



Proef ingediend met het oog op het behalen van
de graad van Master in de Klinische Psychologie

IMPACT VAN TECHNISCHE LEESVAARDIGHEIDSTESTEN

Op leerlingen van het lager onderwijs

MATHIEU VANDELOO
2022-2023



WETENSCHAPSWINKEL

Aantal woorden: 14949

Promotoren: Prof. Dr. Martijn Van Heel
Psychologie & Educatiewetenschappen

Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Mathieu Vandeloo
Rolnummer : 0557409
Opleiding : Psychologie
Academiejaar : 2022-2023

Masterproef Titel : Impact van technische leesvaardigheidstesten op leerlingen van het lager onderwijs
Promotor : Prof. Dr. Martijn Van Heel

De masterproef waarvoor de student een credit behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

☒ **OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef**

- ☐ ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- ☐ EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Elsene op 27/05/2023



Handtekening student

**SAMENVATTING MASTERPROEF****Naam en voornaam: Vandeloo Mathieu****Rolnr.: 0557409**

KLIN	☒
AO	☐
ONKU	☐
AGOG	☐

Titel van de Masterproef: Impact van technische leesvaardigheidstesten op leerlingen van het lager onderwijs**Promotor: Prof. Dr. Martijn Van Heel****Samenvatting:** (300 woorden)

Er wordt aan de hand van deze masterproefstudie getracht enig inzicht te krijgen in de impact van technische leesvaardigheidstesten op lagereschoolkinderen. Dit verkennend onderzoek toont zijn belang op verschillende domeinen. Zo is het nuttig voor de scholen, aangezien het een beeld schetst van hoe de leerling de testing ervaart en geeft het informatie over hoe andere scholen het testgebeuren aanpakken. Bijgevolg kan het een aanzet geven tot praktijkverbetering.

Om de resultaten van dit onderzoek te bereiken, werd er een literatuurstudie verricht om tot verschillende thema's te komen die bijdragen tot deze impact. Hierna werden de leerlingen bevraagd aan de hand van een kwantitatieve vragenlijst ($n = 102$) en de zorgcoördinatoren van de scholen aan de hand van een kwalitatief interview ($n = 5$). Zo verkregen we een globaal beeld en konden we evalueren of deze meningen afweken van elkaar. De verkregen kwantitatieve data werd vervolgens geanalyseerd met SPSS, de kwalitatieve met NVivo via thematische analyse.

Uit de resultaten blijkt dat de testen helpen bij het bepalen van de leesvoortgang en spelen in op de verantwoordelijkheid van de leerling om deze voortgang te bereiken. Wederzijdse communicatie tussen de beoordelaar en de leerling is hierbij cruciaal. Het kind bewust maken van zijn voortgang en van het testdoel heeft een positieve impact op zijn emotioneel welzijn. Ook het peilen naar zijn beleving draagt hieraan bij. Deze informatie kan gebruikt worden om de testomstandigheden te verbeteren en gerichte interventies te implementeren in de leesontwikkeling van het kind. We stellen vast dat deze invloeden grotendeels onbekend zijn en soms onvoldoende in rekening worden gebracht door leerkrachten. Een beperking van dit onderzoek is de explorerende aard ervan, als ook een gemaakte dataverzamelingsfout. Een grotere steekproefomvang en het grondiger verdiepen in de emoties van het kind kan worden aangeraden.

Dankwoord

Ik ben iedereen dankbaar die mijn proces ondersteund heeft om het eindresultaat van deze masterproef te bekomen.

Vooreerst gaat mijn dank uit naar mijn promotor Prof. Dr. Martijn Van Heel. Het was een ware zoektocht om een promotor te vinden die mij wilde begeleiden. Bedankt dat u direct openstond om dit te doen en er op ieder moment voor mij was om mij te helpen door het geven van scherpzinnige feedback. U gaf mij ook vanaf het begin de nodige vrijheid om voor mezelf uit te dokteren hoe ik het onderzoek wilde aanpakken. Dit gaf mij het gevoel dat ik echt in de rol kon kruipen van een autonome onderzoeker en dit kan ik enkel enorm appreciëren.

Vervolgens wil ik ten eerste mijn begeleider mevrouw Gil Geron bedanken. Zonder haar had ik waarschijnlijk nooit kennismemaakt met het onderwerp van deze masterproef. Bedankt dat u mij uw organisatie hebt leren kennen. Ik wil u ook zeker danken voor de talloze meetings om het onderzoek samen af te stemmen, uw feedback te ontvangen en om mijn vragen te beantwoorden.

Ten derde wil ik mevrouw Frijja Poot van de Wetenschapswinkel bedanken om op te treden als mediator om ons allemaal op dezelfde lijn te krijgen. Zonder deze organisatie was ik niet in contact gekomen met dit interessant onderwerp. Bedankt om altijd klaar te staan om mij te helpen waar nodig en om ervoor te zorgen dat ik echt iets mocht onderzoeken dat mij lag waardoor ik een goed gevoel kreeg.

Ten vierde wil ik mijn familie bedanken. In het bijzonder mijn ouders om mij de kans te geven dit studietraject af te leggen en er op elk moment voor mij te zijn en in mij te geloven.

Tot slot wil ik alle deelnemers aan mijn onderzoek bedanken. Zonder jullie output had ik deze thesis niet kunnen uitwerken. Ik besef wel degelijk dat jullie instellingen al overbevraagd zijn. De tijd en de moeite die jullie desondanks genomen hebben om mij dit onderzoek te laten uitvoeren wordt daarom enorm geapprecieerd.

Inhoudstafel

1	Literatuurstudie.....	9
	Evaluatie	9
	Technische leesvaardigheid.....	10
	Evaluatie van technische leesvaardigheid	10
	Technische leestoetsen.....	11
	Interventies voor algemene leesvoortgang	12
	Impact van frequentie testing	13
	Emoties bij evaluatie.....	14
	Interventies voor emoties bij evaluatie	15
2	Doelstelling en onderzoeksvragen	16
3	Methode.....	17
	Onderzoeksdesign	17
	Participanten en procedure	18
	Meetinstrumenten.....	19
	Data-analyse.....	21
4	Resultaten	23
	Kwantitatief luik	23
	Frequentie technische testing.....	23
	Doel technische leestest	23
	Leesvoortgang door technische leestest	23
	Emoties	24
	Verschil tussen voor en nameting op emoties.....	24
	Verbanden tussen de meningen over de test en de emoties	24
	Kwalitatief luik	26
	THEMA 1: Testbeleid	26
	THEMA 2: Technische leesvaardigheidsmeting	27
	THEMA 3: Interventies.....	34
5	Discussie	40
	Impact op leesvoortgang	40
	Impact van bewustzijn van/kennis over leestest	42
	Impact van (inschatten) emoties	43
	Impact van interventies.....	44
	Beperkingen en verdere recommandaties	46
6	Conclusie.....	48
7	Referenties	49

8 Bijlagen	53
Bijlage 1: Uitnodigingsbrief participatie onderzoek	53
Bijlage 2: Informed consent	55
Bijlage 3: Vragenlijsten voor leerlingen	61
Bijlage 4: Leidraad interview met zorgcoördinatoren	63
Bijlage 5: Overzicht thema's en subthema's	64
Bijlage 6: Overzicht digitale interventies aangeboden op school	65

Lijst van tabellen

Tabel 1: Emoties voor en na de leestest	24
Tabel 2: Digitale interventies aangeboden op school	65

1. Literatuurstudie

In deze literatuurstudie wordt een overzicht neergeschreven van informatie die nuttig is om later, na het formuleren van de onderzoeksvragen, een volledig besluit te formuleren. In het eerste deel wordt het gebruik van evaluatie in het basisonderwijs in het algemeen besproken. Vervolgens wordt technische vaardigheid in het algemeen behandeld, om daarna de overstap te maken naar evaluatie van deze technische vaardigheid. Na dit onderdeel worden de wettelijke bepalingen besproken in verband met het testgebeuren. De meest gebruikte technische leesvaardigheidstesten met hun voor- en nadelen, de (ideale) testomstandigheden, interventies en de testperiode. Tot slot worden de emoties, die bij de afname van de technische leestesten tot uiting komen, doorgenomen.

Evaluatie

Een van de vele uitdagingen van elke school is het zoeken naar een ideaal lees- en testbeleid. Dit is een zoektocht met als doel een optimale sensibilisering, ontwikkeling en groei van en voor ieder individueel schoolkind. Hierbij kan de vraag worden gesteld welke rol de beoordeling hierin speelt. Evaluatie van leerlingen heeft namelijk verschillende doelen. Het betreft het vergaren van informatie over hun prestaties en te kijken waar het kind nog verbetering behoeft. Het is eveneens een hulpmiddel voor leerkrachten om het kind optimaal te ondersteunen bij zijn verdere groei. Vaak wordt hierbij vergeten te kijken naar de attitudes en meningen die de kinderen zelf hebben over deze evaluatie.

Het Centrum voor Taal en Onderwijs en het Steunpunt voor Diversiteit en Leren brachten een informatiepakket uit genaamd "Breed Evalueren" (CTO & SDL, 2013). Het wil hiermee leerkrachten en coördinatoren helpen om te reflecteren over hun evaluatiebeleid en geeft tips voor een goede evaluatiepraktijk. Deze methode heeft ook als doel een betere communicatie van de resultaten voorop te stellen. Het is dus als het ware een samenwerkingsverband tussen school, leerling en ouders. Volgens dit evaluatiepakket dient het kind best betrokken te worden in het evaluatieproces. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van een zelfevaluatie. De leerling zal hierdoor meer responsabiliteit nemen voor zijn eigen ontwikkeling en dit beter kunnen sturen. Op die manier zal dan ook zijn leerproces beter kunnen worden gepersonaliseerd. Bovendien kan er aan de kinderen gevraagd worden om feedback te geven over het gehele of gedeeltelijke evaluatieproces (de gebruikte testen, de frequentie, ...) om op die manier het evaluatiegebeuren

beter af te stemmen op hun noden. "Breed evalueren" (CTO & SDL, 2013) kan ook worden gebruikt bij het toetsen van het technisch leesniveau. Er wordt hierbij dus niet enkel gekeken naar de einduitkomst, maar ook naar de zelfregulatie van de leerling en de leesmotivatie en leesgedrag. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden aan de hand van observaties of gesprekken.

Technische leesvaardigheid

Voor leesvaardigheid worden de leerlingen getest via het technisch en begrijpend lezen. Technisch lezen is een voorwaarde voor begrijpend te kunnen lezen. Het kunnen lezen van woorden zonder enige moeilijkheden zorgt er namelijk voor dat de betekenisafleiding niet belemmerd wordt. Het betreft het omzetten van geschreven woorden naar mondelinge taal, om op die manier de betekenis van wat er geschreven staat te kunnen blootleggen. Technisch lezen is dus eigenlijk de vaardigheid om accuraat en vloeiend te lezen (Van Bergen, 2020). Kinderen gebruiken hiervoor bepaalde technieken, afhankelijk van hun leeftijd en hun op dat moment bezittende vaardigheden. In het eerste leerjaar gebeurt het technisch lezen vooral elementair, waarbij het kind achterhaalt welke klank bij welke letter hoort (Van Bergen, 2020). Het fonemisch bewustzijn is nog volop in ontwikkeling. Kinderen leren door andere woordklanken te herkennen, af te zonderen en aan te passen (fonetische techniek) (Ehri, 2005). Naarmate het kind ouder wordt begint de leerling ook letterclusters en schrijfpatronen te herkennen en leert het morfologisch te ontleden door langere woorden te analyseren en daarin bepaalde stukken te onderscheiden (Van Bergen, 2020). Hierna gaan ze ook woorden herkennen op basis van voorkomen, structuur (visuele techniek) en hun uitspraak. Hierbij wordt ook de context bekeken (betekenistechniek) (Berends, 2010). Bij het technisch lezen is ook het tempo, de toon en een correcte uitspraak van belang (Van Bergen, 2020). Deze leesvlotheid, lezen zonder haperingen, is belangrijk om de betekenis van de gelezen tekst te begrijpen (Rasinski et al., 1994). Uiteindelijk zal het kind deze technieken ook combineren om op die manier ook complexere teksten optimaal te kunnen lezen.

Evalueren van technische leesvaardigheid

Er bestaan in Vlaanderen vreemd genoeg geen wettelijke bepalingen die de evaluatie van technische leesvaardigheid als verplicht aangeven. Het is sinds 2021 wel verplicht om voor aanvang van het basisonderwijs het taalniveau van leerlingen te screenen (met uitzondering voor anderstalige nieuwkomers), met één standaard opgelegde test voor iedereen (de KOALA) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021). Sinds 2018 is het ook verplicht op het einde van het

basisonderwijs de kinderen te testen voor ten minste drie leergebieden. Hierin is de school wel vrij om te kiezen welke toetsen ze gebruikt (VLOR, 2018). Veel scholen kiezen voor de Vlaamse OVSG-toets (Organisatie voor Vlaamse Steden en Gemeenten). Deze evalueert naast andere vaardigheden, ook de technische leesvaardigheid. Dit wordt gedaan aan de hand van een leesproef waarbij het kind een tekst hardop voorleest en de leerkracht het aantal fouten en gelezen woorden telt per minuut. De Vlaamse overheid geeft ook nog twee andere gevalideerde toetsen weer in een door hun ontwikkelde toolkit, namelijk de Paralleltoetsen en de Interdiocesane Proeven. Deze evalueren technisch lezen op dezelfde manier (Departement Onderwijs & Vorming, 2019).

In tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland, is het in Vlaanderen niet verplicht om de latere evolutie van de leesvaardigheid van het kind bij te houden in een volgsysteem (Ministerie van Algemene Zaken, 2023). Wel wordt deze monitoring over het algemeen als een zeer belangrijk onderdeel van het basisonderwijs beschouwd. Er wordt wel verwacht dat scholen dit doen aan de hand van leesniveautesting. In België mogen scholen vrij kiezen hoe en met welke instrumenten ze dit doen. Er wordt aangenomen dat de school kiest voor een goed onderbouwde methode en het gebruik van gestandaardiseerde testen.

