dat bij toetsen met open vragen leerlingen zelf een antwoord moeten formuleren. Dat antwoord kunnen zij baseren op hun geheugen (wat hebben ze in de tekst gelezen?), achterhalen door terug te lezen in (een deel van) de tekst of door logisch te redeneren (bijvoorbeeld op basis van voorkennis die de leerling al heeft). Maar de vraag is hoe goed zij hierin slagen. Leerlingen kunnen sterk worden 'afgerekend' op hun (al dan niet goed ontwikkelde) formuleervaardigheden.

Een *nadeel* van open vragen *voor de leraar* is dat leerlingen soms een correct antwoord op de vraag kunnen geven, zonder dat zij de tekst ook daadwerkelijk hebben begrepen. Dit is bijvoorbeeld mogelijk wanneer een leerling al veel voorkennis over het onderwerp van een tekst heeft; zij hebben de tekst dan niet nodig om het antwoord te geven. Een tweede *nadeel* voor de leraar is dat het nakijken van een toets met open vragen relatief veel tijd kost en dat de beoordeling niet altijd eenduidig is: wat de ene leraar goedkeurt, vindt de andere soms onvoldoende.

Verder is het inzetten van enkel toetsen met open vragen niet voldoende wanneer het doel van de toets is om de effectiviteit van interventies in de afgelopen periode te toetsen, zo blijkt uit onderzoek (Magliano et al., 2012). Dit is een laatste *nadeel*.

2. Mazetaken

Een mazetaak is een korte leestoets die wordt gebruikt om algemene leesvaardigheid te meten. De toets meet hoe goed leerlingen een tekst begrijpen. Bij een mazetaak moet de leerling aangeven welk van de drie woorden op een plaats in de tekst zou horen (Muijselaar et al., 2017). Verder gaat het om het aantal goede antwoorden in een bepaalde tijd. Het aantal correcte antwoorden wordt daarbij gescoord.

Een voorbeeld van een mazetaak is³:

Een tijdje terug kwam er afval uit de ruimte op de aarde. Dit afval kwam van een oude **(bovendien / satelliet / teruggaan)**. Er zwerft wel meer ruimteafval rond **(de / eg / pak)** aarde. Is dit gevaarlijk? Hoe komt **(aal / dit / erg)** en wat is eraan te doen? **(Bes / Doe / Het)** afval kwam van een afgedankte satelliet. **(Deze / Eten / Mode)** satelliet woog zo'n 6.000 kilo. Hij **(als / gas / had)** de grootte van een bus. Het **(anders / meeste / zoeken)** van de satelliet is hoog boven **(al / eb / de)** aarde verbrand. Maar enkele grote stukken **(aanleiding / bereiken / makkelijk)** de aarde.

Een mazetaak bevat meer tekst dan de leerlingen af kunnen krijgen. Op die manier kunnen leerlingen met elkaar vergeleken worden: hoe verder leerlingen komen in de taak (en hoe meer antwoorden zij goed hebben), hoe beter hun algemene leesvaardigheid is. Er geldt een bepaalde tijd waarbinnen de leerlingen antwoorden mogen geven, bijvoorbeeld 2 minuten. De leerlingen zullen de toets dus nooit helemaal af krijgen. Mazetaken hebben als doel te meten of een leerling teksten op een bepaald niveau kan begrijpen en of deze leerling vooruit gaat in lezen. Goede lezers begrijpen de syntaxis van de zinnen die ze lezen en de betekenissen van de woorden in de tekst. Zwakke lezers begrijpen wat zij lezen op syntactisch en semantisch niveau vaak niet goed genoeg om de juiste woorden te kunnen kiezen (of invullen) die in de zinnen passen. Een mazetaak kan deze leerlingen opsporen en veranderingen meten in hun leesgedrag. Zo kan op gezette tijden in de gaten gehouden worden of het leesgedrag is verbeterd na enkele weken leesonderwijs. Op basis hiervan kun je vaststellen in hoeverre de lesinstructie en/of interventie effectief is en of het eventueel nodig is om de instructie en/of interventie aan te passen (Chung et al, 2018).