Technische leestoetsen

Uit een bevraging van het Vlaams Forum voor Diagnostiek (VFD, 2012) blijkt dat de meest gebruikte technische leestesten zijn: de Een-Minuut-Test (EMT) (index = 83), Analyse van Individualiseringsvormen (AvI) (index = 80) en Klepel (index = 65). Een variant van de EMT is de Drie-Minuten-Test (DMT), ook een veel gebruikte technische leesvaardigheidstest (Jongen & Krom, 2009). De EMT-test bestaat uit een leeskaart met een hoeveelheid losse, ongerelateerde woorden. Het kind moet hiervan binnen één minuut zoveel mogelijk woorden lezen. De eindscore van het kind is het aantal juist gelezen woorden (Brus & Voeten, 1991). Bij de AvI-test moet het kind zo snel en goed mogelijk een tekst lezen die gradueel moeilijker wordt. De score wordt bepaald door de benodigde leestijd en het aantal fouten (CITO, 2017). De Klepel wordt vaak gebruikt bij leesproblemen (dyslexie, ...) en wordt eerder aanzien als een aanvullende leestest. Bij deze test moet het kind losse nonsenswoorden lezen. De score wordt bepaald door het aantal goed gelezen woorden in twee minuten tijd (van den Bos et al., 1999).

Technische leesvaardigheidstoetsen hebben in het algemeen verschillende voor- en nadelen. Eén van de belangrijkste voordelen is dat de meeste testen uitvoerig bestudeerd en onderzocht zijn. Hierdoor kunnen ze dus als betrouwbaar en valide beschouwd worden (CITO,

2017) (van den Bos et al., 1999) (Brus & Voeten, 1991). De leerling kan ook vergeleken worden op basis van de door de studies verworven normen. De meeste technische leestoetsen zijn ook gebruiksvriendelijk omdat ze snel en eenvoudig af te nemen zijn. Hierdoor kan de test gebruikt worden om leesproblemen in een vroeg stadium op te sporen bij het kind en vroegtijdig interventies in te zetten of de onderwijsmethode aan te passen. Technisch lezen is namelijk een belangrijke voorspeller voor verder academisch succes (van den Broek & Espin, 2012).

Een groot nadeel is dan weer dat de meeste testen gestandaardiseerd zijn, als ook hun gebruiksomstandigheden. Dit maakt dat de testnormen daarop gebaseerd zijn. Hierdoor kan het resultaat van een leerling beïnvloed worden wanneer het bijvoorbeeld praktisch niet haalbaar is om zich aan deze concrete richtlijnen te houden (CTO & SDL, 2013). Men kan ook de vraag stellen of het kind uit de klas nemen en onder tijdsdruk het aantal fouten beginnen tellen wel zo een goed idee is (Berends, 2010). Kinderen lezen namelijk meestal uit boekjes en zijn dan over het algemeen relaxed. Bovendien gaat bij sommige testen (EMT, DMT, ...) het lezen van losse woorden in tegen het vlotheidsprincipe en wordt er, door het aanbieden van enkel losse woorden, geen rekening gehouden met de contextinformatie (betekenisprincipe). Bij andere testen (AvI, ...) waar er wel sprake is van volledige zinnen of een verhaaltje, doen er zich dan weer interferentieproblemen voor. Kinderen willen namelijk weten wat ze aan het lezen zijn en dit kan het decoderingsproces (en dus het lezen) vertragen. Dit gebeurt wanneer het kind een woord niet kent of begrijpt (Berends, 2010). Onderzoek benadrukt dat enkel het hanteren van gestandaardiseerde leestesten een beperking kan zijn, aangezien ze geen rekening houden met de specifieke individuele toestand en noden van de leerlingen (Kamil et al., 2010).

Voorts zijn er verschillende omstandigheden tijdens de testafname die een invloed kunnen hebben op de prestatie van het kind. De test kan bijvoorbeeld best niet worden afgenomen in een rumoerige of oncomfortabele ruimte (te koud of te warm, te klein of te groot, te donker, ...) (Marzano, 2007). Men verkiest een rustige ruimte, met minimale afleiding. Ook het geven van duidelijke instructies in verband met het testgebeuren is belangrijk. Men dient nauwkeurig te controleren of de leerlingen mee zijn met het evaluatiegebeuren en zich comfortabel voelen.

Interventies voor algemene leesvoortgang

Om de algemene leesontwikkeling en leesprestaties te bevorderen, kunnen de scholen verschillende ondersteuningsmiddelen aanreiken. Uit onderzoek blijkt dat deze ondersteuning het

aantal leerlingen met leesmoeilijkheden van 30-35% naar 5% brengt (Foorman & Otaiba, 2009). Zo kunnen leerkrachten bijvoorbeeld programma's gebruiken die evidence-based zijn (zoals o.a. Veilig Leren Lezen, of Leerkrachtassistent) (Vernooy & Eskes, 2013). Ook het geven van feedback, zowel aan het kind als aan de ouders, vormt een geschikte interventie. Deze remediëring helpt het verschil te overbruggen tussen de huidige en de gewenste prestatie en geeft aan de ouders de nodige hulp om hun kind te ondersteunen. Verder geven Vernooy & Eskes (2013) aan dat tutorlezen de leerlingen ook kan helpen. Hierbij wordt een leesteknisch zwakke leerling gekoppeld aan een sterke lezer. De onderzoekers tonen ook het belang van een goede leesmotivatie van het kind aan. Die motivatie wordt automatisch versterkt wanneer het kind vooruitgang voelt in zijn lezen. Uit een onderzoek van Mol en Bus (2011) komt naar voor dat de beste leesvormen om deze motivatie te verbeteren het vrijetijdslezen en het stillezen zijn.

Impact van frequentie testing

In Vlaanderen is er geen vast omschreven periode of frequentie voor het testen van de technische leesvaardigheid. De technische testen worden gewoonlijk twee keer per jaar afgenomen. Meestal tussen januari/februari en mei/juni. Er zijn echter ook testen (VCLB, ...) die soms een afnamemoment hebben in het begin van het schooljaar (september) (CTO & SDL, 2013). Men kan op dit moment niet objectief vergelijken of er voldoende getest wordt. Er zijn namelijk te veel verschillende factoren zoals de testprocedure, de klasgrootte, de karaktereigenschappen van het kind... die een rol spelen in dit oordeel. Deze elementen zijn nauwelijks onderzocht. Een snelle berekening leert ons, ervan uitgaande dat er gemiddeld twee technische leestesten per kind per testperiode worden afgenomen, dat het gaat om 24 testen in de zes basisschooljaren. Eén testperiode duurt ongeveer acht minuten. Op zes jaar tijd vormt het dus een totale kind-tijdsbelasting van ongeveer drie uur en twintig minuten. In een lesweek van 28 uur en een lesperiode van 38 weken, is dit ongeveer 0.05% van de totale onderwijstijd. Wel moet de kanttekening gemaakt worden dat het enkel gaat over de technische leestesten, dus niet over die van het begrijpend lezen. Er wordt hier ook enkel gekeken naar de belasting van de leerling en niet naar die van de leerkracht of (zorg)coördinator. Voorts blijkt uit onderzoek (Fulton, 2016) dat de frequentie ook een impact heeft op de emoties van de leerling. Zo blijkt dat meer frequent testen ervoor kan zorgen dat de kinderen zich voortdurend onder druk gezet en beoordeeld kunnen voelen. Dit heeft tot gevolg dat het kind meer spanning kan ervaren.

Emoties bij evaluatie

Verder kijken we in het bestek van deze masterproef ook naar de verschillende emoties van de leerlingen die gepaard gaan met de testing. Uit de literatuurstudie blijkt dat er een groot hiaat bestaat in onderzoek naar het ervaren van emoties met betrekking tot testing. De meeste onderzoeken die wel zijn uitgevoerd in deze context gingen enkel over angst als emotie bij testing. In het algemeen, wanneer een kind zich klaar voelt voor een evaluatie, kunnen er gevoelens van opwindning, succes en tevredenheid ervaren worden. Men voelt zich ook vrolijk en tevreden wanneer men het gevoel heeft goed gepresteerd te hebben of wanneer de test hen een gevoel van competentie heeft gegeven. Wanneer de leerling zich echter onvoorbereid of niet zelfzeker voelt bij een evaluatie, kan men gevoelens van onbehagen, angst, stress of zelfs depressie ervaren. Uit onderzoek blijkt dat er een stijgende prevalentie van angst voor testing waargenomen wordt bij kinderen (McDonald, 2001). Dit is het gevolg van het maatschappelijk opgelegd groter belang en hogere verwachting van testen in het onderwijs. Deze verwachtingen kunnen door het kind geïnternaliseerd worden. Het aantal testen in het onderwijs stijgt ook naarmate het kind doorstroomt. De kwantitatieve toename zorgt voor nog meer verwachtingen en druk van ouders en school. Bovendien is de kans groot dat het kind zich gaat vergelijken met medeleerlingen zodat er een vorm van competitie ontstaat. Kinderen kunnen op die manier een vorm van prestatieangst ontwikkelen doordat ze niet aan deze verwachting kunnen voldoen (Sarason et al., 1960). Het kind kan hierdoor eveneens verdriet en stress ervaren.

Er zijn verschillende gevolgen van angst voor evaluatie. Een belangrijke consequentie is dat deze angst een negatieve voorspeller voor prestatie vormt. Een kind met angst zal in de meeste gevallen minder scoren op de test, dan een kind zonder angst (Pekrun et al., 2009, von der Embse & Witmer, 2014). Op de duur zal een kind met faalangst de evaluatie meer trachten te vermijden en deze minder lang volhouden (Hill, 1972, Hill, 1977). Om deze evaluatieangst en verminderde prestatie aan te pakken kan men streven naar een minimale competentie testing. Hierdoor zal het kind minder met zijn neus op de feiten worden gedrukt over de gevolgen van een slechte test (meer huiswerk, extra begeleiding, ...). Uit onderzoek blijkt namelijk een causaal verband tussen spreken over consequenties van testen en het slechter presteren van kinderen hierdoor (Hill, 1984). Het is belangrijk dat de leerlingen zich veilig genoeg voelen om fouten te mogen maken. Men kan dit bijvoorbeeld doen door de test al eens op voorhand te oefenen. Dit heeft bovendien ook een positieve invloed op de intrinsieke motivatie en de zelfregulatie van het kind. Wat

trouwens ook geldt voor andere negatieve emoties zoals gespannenheid en boosheid (Pekrun et al., 2009).

Overigens blijkt vermoeidheid ook een negatieve invloed te hebben op de prestatie van de leerling aangezien hij zich hierdoor minder goed kan concentreren. Dit wordt aangeduid met het begrip "cognitieve vermoeidheid", dat vooral optreedt bij lang volgehouden mentale inspanning of wanneer de testafname op het einde van een schooldag valt (DeLuca, 2005).

Interventies voor emoties bij evaluatie

Buiten het geven van constructieve feedback en duidelijke instructies kunnen de beoordelaars nog op andere manieren zorgen voor een minder negatieve emotionele impact op de leerling. Het blijkt dat door het creëren van een veilige testruimte het kind zich meer comfortabel voelt om zijn gevoelens fysiek of verbaal te uiten. Dit maakt het makkelijker voor de beoordelaar om inzicht te krijgen in de emoties van de kinderen tijdens de testing, waarna hij hen deze adequater kan leren reguleren (Denham, 2006). Belangrijk is ook om de leerlingen te leren begrijpen dat het doel van de evaluatie is om de groei van de leesvaardigheid van het kind te stimuleren. Dit maakt hen duidelijk dat evaluatie maar een momentopname is en dient om het groeiproces beter te kunnen ondersteunen. Dit impliceert dat kinderen kunnen groeien in dit leerproces, ook al behalen ze een slecht resultaat. Hierdoor leren de leerlingen veerkrachtiger te reageren op deze negatieve ervaring (Yeager & Dweck, 2012). Deze denkwijze kan enkel worden aangeleerd wanneer er een vertrouwensband bestaat tussen leerling en leraar (Hughes & Kwok, 2007). Ook kan het opbouwen van deze vertrouwensband het verminderen van negatieve gevoelens bevorderen tijdens de testing (Hughes et al., 2008).

Met behulp van bovenstaande literatuurstudie wordt in het huidig onderzoek gekeken naar het evaluatiebeleid van het technisch lezen en de gevoelens die de testen oproepen bij het kind. Er zal hier vooral gepeild worden naar de impact die de testing heeft op de leerlingen. Een meer uitgebreide omschrijving vindt u in de volgende sectie.

2. Doelstelling en onderzoeksvragen

Er zijn weinig studies gedaan over de impact van technische leestesten op leerlingen van het lager onderwijs. Daarom streven wij aan de hand van dit onderzoek ernaar hierover enig inzicht te krijgen. Het doel zal dus niet generalisatie zijn, maar eerder een verkenning van de ervaringen van leerlingen en zorgcoördinatoren, die een aanzet kunnen geven tot eventueel verder onderzoek. De studie kan tevens dienen als inspiratiebron om de kinderen, zorgcoördinatoren en leerkrachten beter te ondersteunen. Dit werk wil een aansporing zijn om de praktijk te verbeteren.

Het onderzoek gebeurt aan de hand van volgende centrale onderzoeksvraag: "Wat is de impact van technische leesvaardigheidstesten op leerlingen van het lager onderwijs?" Door de exploratieve aard van het onderzoek, trachten we deze invloed zo breed mogelijk te bekijken. Hierdoor zullen ook de omstandigheden waarin het testen plaatsvindt onderzocht worden, als ook de notie over het evaluatiemoment. Deze factoren kunnen namelijk ook een invloed uitoefenen op de leerlingen.

Er zal voornamelijk gekeken worden naar deze impact op het vlak van leesvoortgang en het emotioneel functioneren van leerlingen. *Welke impact heeft de technische leestest op de leesvoortgang? Speelt deze test een essentiële rol bij het bepalen van de leesprogressie? Wordt de leerling beïnvloed door het bewustzijn van of kennis over de technische leestest? Heeft de testsetting een impact op de leesbevordering en/of ervaren gevoelens van het kind? Welke emoties ervaren de leerlingen en welke rol kan de zorgcoördinator hierin spelen? Kunnen interventies worden ingezet om minder fijne gevoelens te verminderen en het lezen te bevorderen?*

Samengevat kunnen we stellen dat met deze thesis getracht wordt de authentieke beleving en ervaring te exploreren bij zowel leerling als zorgcoördinator van de impact van afname van technische leestesten. Met de aanbeveling de onderzoeksresultaten eventueel te gebruiken bij het zoeken naar beleids- en praktijkverbeteringen.

3. Methode

In de methodesectie die volgt wordt het gekozen onderzoeksdesign toegelicht. Vervolgens worden de participanten en de studieprocedure besproken en wordt er verteld welke meetinstrumenten er gebruikt zijn bij dit onderzoek. Tot slot wordt ook nog de data-analyse besproken.

Onderzoeksdesign

Voor dit onderzoek maken we gebruik van een mixed-method design. Binnen de wetenschapspsychologie zijn er twee grote vormen van onderzoek, namelijk kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Vroeger werden deze aanzien als onverenigbaar. Tegenwoordig vindt men echter meer en meer consensus in de idee dat beiden elkaar kunnen complementeren (Billiet & Waage, 2010). Initieel werd gedacht voor deze masterproef te kiezen voor een louter kwalitatief onderzoek omdat deze aanpak het meest bruikbaar leek voor een exploratief onderzoek (Decorte & Zaith, 2010). Omdat uit deze scriptie echter ook praktijkverbeteringen zouden voortvloeien, was het opportuun zo dicht mogelijk de praktijk te benaderen en niet te passief te werk te gaan. Om die reden werd er ook een kwantitatieve studie toegevoegd. Zo konden we onder andere de gevoelens van de kinderen zo goed mogelijk begrijpen. Mede omwille van de jonge leeftijd van de kinderen, werd geopteerd om hen antwoordmogelijkheden te geven waarmee ze zich schriftelijk konden uitdrukken en niet te kiezen voor mondelinge open vragen. Een nadeel van deze combinatie is wel dat het analyseren van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data veel tijd vereist (Wilson, 2013).

Verder kiezen we in dit onderzoek voor een triangulatie design (Creswell et al., 2003). Binnen dit opzet kiezen we voor het traditionele convergentie design (Creswell, 1999). Dit houdt in dat er afzonderlijk zowel kwantitatieve als kwalitatieve data worden verzameld en verwerkt. Deze onderzoeksresultaten worden daarna samengenomen, vergeleken en gecontrasteerd om uiteindelijk te worden geïnterpreteerd. De datasets behandelen hetzelfde onderwerp en zijn dus complementair (Morse, 1991). Dit is een ideale methode om te eindigen met valide resultaten. Een nadeel van dit design is, dat wanneer de data niet overeenkomen, dit impliceert dat er in dat geval extra data moeten verzameld worden. Bovendien moet er rekening worden gehouden met de verschillende types samples en hun grootte. Tenslotte is het design ook complexer omdat er twee soorten data samengevoegd moeten worden.

Participanten en procedure

Voor deze studie werden verschillende deelnemers geselecteerd. Zij werden gerekruteerd via een uitnodigingsbrief, verstuurd naar het algemeen e-mailadres van de betrokken scholen. In deze e-mail werd het opzet van het onderzoek toegelicht. Nadien werd er telefonisch of via mail verdere verduidelijking gegeven en werden vragen beantwoord. Tot slot werd in samenspraak een planning opgesteld voor de eigenlijke afname.

Uiteindelijk stemden vijf scholen toe om mee te werken aan beide delen van het onderzoek. Dit vormde een voordeel bij het samenvoegen van de data omdat de deelnemers uit zowel het kwantitatieve, als het kwalitatieve onderdeel over dezelfde gebeurtenis reflecteerden. De karakteristieken van deze participanten zijn afhankelijk van de twee verschillende onderzoeksonderdelen. Voor het kwalitatief gedeelte werden vijf deelnemers bevraagd, allen zorgcoördinatoren die leestesten afnamen bij de leerlingen, komende uit een Vlaamse basisschoolgemeenschap. De leeftijd van deze participanten speelde geen rol en dus ook het aantal jaren ervaring niet. Bij de kwantitatief onderzoeksoptzet deden in totaal 102 participanten mee, allemaal leerlingen uit een klas van een Vlaamse basisschool (eerste tot zesde leerjaar). Bij beide onderzoekstradities werd, aangezien het om een verkennende studie gaat, geen onderscheid gemaakt op basis van geslacht of nationaliteit. Wel beheersten de deelhebbers allemaal de Nederlandse taal in voldoende mate.

Voor de start van de afname werd gevraagd een informed consentformulier in te vullen, waarin vermeld werd dat de deelname volledig anoniem en vrijwillig was. Hier zat ook een verschil tussen beide onderdelen. Voor het kwantitatief gedeelte werden namelijk minderjarige leerlingen bevraagd. Voor hen werd dus boven op hun eigen toestemming, ook een informed consent door de ouders of zorgdragers ingevuld. Wanneer deze administratie rond was, werd er een uitgebreide introductie gegeven van het doel van het onderzoek en van wat er van de participanten verwacht werd. Hier werd ook benadrukt dat hun identiteit volledig gewaarborgd bleef. Zowel de vragenlijst, als de interviews werden door de onderzoeker persoonlijk afgenomen.

De afname van het kwantitatief deel vond plaats in de scholen zelf. Deze bezoeken vonden plaats tussen 30 januari 2023 en 13 februari 2023. De te beantwoorden schriftelijke vragen werden één voor één overlopen met de participanten en waar nodig uitgelegd in makkelijkere verwoording. Daarna werden ze ingevuld door de deelnemers, en dit zowel voor als na de technische leestest.

Deze afname gebeurde ofwel klassikaal, ofwel individueel, afhankelijk van de gebruikte technische leestest. De extra uitleg werd door de onderzoeker gegeven omdat het om kinderen van jonge leeftijd ging en om er zeker van te zijn dat ze alles goed begrepen. Het luisteren naar het doel van het onderzoek en het tekenen van de informed consent duurde ongeveer een tiental minuten. Het invullen van de twee vragenlijsten duurden respectievelijk ongeveer vijftien minuten en tien minuten. De postvragenlijst werd opzettelijk korter gemaakt om de kinderen niet te veel te belasten, aangezien deze werd afgenomen na de technische leestest en na de eerste vragenlijst. Het kwalitatieve deel gebeurde achteraf online via Microsoft Teams. Dit om de taakbelasting van de zorgcoördinatoren te verlichten. Dit ging online door tussen 14 februari 2023 en 27 februari 2023. Er werden bij elk interview dezelfde hoofdvragen gesteld. De specifieke bijvragen varieerden echter afhankelijk van het antwoord van de participant. Soms moest er ook worden doorgevraagd bij onduidelijkheid van een antwoord. De gesprekken werden voor latere verwerking ook opgenomen door een geluidsrecorder. De gemiddelde duur van de gesprekken bedroeg 40 minuten.

Achteraf werden voor de analyse alle antwoorden van de kwantitatieve vragenlijst ingegeven in Excel, en werden de interviews van de kwalitatieve studie uitgeschreven. Hierna werden alle vragenlijsten en audio-opnames vernietigd, als ook de transcripties van dit laatste.

Meetinstrumenten

Het kwantitatief gedeelte bestond uit twee korte meerkeuze vragenlijsten. De eerste werd afgenomen direct voor de leestest (de premeting), de tweede direct na de leestest (postmeting). Beiden werden schriftelijk afgenomen aangezien dit de makkelijkste en minst tijdrovende optie leek binnen een schoolse omgeving. De premeting bestond uit drie meerkeuzevragen, gebruik makend van de vijfdelige Likertschaal. Er werd gekozen voor een schaal met vijf opties omdat deze voor de jonge deelnemers makkelijker te begrijpen was dan die met zeven antwoordmogelijkheden (Nemoto & Beglar, 2014). Een nadeel is wel dat de validiteit moeilijk vast te stellen is daar de participanten mogelijks geneigd zijn de uiterste mogelijkheden te vermijden. De gestelde vragen polsten bij de leerlingen of ze op de hoogte waren van het doel van de leestesten, naar hun mening over de frequentie van deze testen en de beleefde vooruitgang achteraf. De vierde en laatste vraag was een gevoelsvraag. Hierbij moesten de deelhebbers aan de hand van een visueel-analoge schaal van tien centimeter aangeven in welke mate ze zeven verschillende gevoelens ervoeren: gespannenheid, vermoeidheid, angst, boosheid, verdriet, tevredenheid en blijheid. Er werd voor de VAS gekozen omdat deze zowel inventariserend als evaluerend werkt. De schaal geeft meer

antwoordmogelijkheden dan een vijfdelige Likertschaal en is op die manier dus gevoeliger dan andere descriptieve ordinale schalen. De schaal scoort ook hoog op betrouwbaarheid en validiteit (Ahearn, 1997). Een nadeel is wel, zo blijkt uit onderzoek van Wewers & Lowe (1990), dat het soms moeilijk kan zijn voor de deelgenoten om een abstract gevoel te projecteren op een tien centimeter lange schaal. Uit datzelfde onderzoek blijkt ook dat de uiterste waarden van de schaal moeilijk te definiëren zijn en hierdoor het antwoord van de participanten mogelijks beïnvloed wordt. De post-vragenlijst was ook louter een herhaling van deze gevoelsvraag. Bij beide vragenlijsten werd het taalgebruik aangepast aan de leeftijd van de doelgroep door hen meerdere synoniemen te geven van bepaalde woorden. Zo werd het gevoel "tevreden" bijvoorbeeld verduidelijkt met de synoniemen "content" en "voldaan", of vulden de woorden "onrustig" en "nerveus" het gevoel "gespannen" aan. Hierdoor werd de antwoordvaliditeit dus verhoogd.

Het kwalitatief gedeelte bestond uit semigestructureerde interviews. Dit is de meest gebruikte vorm van interview in kwalitatief onderzoek (Kallio et al., 2016). Hierbij werden de op voorhand opgestelde vragen gecombineerd met een open einde verkenning (Wilson, 2013). Er werd dus niet enkel systematisch data verzameld, maar er werd ook de exploratie van nieuwe onderwerpen of problemen toegestaan die de geïnterviewde had aangebracht. Een nadeel hierbij was dat er een interviewereffect kon optreden. De gepercipieerde demografische gegevens (leeftijd, ...) van de interviewer of zijn gebrek aan kennis over het onderwerp kan het aantal gegeven informatie door de geïnterviewde namelijk beïnvloeden. Ook moest er opgelet worden dat de interviewer geen aanwijzingen gaf die de deelnemer naar een bepaald antwoord kon sturen, of de bevroegde woorden in de mond kon leggen. De interviewvragen zouden worden afgenomen bij zorgcoördinatoren om op die manier inzichten over de notie en impact van technische leestesten, rekening houdend met achterliggende ervaringen en bijhorende behoeften te verkrijgen. Het interviewschema dat als houvast werd gebruikt kwam tot stand conform de literatuurgegevens en de te beantwoorden onderzoeksvragen. Tijdens het gesprek werden vijf hoofdvragen gesteld. Vier hiervan hadden telkens meerdere deelvragen. Deze polsten naar het belang en de frequentie van de technische leestesten, als ook naar het testbeleid op hun school. Er werd ook gevraagd naar de gevoelens van de leerlingen bij het testgebeuren en wat er met de testresultaten op hun school gedaan werd.

Data-analyse

De analyse van het kwantitatief gedeelte werd uitgevoerd met Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versie 29 (IBM corp, 2022). Het afnemen van de vragenlijsten impliceerde dat de data handmatig zouden moeten worden ingevoerd. Dit werd gedaan in Excel en daarna geïmporteerd in SPSS. Hierna werd er descriptieve statistiek toegepast op de Likertschaal van de eerste drie vragen van de pre-vragenlijst. Van de antwoordmogelijkheden werd telkens het aantal leerlingen dat voor elke antwoordmogelijkheid koos gegeven. Voor de VAS-schaalvragen werd er gebruik gemaakt van toetsende statistiek. Er werd een independent sample t-test gedaan om het verschil in emoties in kaart te brengen voor en na de leestest. Er kon geen paired sample t-test uitgevoerd worden aangezien de data anoniem verzameld waren en de voor en nametingen dus niet aan elkaar gekoppeld konden worden. Als laatste werd bekeken in hoeverre de emoties op de voormeting samenhangen met de meningen over de test door middel van independent sample t-tests. Hierbij werden per vraag de leerlingen verdeeld in een groep die het eens was met de stelling en een groep oneens met de stelling. Hierna werd gekeken in hoeverre de emoties significant verschilden voor de groep "oneens" versus de groep "eens". Voor de p-waarde werd een grens gehanteerd van $p < .05$.

Voor de verwerking van de kwalitatieve data werd gebruik gemaakt van het softwareprogramma NVivo (QSR international, 2021). De analyse gebeurde binnen de Gefundeerde Theorie-benadering (Glaser & Strauss, 1967). Deze heeft als doel het systematisch vinden van een verklarende theorie op basis van de gecollecteerde data. Het is post-positivistisch omschreven. Het is namelijk gekenmerkt door een combinatie van inductieve en deductieve kenmerken. De data werden enerzijds openlijk en flexibel benaderd (inductief). Anderzijds werd er ook systematisch geanalyseerd (deductief) (King & Horrocks, 2010). Dit was een iteratief proces en gebeurde net zolang tot er theoretische saturatie optrad. Dit betekent dat gevonden analyses en codes telkens werden aangepast en verfijnd tot er geen nieuwe informatie meer uitkwam. Door gebruik te maken van de thema-analyse van Braun & Clarke (2013) werden de voornaamste thema's geïnterpreteerd. Hierbij werden gemeenschappelijke of overkoepelende thema's geïdentificeerd.

De kwalitatieve analyse startte met het maken van transcripten door de audio van de afgenomen interviews om te zetten in tekstvorm (Braun & Clarke, 2013). Hierbij werd ook gezorgd voor de anonimiteit van de geïnterviewde. Achteraf werden alle transcripten herlezen om niet enkel de getranscribeerde items te analyseren maar ook het globale overzicht te behouden. Hierna

gebeurde in feite de echte verwerking, namelijk via open codering van de gegevens (Braun & Clarke, 2013). De verwerking was, zoals eerder vermeld, cyclisch van aard. Elk volgend inzicht werd dus teruggebracht totdat er geen nieuwe informatie meer kon gegenereerd worden. Deze theoretische saturatie werd bereikt na vijf interviews. Bij de codering werden er zinsdelen aangeduid die relevant waren. Achtereenvolgens werden hier codes aan toegewezen die de inhoud van deze delen weergaven. Op deze manier werd er uiteindelijk een overzicht bekomen, inclusief overeenkomsten. Deze codering zorgde voor een reductie van de data. Als derde stap werden de codes gethematiseerd. Er werden patronen geïdentificeerd en meerdere codes ondergebracht in een breder geheel. Dit zorgde opnieuw voor een datareductie. Als laatste stap werden alle codes en thema's geanalyseerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden en te vergelijken met de originele data om zeker te zijn dat deze een goede weergave vormden.