Een *voordeel* van een mazetaak *voor* zowel *de leerling* als *de leraar* is dat de afname ervan maar een paar minuten duurt. De afname van standaardtoetsen voor begrijpend

³ Het voorbeeld is een gedeelte van Sneltoets 1 versie 1 niveau B van Nieuwsbegrip.

lezen, zoals de toetsen begrijpend lezen van het CITO, is vele malen tijdrovender. Deze toetsen worden in de bovenbouw van de basisschool dan ook slechts één of enkele keren per jaar afgenomen, ook vanwege het feit dat deze standaardtoetsen pas over een langere tijd een ontwikkeling laten zien. Vaker afnemen heeft dus geen zin.

Het tussendoor onderzoeken van begrijpend lezen is echter wenselijk. Mazetaken zijn ontwikkeld om de leesvaardigheid van leerlingen te volgen (Espin et al., 2012). Omdat deze toetsen relatief snel afgenomen kunnen worden, kunnen deze vaker per jaar worden afgenomen (bijvoorbeeld iedere zes weken). Hierdoor kan de ontwikkeling van de algemene leesvaardigheid goed in kaart worden gebracht. Dit is ook weer een *voordeel voor de leerling* en *de leraar*: de leraar weet op gezette tijden hoe het ervoor staat met het leesgedrag van zijn leerling en kan dan een passende lesinstructie geven of interventie toepassen. Daar kan de leerling meteen van profiteren.

Een *voordeel voor de leraar* is nog dat de toetsen ook gemakkelijk te scoren zijn. Zoals gezegd is de mazetaak een algemene leestaak die verschillende aspecten van begrijpend lezen meet. Naast de leesaanpak is dat onder andere ook technisch lezen, kennis van de wereld en woordenschat. Dit kan een *nadeel* zijn, wanneer men graag bepaalde aspecten van het begrijpend lezen in kaart zou willen brengen. Wanneer men deze toets echter met andere toetsen voor begrijpend lezen – ook die minder frequent kunnen worden afgenomen – combineert, wordt dit nadeel opgeheven.

3. Sentence verification taken

Bij zinsverificatie (sentence verification) lezen leerlingen twee of drie korte teksten van meestal 12 of 16 zinnen. Na elke tekst krijgen de leerlingen stellingen over de tekst te zien. De opdracht is om van elke stelling aan te geven of deze klopt of niet klopt met de inhoud van de tekst. Leerlingen mogen de tekst er niet bij houden.

Er zijn twee soorten kloppende stellingen: *originele stellingen* en *parafrases*. Bij *originele stellingen* is de bewoording identiek aan die van de originele tekst. Bij *parafrases* blijft de betekenis behouden, maar is de tekst in andere woorden omgezet. Daarnaast zijn ook twee soorten niet-kloppende stellingen: betekenisveranderende stellingen en afleiders. Bij *betekenisveranderende* stellingen zijn er kleine aanpassingen gedaan in de originele bewoordingen van de tekst, waardoor de inhoud niet meer met de tekst overeenkomt. Bij *afleiders* is het thema en de zinsbouw gelijk aan die van de originele tekst, maar de bewoordingen en de inhoud zijn volledig anders. Per tekst krijgt een leerling vier stellingen van elke soort door elkaar gehusseld te zien.

Het idee achter zinsverificatie is dat goede lezers tijdens het lezen een mentaal plaatje van de *betekenis* van de tekst vormen. Deze betekenis staat los van de bewoordingen in de tekst. Hierdoor zullen goede lezers parafrases als kloppend kunnen herkennen, alhoewel de bewoordingen verschillen met die van de tekst. Ook zullen goede lezers betekenisveranderende stellingen als niet-kloppend kunnen herkennen, alhoewel de bewoordingen bijna identiek zijn aan die van de tekst (Lastrapes & Mooney, 2019; Marcotte et al., 2019).