4. Resultaten

KWANTITATIEF LUIK

In dit onderdeel worden de gevonden resultaten uit het onderzoek weergegeven. In het kwantitatief gedeelte worden de resultaten gepresenteerd van de vragenlijsten die gaan over de meningen van de kinderen over de frequentie en het bewustzijn van het doel van de testen, als ook de opgemerkte vooruitgang die de testen bieden. Bovendien wordt er ook gekeken naar de emoties die zij voor en na de leestest ervaren op een schaal van nul tot tien. Ten slotte worden verbanden gerapporteerd tussen de meningen van de kinderen en de emoties die ze voelen.

Frequentie technische testing

Er werd gevraagd wat de deelnemers vinden over hoe vaak het testgebeuren plaatsvindt in hun school. Een ruime meerderheid van de leerlingen (63.4%, $n = 64$) vinden dat ze voldoende getest worden op hun technische leesvaardigheid. Een klein aantal van de ondervraagden (6.9%, $n = 7$) geeft aan dat ze veel worden getest. De antwoordoptie 'te veel' werd door geen van de leerlingen aangevinkt. Aan de andere kant vindt 17.8% ($n = 18$) dat hun technisch leesniveau weinig wordt onderzocht, en 11.9% ($n = 12$) van de leerlingen geeft aan dat dit te weinig gebeurt.

Doel technische leestest

Op de vraag of de leerling notie heeft van het doel van de leestesten waren de meningen meer gelijkmatig verdeeld. De meeste leerlingen geven aan dat ze goed op de hoogte zijn van de bedoeling van het testen (30.4%, $n = 31$) en 11.8% van de leerlingen geeft aan dat ze zeer goed op de hoogte zijn ($n = 12$). Er is echter ook een groot aantal leerlingen (27.5%, $n = 28$) dat aangeeft maar een klein beetje besef te hebben van het doel en 14.7% geeft aan dat ze er helemaal geen weet van hebben ($n = 15$). Tenslotte vindt 15.7% van de leerlingen dat ze voldoende de bedoeling begrijpen ($n = 16$).

Leesvooruitgang door technische leestest

Als derde vraag werd gesteld of de leerlingen vonden dat de technische leestesten voor verbetering van hun leesvaardigheid zorgden. De meeste leerlingen vinden dat de testen voor veel vooruitgang zorgen (25.5%, $n = 26$) of zelfs voor zeer veel vooruitgang (18.6%, $n = 19$). Aan de andere kant geeft 13.7% ($n = 14$) aan dat ze helemaal geen vooruitgang opmerken en 24.5%

maar een beetje verbetering ($n = 25$). Als laatste groep antwoordt 17.6% van de leerlingen voldoende verbetering op te merken ($n = 18$).

Emoties

Vervolgens werd gevraagd hoe de deelnemers zich voelden voor en na het uitvoeren van de test. Zoals te zien in Tabel 1 zijn de leerlingen voor de test iets gespannen ($M = 3.80$) en iets vermoeid ($M = 2.54$). De leerlingen blijken echter ook tevreden ($M = 6.34$) en blij ($M = 6.63$) te zijn. Na de test zijn de leerlingen iets gespannen ($M = 3.00$) en iets vermoeid ($M = 2.64$). De leerlingen blijken ook na de test erg tevreden ($M = 7.03$) en blij ($M = 7.35$) te zijn. Angst, boosheid en verdriet scoren zowel voor als na de test laag.

Tabel 1

Emoties voor en na de leestest

	Voor <i>M</i>	<i>SD</i>	Na <i>M</i>	<i>SD</i>
Gespannen	3.80	2.99	3.00	3.30
Moe	2.54	2.64	2.64	3.23
Bang	1.79	2.46	0.96	2.13
Boos	0.72	1.55	0.84	1.94
Verdrietig	0.87	1.78	0.86	1.99
Tevreden	6.34	3.40	7.03	3.51
Blij	6.63	3.43	7.35	3.13

Verskil tussen voor en nameting op emoties

Door een fout in de dataverzameling is onbekend welke scores van de nameting behoren bij welke scores op de voormeting. Om deze reden konden geen gepaarde analyses uitgevoerd worden om het verschil op emoties voor en na de test te bekijken. Om wel iets te kunnen zeggen over de verschillen tussen de voor- en nameting zijn onafhankelijke t-testen uitgevoerd. De resultaten zullen dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Het blijkt dat de kinderen voor de test hoger scoren op angst ($M = 1.79$) dan op de nameting ($M = 0.96$), $t(183) = 2.49$, $p = .014$. Alle andere emoties lijken niet significant te verschillen tussen voor- en nameting ($p > .05$).

Verbanden tussen de meningen over de test en de emoties

Er is vervolgens bekeken in hoeverre de antwoorden op de meningen over het testen te maken hadden met de emoties van de leerlingen door onafhankelijke t-testen uit te voeren.

Het blijkt dat de kinderen die vinden dat er te veel getest wordt lager scoren op gespannenheid ($M = 0.99$, $n = 7$) dan de leerlingen die vinden dat er te weinig getest wordt of daar neutraal over zijn ($M = 4.05$, $n = 91$), $t(14.81) = 6.00$, $p < .001$. Alle andere emoties blijken niet significant te verschillen ($p > .05$). Een belangrijke kanttekening is dat de groep kinderen die vindt dat er te veel getest wordt maar bestond uit zeven leerlingen. Het lijkt dus dat leerlingen die vinden dat er te veel getest wordt zich minder nerveus voelen voor de test dan de kinderen die dat niet vinden.

Het blijkt bovendien dat de kinderen die goed op de hoogte zijn van het doel van de leestest lager scoren op gespannenheid ($M = 2.94$, $n = 40$) dan de leerlingen die daar neutraal over zijn of niet goed op de hoogte zijn ($M = 4.38$, $n = 59$), $t(88.7) = 2.44$, $p = .017$. Alle andere emoties blijken niet significant te verschillen ($p > .05$). Samengevat lijkt het dus dat leerlingen die goed op de hoogte zijn van het doel van de test voor het testgebeuren zich minder zenuwachtig voelen dan de kinderen die minder goed op de hoogte zijn.

Het blijkt dat de kinderen die niet vinden dat de test voor verbetering van hun lezen zorgt of daar neutraal over zijn lager scoren op tevredenheid ($M = 5.41$, $n = 54$) dan de leerlingen die wel vinden dat de test zorgt voor verbetering van hun lezen ($M = 7.54$, $n = 42$), $t(93.9) = -3.29$, $p = .001$. Hetzelfde patroon blijkt aanwezig voor de emotie 'blij'. De kinderen die niet vinden dat de test voor verbetering van hun lezen zorgt of daar neutraal over zijn, scoren lager op blijdschap ($M = 5.97$, $n = 54$) dan de leerlingen die dat wel vinden ($M = 7.49$, $n = 42$), $t(90.3) = -2.21$, $p = .03$. Alle andere emoties blijken niet significant te verschillen ($p > .05$). Het lijkt dus dat leerlingen die vinden dat de test voor verbetering van hun lezen zorgt zowel vrolijker als meer tevreden zijn over de test dan de kinderen die dat niet vinden.

KWALITATIEF LUIK

Hier worden de resultaten van de kwalitatieve studie gepresenteerd aan de hand van drie gevonden thema's namelijk testbeleid, de technische leesvaardigheidsmeting en interventies en de daarbij gevonden subthema's. Het overzicht hiervan wordt weergegeven in bijlage 5. Voor elk van deze thema's worden de bevindingen uit de interviews met de zorgcoördinatoren beschreven en samengevat. Deze zullen tijdens de discussie gebruikt worden om de impact ervan te benoemen. De citaten die de resultaten onderbouwen zijn geanonimiseerd.

THEMA 1: Testbeleid

1.1 Procedure (niet) vastgelegd

Alle ondervraagden geven aan een testbeleid te hebben op hun school. Dit beleid ligt in sommige gevallen strikt vast. Dit komt hoofdzakelijk door de testen die ze gebruiken. Deze hebben namelijk dikwijls een handleiding waarin de te volgen procedure staat beschreven. Alle participanten zijn van mening dat deze handleidingen uit onderzoek voortkomen en dus wellicht te vertrouwen zijn. De deelgenoten zien de testen bovendien als de enige manier om het technisch lezen te beoordelen. Een respondent geeft aan te twijfelen of dit wel ideaal is. Vermoedelijk delen de andere ondervraagden ook deze mening. De meerderheid van de zorgcoördinatoren geeft namelijk aan dat hun testbeleid niet concreet vastligt. Sommigen opteren eerder voor een specifiek handelsplan, afgestemd op elke leerling als individu of op het globaal klasgemiddelde. Wanneer er bijvoorbeeld een laag klasgemiddelde is, passen ze het beleid aan en gooien ze de organisatie van de testing over een andere boeg. Ook kan de vastgelegde procedure veranderen, afhankelijk van wat ten goede komt voor de leerlingen of (zorg)leerkracht.

We passen ons een beetje aan gelijk ten tijde van corona bijvoorbeeld, hebben we dat op het einde van het jaar, hebben we al die testings laten vallen. Omdat we zoiets hadden: oké, ze kunnen nu nog zes weken naar school komen. We gaan geen tijd steken in testen, testen, testen. [...] Dus als dat nodig is, dan kijken wij zelf wanneer dat het voor ons eigenlijk beter uitkomt of voor de kinderen beter past dat we het doen. (Participant 5)

Alle respondenten geven aan een testbeleid te hebben. Dit ligt in de meeste gevallen echter niet strikt vast. Er wordt vertrouwd op de bruikbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid van de op

de markt beschikbaar gestelde technische leestesten. Toch stemmen veel scholen hun beleid af op de leerling, het klastype of bepaalde situaties.

1.2 Notie over wettelijke verplichting

Er is maar één participant die met volle zekerheid aangeeft te weten dat de technische leesvaardigheidstest niet verplicht is. De rest vermoedt dit, maar is niet helemaal zeker. Uit de context blijkt dat de meerderheid het testen veelal gebruikt als aantoonmiddel dat ze het technisch lezen wel opvolgen voor tijdens een eventuele inspectie.

Maar doorlichtingen die die verwachten toch van "Hoe volg je dat op?". En ik zeg het nog een keer: ik, ik zie geen andere, ik zie geen andere mogelijkheid dan via testen het het leesniveau en de vorderingen van van die leerling te bepalen. (Participant 2)

Uit de interviews kan besloten worden dat er erg weinig zorgcoördinatoren kennis bezitten over wat er wettelijk verplicht is inzake de testing en dat deze eenvoudig weg als een handige tool gebruikt kan worden om als bewijs bij een eventuele doorlichting.

1.3 Breed evalueren

Drie deelnemers geven aan het informatiepakket "Breed Evalueren" van de Vlaamse Overheid te kennen. Wel zeggen ze allen er onvoldoende kennis over te bezitten, of dat ze er gewoon maar eens van gehoord hebben. Het is dan ook niet verwonderlijk dat geen enkele school deze methode toepast voor het evalueren van het lezen.

Dat zegt mij iets. Dat zou kunnen dat ik dat al in mijn handen gehad heb. Maar ik... nu niet de specifieke de inhoud daarvan. Maar het zegt me wel iets. (Participant 3)

Er kan dus afgeleid worden dat de coördinatoren niet op de hoogte zijn van de 'breed evalueren'-methode om de technische leesvaardigheid te bepalen.

THEMA 2: Technische leesvaardigheidsmeting

2.1 Gebruikte technische leestesten

De meest gebruikte technische leestest door de ondervraagde scholen is de AVI-leestest. Alle respondenten geven aan deze te gebruiken. Opmerkelijk is dat vier van de vijf

zorgcoördinatoren de oude versie gebruikt die dateert uit 1996. Ze indiceren dat de nieuwe versie te hard focust op het begrijpend lezen en dat dit moeilijk is voor leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal hebben.

Het nadeel was dan dat anderstaligen, bijvoorbeeld, daarin falen omdat ze het niet begrijpen [...]. En, ja, het was wel tijdswinst, maar anderzijds moest je dan volgens de handleiding kinderen toch doortesten omdat ze vanaf dat niveau zouden zijn en dan wist je het ook niet, allée, ja. De tijdswinst die we gehoopt hadden is er niet echt uitgekomen en dus doen we het weer via de klassieke AVI. (Participant 1)

Voorts rapporteren twee participanten dat ze de woordniveau-testen LVS afnemen. Eén deelnemer duidt aan de EMT af te nemen terwijl twee deelhebbers de DMT hanteren. Deze laatste afname wordt vooral gedaan om door te testen. Ten slotte maken nog drie scholen gewag in het eerste leerjaar methodetoetsen te gebruiken, zoals Veilig Lerende Lezen. Bijzonder is wel dat één school te kennen geeft een zelf ontwikkelde leestest te gebruiken voor dat leerjaar: de signalisatietoets. Hierbij wordt er gekeken naar de letter- en woordkennis en naar steunwoorden aan de hand van letters, wisselrijtjes, en korte zinnestukjes. Door de interviews heen valt als rode draad op dat er toch enige onzekerheid heerst bij de deelgenoten over welke testen het best te gebruiken in welke leerjaren. Toch dient te worden opgemerkt dat de deelnemers hier actief met dit vraagstuk bezig zijn.

Samengevat blijkt uit de bevraging dat de scholen bezig zijn met de vaardigheden en de kennis van de leerlingen. Hierdoor veranderen ze van meetinstrument wanneer deze geen match zijn. Ook in dit subthema komen weer twijfels over de keuze van de meest geschikte leestest naar boven.

2.2 Frequentie en periode

Drie respondenten geven aan de leerlingen standaard drie keer per jaar te testen op technische leesvaardigheid. Dit gebeurt dan begin, midden en einde van het schooljaar. De andere twee vermelden de kinderen twee keer per jaar te testen. Eén zorgcoördinator doet dit begin en midden schooljaar, de andere midden- en einde schooljaar.

Over het algemeen hangt de frequentie af van het leerjaar en de daarin gebruikte technische leestesten, als ook van de individuele behoefte van het kind. Zo geven participanten

aan in het eerste leerjaar meer frequent te testen of de frequentie te verlagen naar één keer per jaar voor de bovenbouw (4^{de}, 5^{de}, en 6^{de} leerjaar). Bovendien voert een coördinator voor de onderbouw (1^{ste}, 2^{de}, en 3^{de}) een eventueel vierde testmoment in tijdens het eerste semester voor leerlingen die minder goed scoren in september. Tot slot blijkt uit vier van de vijf interviews dat de testen worden afgenomen van het eerste tot het zesde leerjaar. Opmerkelijk is dus dat er één school is die dit niet doet. Daar wordt maar tot het vierde getest.

In conclusie valt het op dat er geen eenvormigheid bestaat tussen de scholen over de frequentie en afnameperiode van het testgebeuren. Wel blijken de zorgcoördinatoren een vaste individuele reglementering omtrent de frequentie en periode te hebben, en dat ze hierbij soms de richtlijnen van de test niet volgen.

2.3 Persoonlijke mening

2.3.1 Belang van de test

Uit de interviews blijken de meningen over het belang van de technische leesvaardigheidstest te variëren. Toch komen er hoofdzakelijk gemeenschappelijke punten naar boven. Eén deelnemer meent het belang bij voornamelijk oudere leerlingen te moeten relativeren. Ze voegt er wel aan toe dat de leestest waardevol is om te kijken waar het kind leesttechnisch staat en of er geen leesachterstand is. Dit laatste standpunt wordt overigens door de andere participanten gedeeld. De zorgcoördinatoren geven unaniem aan voorstander te zijn van het testen. Bovendien geven twee respondenten aan dat het bijhouden van de leesevolutie nodig is om stagnatie van het lezen bij kinderen te voorkomen. De testen vormen een belangrijke tool om hun zorghulp op het kind af te stemmen door op maat gerichte handelingsplannen op te maken. Ten slotte geven ze ook aan de testresultaten te gebruiken om de ouders in te lichten.

Ja, we proberen echt wel een beetje proactief daarin te zijn, dat we niet nu pas moeten zeggen aan ouders van "Oké is, uw kind scoorde 'E' maar we wisten het nog niet". (Participant 3)

Voorts geven deelgenoten aan het belangrijk te vinden dat er gestreefd wordt naar objectieve, correcte en betrouwbare resultaten, die vergeleken kunnen worden met gestandaardiseerde normen.

Samengevat is er dus duidelijke erkenning voor het belang van de testen. Ze zijn belangrijk om zowel informatie te verschaffen over de technische leesvaardigheid en deze mee te

delen aan de ouders, alsook om gepaste remediëring te kunnen bepalen.

2.3.2 Frequentie en periode

Geen enkele zorgcoördinator vindt dat er te veel getest wordt bij hen op school. Bovendien geeft ook niemand aan iets te willen veranderen aan hun huidige frequentie en periode van afname. Eén van de voornaamste redenen die de deelnemers aangeven is dat door een vaste frequentie van afname te hanteren, de evolutie van het leesproces van elk kind duidelijk in kaart kan worden gebracht. Ook is de leestest een motivator voor de leerlingen om hun leesniveau te verbeteren. Zeker na een vakantieperiode. De drang naar een hoger leesniveau zorgt ervoor dat de meeste kinderen spontaan meer gaan lezen. Organisatorisch zijn de scholen al aangepast aan het testgebeuren, dus dit ervaren ze niet als een struikelblok. Zoals eerder vermeld is er één school die maar tot het vierde leerjaar test. Naar hun mening lijkt dit voldoende omdat tegen het vierde leerjaar de interventies al ingezet zijn en de nodige maatregelen getroffen zijn bij de leerlingen met moeilijkheden. Eén andere coördinator vindt het testen van de derde graad echter wel heel nuttig als oriënteringsmiddel naar het middelbaar onderwijs.

Er kan besloten worden dat de zorgcoördinatoren achter de hoeveelheid en periodes van hun testgebeuren staan. Ook hier valt het op dat er geen eenstemmigheid bestaat tussen de meningen over de frequentie en periode. Ze vinden ook niet dat de leerlingen te veel getest worden. Bovendien zou regelmatig testen een motiverende rol spelen.

2.3.3 Testruimte

Alle participanten vinden het belangrijk om de leestesten af te nemen in een prikkelarme en rustige omgeving. Velen geven aan om deze reden de test te organiseren in een aparte ruimte zodat ze zeker niet gestoord worden door anderen. Een respondent geeft aan dat hoe jonger het kind is, hoe groter de kans dat het wordt afgeleid. Een andere participant vertelt dan weer dat het meenemen van jonge kinderen naar een nieuw testlokaal, ook weer voor de nodige problemen kan zorgen. Zeker als de beoordelaar dan nog relatief onbekend is bij hen. Deze factoren zorgen vaak voor extra spanning bij het kind. Volgens alle zorgcoördinatoren kan de testruimte dus wel degelijk een invloed hebben op de mentale toestand van de leerlingen. Het belang van het creëren van een comfortabele en vertrouwde setting wordt benadrukt. Dit zorgt volgens hen er ook voor dat het kind haar prestatiepotentieel optimaal kan benutten.

Samengevat kan gesteld worden dat het creëren van een ondersteunende, veilige en

vertrouwde omgeving, waarin kinderen zich op hun gemak voelen, als belangrijk wordt geacht. Dit omdat het volgens de coördinatoren een invloed heeft op zowel de prestatie, als op de emotionele beleving van het kind.

2.3.4 Ervaring van het kind

Uit de analyse blijkt ten eerste dat respondenten nauwelijks met de kinderen reflecteren over de ervaring met de technische test. Vier van de vijf zorgcoördinatoren geeft aan er eigenlijk nooit bij stilgestaan te hebben en dus ook nooit de mening van de kinderen te hebben bevestigd. Diegene die dat wel doet geeft aan dat dit wel maar af en toe gebeurt.

Verder zijn alle deelnemers van mening dat de overgrote meerderheid van de kinderen zich bewust zijn van het testdoel. Frequent aangehaald tijdens de interviews is dat de mate van bewustzijn volgens de coördinatoren wel varieert bij de kinderen. Er wordt sterk veralgemeend. De voornaamste factor die hier een rol speelt is de leeftijd van het kind. Algemeen geldt de mening dat hoe ouder het kind, hoe groter het bewustzijn van het testdoel is. In deze context geven drie respondenten aan dat sommige kinderen uit vooral het eerste en tweede leerjaar nog extra nood hebben aan uitleg over het doel van de testing. Een deelgenoot geeft enkel bij de allereerste afname een motivering aan de scholieren. Alle participanten vermelden voorts dat ze voor de afname van de leestest klassikaal uitleg geven. Ook komt het bij de interventies soms voor dat het kind bijvoorbeeld vraagt waarom het remediëring moet doen. De deelnemers maken hiervan dan gebruik om het doel van de testing nog eens uit de doeken te doen.

Ten slotte wordt er uit de interviews geconcludeerd dat de leerlingen verschillende emoties ervaren voor, tijdens en na de leestest. Alle participanten zijn van mening dat de meeste leerlingen zich eerder ontspannen voelen. Toch wordt ook meermaals aangegeven dat er wel degelijk leerlingen zijn die gespannen zijn. Het gaat hier volgens hen wel meestal om een vorm van gezonde spanning.

Die komen bijvoorbeeld als het speeltijd is, hè, merk ik dat ik dikwijls vaak zeg: "Ja, nu gaan we stoppen want het is speeltijd, hè. De volgende die kan binnen een kwartiertje komen." Die ervaart dat "Oh nee, nee ik had liever nu gekomen. Moet ik nu nog een kwartier wachten zo want ik had willen weten..." (Participant 2)

Af en toe tonen fysieke symptomen zoals trillende handen, buikpijn, hoofdpijn... wel aan

dat sommige leerlingen erg gestrest kunnen zijn. Dit zijn volgens de geïnterviewden echter wel altijd uitzonderingen. Bovendien geven ze ook aan dat weinig kinderen bang zijn. Meestal weten de zorgcoördinatoren op voorhand welke leerlingen hier onderhevig aan zijn. Eveneens wordt verdriet, bijvoorbeeld door wenende kinderen, weinig ervaren. Dit betreft dan meestal kinderen met leesmoeilijkheden. Eén zorgcoördinator geeft bovendien aan verdriet nog nooit te hebben opgemerkt. Voorts worden jaloezie en ontgoocheling tweemaal benoemd als emoties bij sommige scholieren. Deze emoties worden meestal geprojecteerd op klasgenoten die een hoger leesniveau bereikt hebben dan henzelf. Boosheid wordt dan weer door geen enkele coördinator opgemerkt. Positieve gevoelens die gemeld worden zijn blijdschap, verwondering en trots. Het zal niet verbazen dat dit hoofdzakelijk het geval is wanneer de scholieren vooruitgang boeken in hun leesprestatie. De meerderheid van de respondenten benadrukt tot slot dat de meeste kinderen graag meedoen aan de testing en dat ze over het algemeen erg gemotiveerd zijn.

Samengevat blijkt er dus zeer weinig aandacht te zijn voor de mening van de leerling over het evaluatiegebeuren. Verder vinden de respondenten dat de overgrote meerderheid van de leerlingen zich bewust is van het doel van de testen. In het algemeen kunnen we ten slotte stellen dat de respondenten uitgebreid kunnen reflecteren over de ervaren gevoelens van het kind. Ze zijn van mening dat de meeste leerlingen positieve emoties ervaren bij de leestest. Angst of verdriet bij scholieren komt volgens hen tijdens de testafname weinig voor. Bovendien blijkt dat kinderen ook hun resultaat vergelijken met dat van hun klasgenoten. Hierdoor kunnen ze jaloers zijn volgens de coördinatoren.

2.4 Kennis over meest gebruikte technische leestesten

Er is ook onderzocht of de participanten kennis hebben van de meest gebruikte technische leestesten in Vlaanderen (EMT, AVI, Klepel) (VFD, 2012), als ook van een veel gebruikte variatie van de EMT, de DMT (Jongen & Krom, 2009). Bovendien wordt ook gevraagd of ze enkele voor- en nadelen van deze testen kunnen opnoemen. Met 'kennis hebben van' wordt bedoeld te weten hoe de test werkt en dus niet enkel wanneer de participanten de naam al eens hebben horen vallen. Aangezien er maar vijf interviews afgenomen zijn, wordt er nogmaals op gewezen dat deze analyse geen representatie is voor het bredere beeld van de bekendheid van deze technische testen.

Uit de interviews blijkt ten eerste dat twee coördinatoren bekend zijn met de meest gebruikte test in Vlaanderen, de EMT (VFD, 2012). Ten tweede geven alle participanten aan kennis

te hebben van de AVI-test. Dit impliceert dat de op een na meest gebruikte test in Vlaamse scholen een brede aanvaarding en groot draagvlak onder de zorgcoördinatoren bezit. Ten derde geeft van de vijf geïnterviewden slechts één iemand aan de Klepel test te kennen. Onder de deelgenoten blijkt deze test dus beperkt verspreid en bekend. Ten slotte geeft de meerderheid van de deelnemers aan weet te hebben van de Drie Minuten Test (DMT). Wat opvalt is dat veel deelnemers de DMT kennen, maar niet de EMT ondanks dat de tijdslimiet het enige verschil is tussen de twee testen.

Verder wordt aan de deelnemers gevraagd enkele voor- en nadelen op te noemen van deze leestesten en dit om hun kennis op een hoger niveau verder te bevragen. Het frequentste voordeel dat wordt opgenoemd door alle ondervraagden is dat de testen zorgen voor inzicht in de technische leesvaardigheid van het kind. Ook bieden de resultaten de mogelijkheid om de hulpverlening te differentiëren en de scholieren samen te brengen om hen op die manier gerichter te kunnen ondersteunen. Met andere woorden zorgen de testen ervoor dat hun interventies individueel aanpasbaar en dus efficiënter zijn. Een ander voordeel dat door een geïnterviewde wordt vermeld, is dat de testen nuttige en objectieve informatie geven om mee te delen aan de ouders of onderwijsinspectie. Voorts geven vier bevraagden aan dat de meeste testen snel en eenvoudig kunnen worden afgenomen, waardoor volgens hen zowel de kind- als coördinatorbelasting laag blijft.

Tot slot wordt er ook aangegeven dat de testen kunnen zorgen voor een verhoging van de motivatie van de leerling. Een hoger niveau halen en dus een succeservaring beleven, kan de leerlingen namelijk trots maken en meer motiveren om verder en beter te lezen. Het omgekeerde wordt echter ook vermeld. Een minder goede score kan ervoor zorgen dat het kind hierdoor een label krijgt opgeplakt wat de motivatie dan weer kan verlagen. Een tweede opgesomd nadeel is dat de test bij enkele leerlingen toch zorgt voor enige gespannenheid. Zeker als de leestekst luidop en op tijd moet worden voorgelezen, of als het kind bij elke testervaring minder goed scoort. Ten slotte vermeldt de meerderheid van de zorgcoördinatoren dat in de teksten (zoals de AVI) af en toe woorden voorkomen die gebruikt worden in Nederland. Dit kan volgens hen een invloed hebben op de leerlingen omdat ze afgeleid worden door een onbekend woord.

De kennis van de meest gebruikte leestesten bij zorgcoördinatoren is zeker voor verbetering vatbaar. Vooral de kennis van de Klepel en de EMT test laat te wensen over. De AVI en de DMT test zijn wel goed gekend bij de deelhebbers. De voor- en nadelen van de twee laatste

testen kunnen door de deelgenoten goed benoemd worden. Wel valt op dat de respondenten in het algemeen vooral kennis delen over het nut en het belang van de testen maar niet over de inhoud ervan.

THEMA 3: Interventies

3.1 Interventies voor optimale testervaring

De volgende sectie gaat over de interventies die de zorgcoördinatoren toepassen tijdens de leesevaluatie. Dit om te zorgen voor een positieve invloed op de testervaring van het kind en op die manier hun prestatie op de test te bevorderen.

3.1.1 Geruststellen en/of aanmoedigen van kinderen

Bij de meerderheid van de interviews wordt als voornaamste interventie het geruststellen van het kind door de afnemer voor de aanvang van de leestest genoemd. Dit doen ze om eventuele zenuwen en druk weg te nemen en de leerlingen met meer zelfzekerheid aan de test te laten beginnen. De meest vernoemde geruststelling die de leerkrachten gebruiken is het kind te vertellen dat de leestest niet meetelt voor het rapport. De afnemers stellen de kinderen ook gerust door te zeggen dat ze enkel de leesvoortgang willen te weten komen of dat ze willen weten welk leesboekje het meest geschikt is voor het kind. De nadruk wordt op die manier gelegd op de vaardigheid van het kind in plaats van op de door het kind gemaakte fouten. De klemtoon ligt zo op de waarde van het lezen en het leesplezier. Ook na de leestest een compliment geven, ongeacht de neergezette prestatie, levert volgens twee geïnterviewden een bijdrage aan een positieve gemoedstoestand van het kind. Dit draagt volgens hen bij tot het creëren van een positieve sfeer. Ook het geven van aanmoedigingen in het algemeen en positieve bevestiging aan het kind dragen hier volgens de geïnterviewden toe bij.