Een *voordeel* van zinsverificatie voor *leraren* en *leerlingen* is dat het een snelle en gemakkelijk af te nemen taak is. Een *nadeel* voor de *leraar* is dat er, net zoals bij multiple-choice vragen, een groot gokrisico is.

Mondelinge toetsen

1. Think-aloud (hardop denken)⁴

Hardop-denken (think-aloud) is een taak waarbij een leerling een tekst zin-voor-zin voorleest en na elke zin aangeeft waar hij of zij aan dacht. Omdat een leerling tijdens het lezen vertelt waar hij of zij aan denkt, geeft hardop-denken inzicht in de processen die tijdens het lezen plaatsvinden.

Goede lezers zullen over het algemeen veel relevante verbanden leggen en hun achtergrondkennis erbij halen om concepten in de tekst te begrijpen. Ze zullen strategieën inzetten om problemen in hun begrip op te lossen. Probleemlezers zullen juist vaker op zinsniveau of woordniveau blijven steken. Ze herhalen veel informatie letterlijk, of leggen foutieve of irrelevante verbanden (Karlsson et al., 2018).

Een *voordeel* van hardop denken is dat een *leraar* vrij vlot kan horen welke leesprocessen goed en minder goed gaan. Aan de hand daarvan kan een leraar zijn of haar instructie voor de leerling aanpassen. Dit kan een leraar zelfs tijdens het hardop-denken doen, door voor te doen (te *modelen*) hoe een goede lezer over de tekst zou denken. Een ander *voordeel* voor de *leraar* is dat hardop-denken bij elke willekeurige tekst kan worden ingezet. Dit maakt hardop-denken een flexibele toets voor begrijpend lezen. Een *nadeel* van hardop-denken voor de *leraar* is dat de officiële scoringsprocedure vrij ingewikkeld en tijdsintensief is. Hardop-denken kan echter ook zonder officiële scoringsprocedure worden ingezet, om een gevoel te krijgen van de leesprocessen tijdens het lezen.

Een *nadeel* van hardop-denken is dat *leerlingen* het vaak lastig vinden - en soms ook vervelend - om hun gedachten tijdens het lezen te verwoorden. Daar staat tegenover dat wanneer leerlingen vaker oefenen met hardop-denken, ze het ook makkelijker gaan vinden. Hardop-denken geeft leerlingen meer inzicht in hun leerprocessen, en, omdat ze er bewust over na moeten denken. Dit is een groot *voordeel* van hardop-denken.

2. Retell

Bij *retell* vraagt de leraar aan zijn of haar leerlingen om zo veel mogelijk te vertellen van wat ze nog weten van een tekst. De leerlingen mogen hier doorgaans de tekst er niet bij houden.

⁴ Bron: www.readingrockets.org/strategies/think_alouds

Retell vindt bij basisschoolleerlingen vaak mondeling plaats, maar kan ook schriftelijk afgenomen worden (Reed & Vaughn, 2012). Een leraar kan in de beoordeling letten op hoe een leerling verbanden legt tussen kernconcepten in de tekst, of op hoe een leerling de informatie in de tekst heeft verwerkt. Retell kan een *leraar* daarmee veel inzicht geven in wat een leerling heeft opgeslagen van een tekst. Dit is een groot *voordeel* van retell. Een ander *voordeel* voor de *leraar* is dat retell, net zoals hardop-denken, bij elke tekst kan worden ingezet. Een *nadeel* van retell is dat het de *leraar* alleen inzicht geeft in wat leerlingen besluiten te vertellen. Het kan zijn dat leerlingen concepten niet opnoemen, omdat deze niet zijn blijven hangen na het lezen. Het kan ook zo zijn, dat leerlingen geen zin hebben om alles op te noemen van wat ze nog weten. Een *nadeel* van retell voor *leerlingen* is dat het, net zoals met andere open vragen, een groot beroep doet op de taalproductie en op het geheugen. Verminderde taalproductie en kleine geheugencapaciteit bij leerlingen kunnen ervoor zorgen dat leerlingen onderpresteren op de retell. Een *voordeel* van retell voor *leerlingen* is dat ze tijdens de retell de informatie uit de tekst moeten samenvoegen en ordenen om tot een logisch verhaal te komen. Als retell vaker wordt ingezet, kan dit het leesbegrip van leerlingen bevorderen (Schisler et al., 2010).