Dus ga ik zeggen: "Ik weet dat dat voor jou niet makkelijk is, maar we gaan toch nog een keer proberen. Misschien is er een kleine of is er zelfs vooruitgang en is dat niet zo: ik weet dat je je best doet." (Participant 2)

In dit onderdeel kan geconcludeerd worden dat het geruststellen van de leerlingen en erkenning van de prestatie erg belangrijke aspecten lijken te zijn om de invloed van negatieve overtuigingen te verlagen.

3.1.2 Creëren vertrouwde en veilige leesomgeving

In alle afgenomen interviews wordt er benadrukt dat de leestest best kan worden afgenomen door een persoon waarmee de leerlingen vertrouwd zijn. Bekendheid en vertrouwdheid dragen volgens de zorgcoördinatoren bij tot het creëren van een comfortabele en veilige setting. Dit doen ze voornamelijk door regelmatig individueel in contact met hen te treden via korte gesprekjes, of door regelmatig binnen te springen en mee te helpen in de klas. Twee zorgcoördinatoren geven bovendien aan dat in bepaalde gevallen het wenselijk is dat de test door de klastitularis wordt afgenomen omdat die het dichtst bij de leerling staat. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij kinderen die autisme hebben en nood hebben aan extra veiligheid om gerustgesteld te worden. Bij één van de participanten worden de testen klassikaal afgenomen door de leerkracht. Slechts in uitzonderlijke gevallen wordt de test individueel bij de zorgleerkracht afgelegd. De leerkracht benadrukt in deze context dat bijna alle leerlingen de klas als een veilige omgeving ervaren en dat het apart meenemen van het kind door de zorgleerkracht misschien voor meer stress kan zorgen.

Dat is ook een gewoonte als je zorg komt geven aan de klas of je neemt er kinderen uit. Sommige kinderen vinden dat niet erg. Maar andere kinderen hebben zoiets van "Oei oei oei, moet ik mee met u?" (Participant 5)

In dit onderdeel wordt dus het belang van het creëren van een veilige en vertrouwde omgeving benadrukt. Dit kan gedaan worden door een beoordelaar in te zetten die de leerlingen kennen. Ook zijn de coördinatoren kritisch voor een eventuele keerzijde van hun interventies.

3.1.3 Betrokkenheid bevorderen

Om de gemoedstoestand van het kind te verbeteren, een ondersteunende omgeving te creëren en zo ook de prestaties van het kind te verhogen, is het belangrijk om de leerling te betrekken bij de testing. De meerderheid van de coördinatoren kiest ervoor om het testmoment in te leiden met een kort gesprekje. Uit de analyse van de interviews blijkt dat de inhoud van dit inleidend gesprek aanmerkelijk verschilt. Om het ijs te breken verkiest één participant om de leerlingen te laten vertellen over verscheidene onderwerpen, van recente gebeurtenissen, tot over hun kleren die ze op dat moment dragen. Zelfs het maken van grapjes wordt door een zorgcoördinator benoemd. Andere geïnterviewden geven dan weer aan dat ze na het testmoment een conversatie hebben met de leerling. Dit doen ze meestal door een link te leggen met de inhoud van de leestekst. Dit hoeft volgens hen niet veel tijd te kosten. Hierbij kiezen twee

zorgcoördinatoren voor het bevragen van een tekst- of woordbegrip.

Ik probeer ook altijd mooi af te ronden op het einde, hé. Het is daar een tekst van "let maar op dat je gebit geen ravage wordt" en ik zeg dan: "Wat is dat een ravage?" Allee, dat het toch wel meer is dan gewoon "we gaan hier een keer gewoon dat tekstje afdreunen of aflezen, ja." (Participant 1)

Eén van hen geeft aan connectie te maken met de onderwerpen die in de leestekst aan bod komen.

Er is daar letterlijk een tekst die begint met de vraag "Heb je de bioscoopfilm van de Titanic wel eens gezien?" Ja, dan willen kinderen daar soms wel een keer op ingaan. Of ik vraag dat dan achteraf, ik zeg: "Je hebt dat nu gelezen. Heb je die film gezien?" (Participant 1)

Tenslotte is er ook één zorgcoördinator die het kind meer betreft bij het testgebeuren door al direct na de leestest samen naar het resultaat te kijken. De leerling wordt uitgelegd aan welke voorwaarden het moest voldoen om een bepaald niveau te bereiken. Samen bekijken ze dan of aan die voorwaarden voldaan wordt door de leestijd en het aantal gemaakte leesfouten te onthullen. Hierna bespreekt de participant op een geruststellende manier de gemaakte fouten samen met het kind. Op die wijze bezorgt hij het kind onmiddellijk de nodige feedback om de volgende keer wel het volgende leesniveau te bereiken.

Samengevat kan worden gesteld dat de zorgcoördinatoren vinden dat het kind betrekken bij het leesgebeuren een positieve impact heeft. Dit zowel op mentaal vlak, als op de prestatie van de leerling. Na de leestest feedback geven wordt nauwelijks gedaan door de coördinatoren.

3.1.4 Flexibiliteit bieden door aanpassen testgebeuren

De participanten streven ernaar om de leeservaring zo aangenaam mogelijk te maken. Dit doen de meesten door aanpassingen te doen aan het testgebeuren. De deelnemers geven tijdens het interview verschillende voorbeelden van aanpassingen aan. Zo laat één van de ondervraagden een leerling gewoon doorlezen, ook al is de toegelaten leestijd reeds overschreden. Wel duidt deze coördinator voor zichzelf op een onopvallende manier aan tot waar het kind geraakt is op het einde van de reguliere leestijd. Op die manier zorgt ze ervoor dat de tijdslimiet niet te veel onder de aandacht wordt gebracht bij de leerlingen. Deze kleine aanpassingen geven aan dat de afnemers

begrip tonen voor kinderen met leesmoeilijkheden (dyslexie, ...), en dat ze het welbevinden van ieder kind vooropstellen. Een participant stelt dat wanneer er klassikaal getest wordt, de beoordelaar beroep moet doen op zijn gezond verstand. Een kind dat bijvoorbeeld gestresseerd lijkt wordt dan apart genomen om de test afzonderlijk af te nemen. Zo geeft een andere participant aan dat bij sommige leerlingen, bijvoorbeeld met dyslexie, de test zelfs niet wordt afgenomen omdat het kind niet telkens opnieuw een onaangename leeservaring zou moeten meemaken. Soms laten ze het kind wel lezen, maar meten ze hierbij niet de leestijd. Tot slot geeft een zorgcoördinator ook nog aan in uitzonderlijke gevallen de tekst samen met het kind verder te lezen wanneer het leesproces te moeizaam verloopt.

Soms merk ik, allée, zeker in het eerste leraar als zij voor de eerste keer de lange tekst krijgen en dat het lukt echt niet, ja, probeer ik, ik ga er geen martelgang van maken dat ze moeten verder doen tot het bittere eind [...]
"We gaan het nu een keer samen lezen of ik ga een keer een stukje lezen", omdat ik toch al weet, ja, kijk, het is toch het niveau, allée, dat lukt hier nog niet. Dus ik probeer dat wel te vermijden. Want, allée, zij voelen dat ook wel, hé, als het niet absoluut niet gaat. (Participant 1)

Geconcludeerd kan worden dat de zorgcoördinatoren erg veel begrip tonen voor het welbevinden van het kind. Dit doen ze op verschillende manieren. Ze zoeken vooral naar alternatieven om de moeilijkheden aan te pakken zodat ze toch het evaluatiemoment tot een goed einde kunnen brengen. Een kleine minderheid staat ook achter een meer radicale oplossing door de leestest compleet links te laten liggen.

3.2 Interventies voor algemene leesbevordering

De volgende opgesomde interventies passen de bevroagden toe om de leesbevordering van de leerling te stimuleren. Er wordt niet gekeken naar aanpassingen of hulpmiddelen om het testmoment te optimaliseren, maar naar wat de scholen bieden aan ondersteuning voor de (zwak) lezende kinderen nadat de evaluatie voltooid is.

3.2.1 Leesbevordering thuis

Twee zorgcoördinatoren geven aan dat ze hun leerlingen drie keer per week tien minuten lang verplicht thuis laten lezen. Hierdoor worden de ouders ook aangemoedigd om betrokken te

raken bij de leesontwikkeling van hun kind. De kinderen krijgen leeskaarten of boekjes mee die afgestemd zijn op hun technisch leesniveau en kunnen, eventueel samen met hun ouders, aan de hand van sterren hun eigen leeservaring evalueren. De ouders worden ook extra ondersteund aan de hand van leestips die hen worden aangereikt via een leesrapport, een mail, of mondeling via een informeel gesprek. Ook geeft een participant aan speciale infoavonden te organiseren voor ouders, waarin het leesbeleid specifiek per leerjaar wordt toegelicht en wat ze kunnen doen om de leesontwikkeling van hun kind te bevorderen. Een coördinator vertelt tijdens het interview dat ze verschillende taalspellen voor op de computer aanraadt om thuis te oefenen zoals bijvoorbeeld 'woordtrainers'. Tot slot geeft een andere deelnemer aan dat ook creatieve benaderingen kunnen gebruikt worden, zoals het alle dagen iets lezen in een tijdschrift, of iets kleins lezen zoals een bakrecept op een doos bakmeel.

Als je elke keer hetzelfde recept van uw cake leest en dan misschien in het weekend belonen van "nu gaan we de cake echt maken." (Participant 5)

In het algemeen toont dit onderdeel aan dat de scholen zich verdiepen en moeite steken in manieren vinden om de kinderen vooruit te laten gaan in hun lezen. Ze doen dit op verschillende manieren maar de klemtoon ligt op het bieden van individueel aangepast leesmateriaal. Zo trachten het belang van regelmatig oefenen en het betrekken van ouders bij het leesproces te stimuleren. Het is hier van belang volgens hen dat er voldoende wordt ingespeeld op de interesses van het kind.

3.2.2 Leesbevordering op school

Alle participanten geven aan diverse maatregelen te treffen binnen de schoolse omgeving om de technische leesvaardigheid te bevorderen. Zo gebruikt de meerderheid leesgroepen of partnerlezen als interventie. De leerlingen worden hierbij ingedeeld in kleine groepjes, gegroepeerd volgens bereikt leesniveau. Door deze gecreëerde interactie tussen de leerlingen, kunnen de kinderen elkaar ondersteuning bieden en wordt op die manier hun leesmotivatie gestimuleerd. De te lezen literatuur is uiteraard ook aangepast aan het leesniveau van de leerlingen, wat het leesproces zo toegankelijk mogelijk maakt. Het komt bovendien tijdens nagenoeg alle interviews ter sprake dat een zorgleerkracht bij deze groepjes komt zitten om de kinderen te ondersteunen. Hierdoor worden de leerlingen nog meer gestimuleerd.

Net zoals thuis, worden de kinderen ook in school aangespoord om regelmatig en

doorlopend te lezen. Dit biedt een enorme meerwaarde voor leerlingen met leesproblemen. De coördinatoren geven aan deze groep kinderen vooral te helpen via leesremediëring en -preventie. Bovendien zegt een deelgenoot in het interview ook speciale leesbegeleiding op te richten wanneer het kind te veel fouten leest, of het leestempo te langzaam is. Hiervoor gaat het kind dus wekelijks individueel samen met de zorgleerkracht lezen. Overigens worden verschillende vormen van lezen aangeboden, zoals toneellezen, slingerlezen, hommellezen, telefoonlezen... Dit maakt het leesproces voor het kind interactiever en geeft de leerling een bredere waaier aan leesmogelijkheden. Verder blijkt tutorlezen ook een goede manier te zijn om de leesvaardigheid te bevorderen. Dit is een methode waarbij oudere leerlingen samenlezen met jongere. Beide leerlingen profiteren van dit leesmoment, aangezien de oudere eerst iets voorleest terwijl de jongere, gestimuleerd door het voorbeeld, dit hierna kan nalezen. Bovendien worden op school ook digitale hulpmiddelen ingezet om het lezen te bevorderen. In bijlage 6 worden de door de deelnemers gebruikte programma's weergegeven.

Om af te sluiten wordt duidelijk uit alle interviews dat overlegmomenten dienstdoen als belangrijk communicatiemiddel om de leesbevordering te bespreken en leesproblemen aan te pakken. Dit is volgens alle deelhebbers de ideale manier om informatie uit te wisselen en een samenwerking op te starten tussen leerkrachten, ouders, zorgleden en externe organisaties zoals het CLB en logopedisten. Alle deelnemers geven aan dat ze dit doen via een multidisciplinair overleg (MDO). Het doel van dit overlegorgaan is om alle kennis samen te leggen en op zoek te gaan naar interventies om de leerling te helpen bij het behalen van het gewenste leesniveau. Ook het oprichten van extra ondersteuning voor specifieke zorgen (stoornissen, ...) vormt een doelstelling. Overigens wordt het in overleg treden met andere scholen en samen te werken met bibliotheken maar weinig vermeld.

Samengevat kan worden gesteld dat de zorgcoördinatoren de leerlingen op school veel ondersteuningsmiddelen aanbieden. Er wordt aan het leesproces van het kind zowel individueel als in een gedifferentieerde groep aandacht gegeven. De zorgcoördinator speelt daar vaak een grote rol in. De coördinatoren zijn tot slot overtuigd dat in gesprek gaan met externen een nuttige bijdrage kan leveren aan het kiezen van een geschikte interventie.

5. Discussie

Aangezien er tot op heden maar een beperkte aandacht gegeven werd aan de impact van technische leestesten op kinderen van het basisonderwijs, schuilt er een grote meerwaarde in deze masterproefstudie. Bovendien kunnen er uit deze thesis verschillende meningen en perspectieven aangereikt worden die dienst kunnen doen als praktische handvaten voor, tijdens en na het testen. In deze discussie worden de resultaten van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve studie samengenomen en worden deze teruggekoppeld naar bruikbare resultaten uit de literatuurstudie om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Tijdens het beschrijven van de resultaten werd duidelijk dat er op verschillende vlakken invloeden gevonden werden. Dit is niet verrassend, gezien het uitgebreid en verkennend karakter van het onderzoek. De belangrijkste resultaten worden besproken aan de hand van de vooropgestelde onderzoeksvragen.

Impact op leesvoortgang

Welke impact heeft de technische leestest op de leesvoortgang? Speelt deze test wel degelijk een essentiële rol bij het bepalen van de leesprogressie?

Uit de literatuur blijkt dat het evalueren van technische leesvaardigheid belangrijk is om vloeiend en accuraat teksten te kunnen lezen (Van Bergen, 2020). Deze leesvaardigheid is bovendien van essentieel belang om begrijpend te kunnen lezen (Rasinski, 2005). Aan de hand van een evaluatie kan men inzicht verkrijgen over hoe de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid van de leerling verloopt en waar de school een rol kan spelen om verbetering te verkrijgen. Dit blijkt ook uit de resultaten. Bovendien staan alle ondervraagde zorgcoördinatoren achter het gebruik van technische leesvaardigheidstesten als meetinstrument om deze evaluatie af te nemen. Dit is ook niet verrassend, gezien er door Onderwijs Vlaanderen geen alternatieve instrumenten worden aangeboden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021). Hoogstwaarschijnlijk valt dit te wijten aan het feit dat deze testen zowel grondig onderzocht en dus als valide en betrouwbaar mogen worden beschouwd (Brus & Voeten, 1991, van den Bos et al., 1999, CITO, 2017), als ook snel en eenvoudig af te nemen zijn. Ondanks dat de test bovendien niet wettelijk verplicht is, wordt de bepaling van het leesniveau toch als belangrijk geacht. De testresultaten kunnen gebruikt worden voor een eventuele onderwijsinspectie als aantoonmiddel dat de school wel degelijk bezig is met de leesontwikkeling van het kind. Om deze redenen zien alle ondervraagde scholen de testen dan ook als de enige manier om het technisch lezen te beoordelen

en stellen aan de hand van deze testen hun evaluatie- en leesbeleid op. Als bijkomend argument geven ze aan dat de test een grote hulp biedt bij het afstemmen van hun zorg- en ondersteuningsplannen en de daarbij horende oudercommunicatie, om zo stagnatie of leesachteruitgang bij de kinderen te voorkomen. Het belang van “meten is weten” wordt wel degelijk erkend.

Deze beoordelingsbenadering heeft echter ook een impact op de leerlingen. Ze biedt namelijk niet de mogelijkheid om de leerlingen volledig te differentiëren, aangezien deze gestandaardiseerde testen geen rekening houden met de individuele verschillen en de context (Kamil et al, 2010). De meeste zorgcoördinatoren gaan daarom niet strikt de handleiding van de gebruikte testen volgen. Ze willen zich flexibel opstellen en trachten veeleer de testen af te stemmen op het kind en de situatie. Doordat de scholen de testen als enige beoordelingsmethode gebruiken, is het niet verrassend dat geen van hen het informatiepakket “Breed Evalueren” gebruikt van de Vlaamse Overheid (CTO & SDL, 2014). Deze informatie zou hen echter kunnen helpen met op zoek te gaan naar alternatieve testmethodes om op die manier een zo holistisch mogelijk beeld te krijgen van de leescompetentie. Bovendien toont dit pakket ook het belang aan om de leerling bij het evaluatiegebeuren te betrekken (CTO & SDL, 2014). Uit de schoolbevraging blijkt dat er te weinig aandacht gaat naar de mening van het kind over het testgebeuren. Om het belang van de technische leestesten te bepalen, is het echter essentieel om deze mening in overweging te nemen. In dit onderzoek werd daarom onder andere aan de leerlingen gevraagd of de testen bijdroegen aan hun leesvoortgang. Een aanzienlijk deel van de leerlingen gaf aan weinig of geen progressie te ervaren.

Er kan geconcludeerd worden dat de technische leestesten wel degelijk van cruciaal belang zijn bij het bepalen van de technische leesvoortgang van de leerling. Het blijkt door het gebrek aan alternatieve meetinstrumenten in het huidige onderwijslandschap de meest voor de hand liggende beoordelingsmanier. Toch wordt aangeraden om een evenwichtig evaluatiebeleid te vinden die zowel peilen naar de leesontwikkeling als naar de groei en het welzijn van het kind. Men kan dus best ook andere beoordelingsmethoden gebruiken dan slechts de gestandaardiseerde testen. Belangrijk hierbij is dat het kind de kans krijgt om zowel zichzelf als het testgebeuren te evalueren.

Impact van bewustzijn van/kennis over leestest

Wordt de leerling beïnvloed door het bewustzijn van of kennis over de technische leestest?

Het feit dat een groot deel van de ondervraagde leerlingen aangaf dat ze maar weinig of geen leesprogressie ervoeren kan mogelijkkerwijs komen doordat ze zich niet, of niet voldoende, bewust zijn van het doel van de leestesten. Als de leerling niet weet dat de school de testing invoert om het kind te ondersteunen in zijn leesontwikkeling, zal het waarschijnlijk ook geen inzicht hebben in het leesgebeuren en in zijn vooruitgang hierin. De resultaten van de leerlingbevraging onderbouwen deze redenering. Er is een aanzienlijk aantal kinderen dat maar een klein beetje, of helemaal geen idee heeft van het doel van de testing. Dit staat in scherp contrast met de mening van de bevroegde zorgcoördinatoren. Die geven aan dat de kinderen zich hier wel bewust van zijn. Wel is er geen consensus tussen de coördinatoren of er volledig bewustzijn bestaat bij de leerlingen. Om dit bewustzijnsgebrek zo klein mogelijk te houden, wordt er zowel klassikaal als individueel extra uitleg gegeven door de coördinatoren. Doordat de leerlingen bewust worden gemaakt van het feit dat de test wordt afgenomen om de groei van hun leesvaardigheid te stimuleren, zullen de leerlingen meer veerkracht kunnen tonen tijdens de evaluatie (Yeager & Dweck, 2012). Bovendien gaan de kinderen meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leesontwikkeling, waardoor ze ook gericht kunnen oefenen en zelf dus stappen kunnen zetten om vooruitgang te boeken. Voorts suggereren de resultaten dat leerlingen die goed op de hoogte zijn van het doel van de test zich minder gespannen voelen bij het testgebeuren. Er kan dus worden vermoed dat het bewustzijn van het doel ook een positieve impact heeft op het stressniveau bij de leerlingen.

Verder blijkt dat de kennis van de beoordelaar een impact heeft op de leesvooruitgang en de gemoedstoestand van de leerling. Zo blijkt uit de interviews met de zorgcoördinatoren dat er nauwelijks met volle overtuiging kan worden aangegeven dat het afnemen van de leestesten bij de leerlingen niet wettelijk verplicht is. Ook blijkt dat de coördinatoren voornamelijk enkel kennis bezitten over de testen die ze zelf gebruiken. Uit deze bevindingen kan worden afgeleid dat de coördinatoren onvoldoende kennis bezitten over de technische leestesten en de wettelijke bepaling daarvan. Bovendien viel door de interviews heen op dat er enige onzekerheid heerste over welke testen het best bij hun leerlingen zouden passen en in welke leerjaren ze welke testen het best zouden gebruiken. Door het niet bekend zijn met andere testen beschikken de coördinatoren over

onvoldoende informatie. Hierdoor kunnen er bepaalde onderdelen van technische leesvaardigheid over het hoofd worden gezien en kan dit nadien een invloed hebben op het kiezen van de meest geschikte remediëring voor het kind.

Men kan concluderen dat het bewustzijn van de leerling van de technische leestesten een impact heeft op zijn leesvoortgang en gemoedstoestand. Ook de notie van de beoordelaar over de testen blijkt een impact te hebben op het kind. Er kan worden aangeraden om meer en beter te communiceren met de leerling. Het is namelijk van groot belang dat het kind zich bewust is van het testgebeuren. Ten tweede wordt aangeraden om als beoordelaar zich grondig te informeren over het testgebeuren. Dit alles zal maken dat het gebrek aan kennis een minder invloedrijke rol zal spelen. Uit de veelvuldige twijfels geuit door de coördinatoren, kunnen we ten slotte opmaken dat er een behoefte aan meer reglementering over en voor het leesbeleid aanwezig is.

Impact van (inschatten) emoties

Welke emoties ervaren de leerlingen en welke rol kan de zorgcoördinator hierin spelen?

Uit de leerlingbevraging blijkt dat kinderen net voor de test weinig angst, boosheid of verdriet voelen. Ze zijn enigszins wel gespannen en vermoeid. Toch blijken ze echter ook erg tevreden en blij. Ook na de test blijkt dit zo te zijn. Deze resultaten vinden we ook grotendeels terug bij de coördinatorbevraging. Het blijkt dus dat de zorgcoördinatoren de gevoelens van de leerlingen goed kunnen inschatten. Onderzoek toont aan dat dit een positief effect heeft op de leerling. Als de zorgcoördinator namelijk een goede inschatting kan maken van wat de leerling voelt, kan hij de leerling gepaster ondersteunen door bijvoorbeeld het leren reguleren van negatieve gevoelens die ervaren worden (Denham, 2006). Andere negatieve emoties die de coördinatoren bij hun leerlingen merken zijn jaloezie en ontgoocheling. Sommige kinderen gaan zich namelijk vergelijken met klasgenoten. Deze emoties worden echter wel als uitzonderlijk aangeduid. Andere positieve emoties die worden opgemerkt zijn verwondering en trotsheid. Het is duidelijk dat de zorgcoördinatoren oog hebben voor de gemoedstoestand van het kind.

Verder blijkt dat de emoties van het kind in verband staan met de mening van de kinderen. Zo werd er een verband gevonden tussen het voelen van spanning door de leerling en zijn mening over de frequentie van de testafnames. We vermoeden dat leerlingen die vinden dat er te veel getest wordt zich minder nerveus voelen voor de test. Dit verband lijkt opmerkelijk aangezien onderzoek aantoont dat hoe meer er getest wordt, hoe meer stress er door het kind ervaren zal

worden (Fulton, 2016). Dit zou dus betekenen dat sommige kinderen goed kunnen omgaan met een hogere frequentie van testing, terwijl andere leerlingen mogelijk meer sensitief zijn hiervoor.

In conclusie stellen we dat de leerlingen verschillende emoties ervaren bij de leestesting. Er kan aangeraden worden om de gemoedstoestand van de leerlingen tijdens het testgebeuren te observeren en een inschatting te maken van de emoties die het kind voelt. Deze vaardigheid heeft namelijk een positieve impact op de ondersteuning van het kind. Ten slotte kan er worden aanbevolen om bij het bepalen van de frequentie van de testafname rekening te houden met het kind. Inzetten op communicatie met de leerling is hier dan ook weer van belang.

Impact van interventies

Kunnen interventies worden ingezet om minder fijne gevoelens te verminderen en het lezen te bevorderen?

Er kan besloten worden uit de bevraging en literatuurstudie dat het inzetten van interventies door de scholen een grote impact heeft op de leerling. Dit zowel op het mentaal welzijn, als op de leesbevordering. Het toepassen van gerichte interventies zou zorgen voor een daling van 25 tot 30 procent van het aantal leerlingen met leesproblemen (Foorman & Otaiba, 2009). Vernooy & Eskes (2013) benadrukken bovendien het belang ervoor te zorgen dat het kind een sterke motivatie heeft om te lezen. Die motivatie wordt automatisch versterkt wanneer het kind vooruitgang voelt in zijn lezen. Het blijkt dat zorgcoördinatoren zich hier ook bewust van zijn en bieden de leerlingen daarom verschillende mogelijkheden van interventie aan. De nadruk bij de interventies voor leesbevordering ligt vooral op regelmatig lezen, het aanbieden van individueel aangepast leesmateriaal en het betrekken van de ouders of externe professionals. Het inspelen op de behoeften van de leerling doen scholen door speciale leesbegeleiding aan te bieden of het leesmoment op verschillende manieren te organiseren (leesgroepen, spellen, toneel ...). De leerlingen krijgen daarbij leesmateriaal dat aangepast is op hun niveau, en inspeelt op hun interesses. Verder blijkt dat scholen ook evidence-based digitale programma's gebruiken zoals Fundels, Lezergame of Veilig Leren Lezen. Onderzoek toont aan dat deze geschikte interventies zijn (Vernooy & Eskes, 2013). Een andere aangeraden interventie volgens datzelfde onderzoek is tutorlezen. Deze wordt al veel gebruikt in de scholen. Verder blijkt dat, volgens ditzelfde onderzoek, het geven van feedback ook een geschikte interventie is. Dit op de eerste plaats aan de leerlingen zelf, maar ook aan hun ouders. Deze feedback kan de kinderen helpen om bij de

volgende testing wel het gewenste resultaat te behalen. Voor de ouders is het vooral nuttig om op die manier thuis meer doelgerichte ondersteuning te bieden. Het blijkt uit de interviews dat er door de zorgcoördinatoren amper een terugkoppeling van de resultaten gebeurt naar de leerlingen toe, maar wel geregeld naar de ouders.

Voorts zetten alle ondervraagde scholen interventies op om de testevaluatie zo aangenaam mogelijk te maken voor de leerling en hun prestaties te bevorderen. Onderzoek toont aan dat het creëren van een veilige omgeving bijdraagt tot minder negatieve emoties, zoals angst en verdriet. Dit leidt bijgevolg tot betere leesprestaties (Pekrun et al., 2009, von der Embse & Witmer, 2014). Uit de interviews blijkt dat zorgcoördinatoren deze veiligheid onder andere creëren door de leerling aan te moedigen en gerust te stellen. Dit doen ze bijvoorbeeld door de nadruk te leggen op de vaardigheid en het plezier van het lezen, en niet op het leesresultaat. Onderzoek van Hill (1984) bevestigt bovendien hoe belangrijk het is om de aandacht te verleggen van leesresultaten en hun consequenties naar het creëren van een veilige leesomgeving, waar fouten maken is toegestaan. Als voorbeeld hiervan geeft hij aan dat de zorgcoördinatoren samen met de kinderen een voorbeeldtekst kunnen lezen, alvorens de echte test van start gaat. Ook het opbouwen van een persoonlijke band met de leerling kan een veilige sfeer creëren. Uit de interviews blijkt dat zorgcoördinatoren dit doen door een informeel praatje te maken met het kind. Hierdoor voelt de leerling zich meer betrokken en gerustgesteld. Een andere veel vernoemde manier tot het scheppen van een veilige leesomgeving is het kijken naar en inspelen op de individuele behoeften van elk kind. Zo kan er bijvoorbeeld voor een bepaalde leerling van testafnemer gewisseld worden, afhankelijk bij wie het kind zich het meest comfortabel voelt. Ook de locatie waar de test wordt afgenomen kan verandert worden. Onderzoek van Marzono (2007) geeft aan dat een luidruchtige of een omgeving met weinig comfort een negatieve invloed heeft op het testresultaat. De meeste coördinatoren zijn hiervan op de hoogte en testen de leerling daarom in een aparte en stille ruimte. Voor zowel het wisselen van testafnemer, als de leestest afnemen in een apart lokaal blijkt dat niet veel zorgcoördinatoren zich bewust zijn van de keerzijde van deze veranderingen. Deze kunnen er namelijk voor zorgen dat de leerling zich geïsoleerd voelt, wat kan zorgen voor extra stress, of zelfs voor blokkades. Ten slotte wordt er ook rekening gehouden met de leerling door het testgebeuren regelmatig aan te passen zodat dat zich beter schikt naar het kind. Zo laten coördinatoren bijvoorbeeld kinderen met leesmoeilijkheden de tekst verder aflezen nadat de tijdslimiet overschreden is. Door flexibel om te gaan met de testprocedures en door hen op die manier emotioneel te ontlasten, kan de leerling een succeservaring beleven.