Conclusie

Goed volgen van de begrijpend-leesontwikkeling van de leerlingen kan door regelmatig toetsen af te nemen. Door verschillende soorten toetsen af te nemen krijg je als leraar een zo compleet mogelijk beeld van waar de leerling staat in zijn of haar begrijpendleesontwikkeling en waar hij of zij nog extra begeleiding op nodig heeft. Het vooraf met het team of de vaksectie bespreken en maken van een toetsplan voor begrijpend lezen, is aan te raden.

Toetsen in Nieuwsbegrip

Nieuwsbegrip gebruikt verschillende toetsen zoals de teksttoets met verschillende soorten meerkeuzevragen en de sneltoets, een mazetaak. Deze toetsen zijn er in papieren en digitale versies, afhankelijk van de Nieuwsbegriplicentie. Nieuwe toetsen zijn in ontwikkeling.

Hulp nodig?

Nieuwsbegrip biedt trainingen bij alle aspecten en onderdelen van begrijpend lezen, ook als het gaat om de inzet van toetsen. Kijk op onze [website](#) voor meer informatie, of maak via het [contactformulier](#) een belafpraak met een van onze begrijpend leesadviseurs. We vertellen graag over onze aanpak!

Geen Nota Bene missen?

Via de Nieuwsbegrip Nieuwsbrief houden we je op de hoogte van nieuws over Nieuwsbegrip en begrijpend lezen, en geven we je tips en trucs. [Geef je op voor de nieuwsbrief!](#)

Bronnen:

- Chung, S., Espin, C. A., & Stevenson, C. E. (2018). CBM maze-scores as indicators of reading level and growth for seventh-grade students. *Reading and writing*, 31(3), 627-648.
- Espin, C.A, K. McMaster, S. Rose & M. Wayman (Red.) (2012) *A measure of success: The influence of curriculum-based measurement on education*.
- Karlsson, J., van den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A., & van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, 67, 105-116.
- Klingner, J.K. (2004) *Assessing Reading Comprehension*, Assessment for Effective Intervention vol. 29 NO. 4.
- Lastrapes, R. E., & Mooney, P. (2019). Investigating Sentence Verification Technique as a Potential Curriculum-Based Measure of Science Content. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2).
- Magliano, J.P. & K. Millis, Y. Ozuru & D. McNamara (2012) *A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools*. In: *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (ed. McNamara), chapter 5.
- Marcotte, A. M., Rick, F., & Wells, C. S. (2019). Investigating the Reliability of the Sentence Verification Technique. *International Journal of Testing*, 19(1), 74-95.
- Muijselaar, M.M.L. & E.H. de Bree & E. G. Steenbeek-Planting & P.F. de Jong (2017) *Is de cloze-toets een betrouwbare en valide maat voor begrijpend lezen?* In: *Pedagogische Studiën*.
- https://www.readingrockets.org/strategies/think_alouds
- Reed, D. K., & Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 16(3), 187-217.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.

Tekst: Mignon van Hasselt en Colette Mathijssen (auteurs bij Nieuwsbegrip) en Marit Guda (promovenda Sociale en Pedagogische Wetenschappen Universiteit Leiden)

Reageren: nieuwsbegrip@cedgroep.nl, @nieuwsbegrip (Twitter en Facebook)