Uit dit alles kan besloten worden dat gerichte interventies een enorme positieve impact hebben op zowel de leesbevordering als de gevoelens van het kind. Het is belangrijk om een positieve leescultuur te implementeren, waarin opbouwende bekrachtiging en ondersteuning geboden wordt aan het kind. Vele, uit onderzoek aangetoonde, nuttige interventies worden al toegepast door de scholen. Een aan te raden interventie aan de zorgcoördinatoren is het meer geven van feedback aan het kind. Uit deze studie komt naar voor dat dit te weinig gedaan wordt. Door deze feedback zullen de leerlingen onder andere meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leesontwikkeling.

Beperkingen en verdere aanbevelingen

Mogelijk beperkingen betreffende dit onderzoek hebben hoofdzakelijk betrekking op de exploratieve aard en de geringe steekproefomvang. Het is moeilijk om generaliseerbare conclusies te trekken op basis van het aantal bevraagde participanten. Bij het kwalitatief onderdeel is er wel theoretische saturatie bereikt, maar dit wil niet zeggen dat alle informatie over het onderwerp verzameld is. Voorts is er tijdens de afname van het kwantitatief onderdeel een dataverzamelfout gemaakt. Hierdoor zijn de ervaren emoties van de leerlingen niet grondig genoeg geanalyseerd.

Verder dient vermeld te worden dat de interviews online werden afgenomen, waardoor een deel van de non-verbale communicatie verloren ging. Het is ook wenselijk om in de toekomst te werken met meerdere interviewers. Dit om de betrouwbaarheid en validiteit van het interview te verhogen en op die manier tot andere nuttige informatie of perspectieven te komen (Olson et al., 2016). Deze aanbeveling geldt eveneens voor de analyse van deze data.

Met deze masterproefstudie werd er nog relatief onbekend onderzoeksterrein ontgonnen. Aangezien het om een exploratief onderzoek gaat, lijkt het nuttig om enkele aanbevelingen te doen voor eventuele verdere studies in de toekomst. Ten eerste is het nuttig om de meer directe invloeden van de testen op het kind te bekijken. Dit zowel op het vlak van de leesvoortgang als op het gebied van de emoties van het kind die met het testen gepaard gaan. Door een fout in de dataverzameling voor deze studie, kon er geen gepaarde t-test uitgevoerd worden. Hierdoor is het in eerste instantie aan te bevelen om in een vervolgonderzoek het verschil op emoties voor en na de test te bekijken. Bovendien is het nuttig om de leerlingen te groeperen per leeftijd- of klasgroep en eventueel bijkomend op basis van geslacht om te kijken of dit resulteert in

onderzoekverschillen. Ook dieper ingaan op de invloed van verschillende testomstandigheden tijdens de afname is interessant. In deze studie werd er enkel globaal gekeken naar de doelgroep en de testomstandigheden. Kinderen die voor het eerst getest worden, kunnen emotioneler of meer gespannen zijn dan kinderen die de test al meermaals beleefd hebben. Door het verder differentiëren van de testdoelgroep kunnen naar alle waarschijnlijkheid extra (praktische) verbeteringen gehaald worden. Een laatste tip is om ook de noden van de leerkrachten/coördinatoren te bevragen zodat de resultaten op die manier uitgebreid kunnen worden.

6. Conclusie

Aan de hand van de centrale onderzoeksvraag wat de impact is van technische leestesten op leerlingen in het basisonderwijs, hebben we met deze masterscriptie aangetoond dat er met veel aspecten van de afname van technische leestesten moet worden rekening gehouden om de impact ervan te bepalen. Uit dit onderzoek blijkt dat de gevonden invloeden vaak samenhangen en zowel een invloed hebben op de leesvaardigheid, als op de emotionele beleving van de leerling. Om tot onderstaande conclusies te komen, werd er eerst een voorbereidend literatuuronderzoek verricht. Hiermee bepaalden we de belangrijkste thema's die in de kwantitatieve vragenlijsten voor de leerlingen en de kwalitatieve interviews met hun zorgcoördinatoren aan bod kwamen. Hierna werden de bevindingen van beide onderzoeken geanalyseerd, beschreven en op basis van literatuuronderzoek opgesplitst in vier thema's die elk een onderzoeksvraag beantwoordden. Zo blijkt dat de technische testen tegenwoordig nog als essentieel worden beschouwd bij het bepalen van de leesvoortgang. Ook kunnen ze helpen bij het vergroten van de verantwoordelijkheid en intrinsieke motivatie van de leerling om deze voortgang te bereiken. Het kind bewust maken van deze voortgang en het doel van de test heeft een positieve impact op het kind. Communiceren met de leerlingen is van primordiaal belang en dit zowel voor als na de test. Deze communicatie mag niet eenzijdig zijn; ook de mening van het kind is belangrijk. Verder geven de bevindingen van het onderzoek aan dat zorgcoördinatoren bij het uitwerken van een geschikt test- en leesbeleid zich te hard vastklampen aan de leestesten. Ze moeten op zoek gaan naar een bredere evaluatieaanpak. De resultaten geven verder aan dat doelgerichte interventies een positieve impact hebben op zowel de leesvoortgang als de gemoedstoestand van het kind. Deze kunnen best individueel afgestemd worden en geïmplementeerd door zowel leerkrachten als ouders om een positieve leescultuur te creëren. Belangrijk hierbij is de observatie van de emoties van het kind zowel voor, tijdens, als na de testing. Tot slot kan er geconcludeerd worden dat de impact van technische leestesting nog grotendeels onbekend is bij de leerkrachten van de basisscholen. Er is in Vlaanderen geen uniform beleid voor de evaluatie van technisch lezen, waardoor elke leerkracht zelf dit gebeuren bepaalt. Om het hiaat aan geschikte beleidslijnen op te vullen, is er verder onderzoek nodig. Ook een nauwere samenwerking tussen de verschillende scholen kan hiertoe bijdragen. De in deze thesis vermelde praktische verbeteringen kunnen als startpunt dienen om dit proces op gang te trekken.

7. Referenties

- Ahearn, E. P. (1997). The use of visual analog scales in mood disorders: A critical review. *Journal of psychiatric research*, 31(5), 569-579.
- Berends, R. (2010). Sturen op resultaten met de Cito-toetsen technisch lezen. *Tijdschrift Taal1*, 2.
- Billiet, J., & Waege, H. (Eds.). (2003). *Een samenleving onderzocht: methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: De Boeck.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brus, B., & Voeten, M. (1991). Een-minuut-test vorm A en B, schoolvorderingstest voor de technische leesvaardigheid bestemd voor groep 4 tot en met 8 van het basisonderwijs. Verantwoording en handleiding. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO), & Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL). (2013). Identificatie en typering van Cito LOVS– AVI. *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren Lager Onderwijs*. <https://data.onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12662>
- Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO), & Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL). (2013). Identificatie en typering van LVS - VCLB. *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren Lager Onderwijs*. <https://dataonderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12629>
- Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO), & Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL). (2013). Toolkit Breed Evalueren. *Toolkit competenties Nederlands Breed Evalueren Lager Onderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12901>
- Cito (2017). Cito Volgsysteem Primair en speciaal onderwijs. AVI. Groep 3 tot en met 8. Arnhem: Cito.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic press.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240), 209-240.
- Decorte, T., & Zaitch, D. (2010). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (2nd ed.; T. Decorte & D. Zaitch, Eds.). Acco.
- DeLuca, J. (2005). Fatigue, Cognition, and Mental Effort. In J. DeLuca (Ed.), *Fatigue as a window to the brain* (pp. 37–57). MIT Press.

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019). Toolkit gevalideerde toetsen basisonderwijs. Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/toetsen-voor-scholen/toolkit-gevalideerde-toetsen-basisonderwijs>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Foorman, B., & Al Otaiba, S. (2009). Reading remediation: State of the art. In K. Pugh & P. McCardle (Eds.), *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice* (pp. 257–274). Psychology Press.
- Fulton, B. A. (2016). *The relationship between test anxiety and standardized test scores* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Hill, K. T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. W. Hartup (Ed.), *The young child* (Vol. 2, pp. 225–263). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hill, K. T. (1977). The relation of evaluative practices to test anxiety and achievement motivation. *UCLA Educator*, 19, 15–21.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1.
- IBM Corp. Released 2022. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp
- Kallio H, Pietilä A-M, Johnson M, et al. Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *J Adv Nurs* 2016;72:2954–65.
- Kamil, M.L., Pearson, P.D., Birr Moje, E., & Afflerbach, P. (Eds.). (2010). *Handbook of Reading Research, Volume IV* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412>
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Leadbeater, B., Thompson, K., & Gruppuso, V. (2012). Co-occurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 41(6), 719–730. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.694608>

- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. AscD.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2023, 9 januari). *Hoe legt de basisschool de prestaties van mijn kind vast?* Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast>
- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Likert-scale questionnaires. In *JALT 2013 conference proceedings* (pp. 1-8).
- Olson, J., McAllister, C., Grinnell, L. D., Gehrke Walters, K., & Appunn, F. (2016). Applying constant comparative method with multiple investigators and inter-coder reliability.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115.
- QSR International Pty Ltd. (2020) NVivo (released in March 2020), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Rasinski, T. V., Linek, W., Sturtevant, E., & Padak, N. (1994). Effects of Fluency Development on Urban Second-Grade Readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
<http://www.jstor.org/stable/27541913>
- Rijksoverheid. (z.d.). Hoe legt de basisschool de prestaties van mijn kind vast? Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast#:~:text=Basisscholen%20werken%20verplicht%20met%20een,kind%20en%20van%20de%20school.>
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. (1960). Anxiety in elementary school children: A report of research.
- Van Bergen, T. (2020). *Technisch lezen*. Plantyn. <https://www.plantyn.com/blog/technisch-lezen-met-tinneke-van-bergen-1T9eMXvVC8pjn0LGLgjSOu>

- van den Bos, A., Spelberg, H., Scheepsmma, A., & de Vries, J. (1999). De Klepel vorm A en B: een test voor leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School psychology review*, 41(3), 315-325.
- Vernooy, K., & Eskes, M. (2017). Het belang van effectieve leesinterventies. *Zorgbreed*, 14(4), 10-19. <https://expertis.nl/wp-content/uploads/Vernooy-K.-Eskes-M.-2017-Effectieve-leesinterventies62283.pdf>
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). (2018). Gevalideerde toetsen op het einde van het basisonderwijs. Geraadpleegd op 22 april 2023, via <https://www.vlor.be/activiteiten/verslagen/gevalideerde-toetsen-op-het-einde-van-het-basisonderwijs#:~:text=Sinds%20schooljaar%202017%2D2018%20zijn,voor%20ten%20minste%20drie%20leergebieden>
- Vlaams Forum voor Diagnostiek. (2012). Meest gebruikte testen in Vlaanderen per domein. Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://www.ugent.be/pp/nl/diensten/rso/assessmentlab/nieuwtjes/lijst-met-meest-gebruikte-testen-in-vlaanderen.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021). *Verplichte taalscreening in het gewoon basisonderwijs*. Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/verplichte-taalscreening-in-het-gewoon-basisonderwijs>
- von der Embse, N. P., & Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: Student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 132-156.
- Wewers, M. E., & Lowe, N. K. (1990). A critical review of visual analogue scales in the measurement of clinical phenomena. *Research in nursing & health*, 13(4), 227-236. <https://doi.org/10.1002/nur.4770130405>
- Wilson, C. (2013). *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method*. Newnes.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Uitnodigingsbrief participatie onderzoek

Geachte mevrouw

Geachte heer

In het lager onderwijs worden kinderen getest om hun (technische) leesniveau te beoordelen. Hiervoor worden verschillende testen gebruikt (AVI, DMT, ...). Met dit onderzoek willen wij graag de hiervoor gebruikte middelen onderzoeken. We willen hierbij inzichten verkrijgen over de impact van de leestesten door rekening te houden met de ervaringen en bijhorende behoeften van leerkrachten en leerlingen. Het zou een verkenning zijn en eventueel kunnen dienen voor verbeteringen in de praktijk en aanzet bieden voor verder onderzoek. Welke testen worden er gebruikt? Wat wordt er met deze testen achteraf gedaan? Wordt er te veel getest? Wat is de impact van deze testen? Bij de bevraging wordt er ook gekeken naar het mentale welzijnsaspect op het kind. Voelen de leerlingen zich gestrest hiervoor? Hebben ze last van faalangst?

Bent u een (zorg)leerkracht of zorgcoördinator die leestesten afneemt bij leerlingen of een leerkracht van wie de leerlingen getest worden op hun leesvaardigheid? Dan zouden wij u graag willen uitnodigen om mee te werken aan dit explorerend onderzoek. Via kwalitatieve één op één – interviews willen wij uw persoonlijk begrip van en zienswijze over dit onderwerp bevragen. Bovendien zouden wij ook de ervaring van de leerlingen willen bevragen. Dit zou gebeuren via een korte lijst met gesloten vragen.

Uw privacy wordt op elk mogelijk moment, zowel voor als tijdens en na het onderzoek, gewaarborgd. Uw identiteit wordt op geen enkele manier betrokken bij de verwerkte input of rapportering hiervan. Uw gegevens zullen ook veilig bewaard worden. Wij zullen hier op elk moment transparant mee omgaan en over communiceren. Na het onderzoek kunnen jullie geïnformeerd worden over de bevindingen. Dit gebeurt op groepsniveau en er zal geen individuele feedback worden gegeven.

Dit onderzoek gebeurt via de Wetenschapswinkel en is in samenwerking met de organisatie 'Narrata', een centrum voor bevordering van voorlezen en vertellen. De contactpersoon hiervan is Gil Geron (gil.geron@narrata.be). Het onderzoek zou de basis zijn van een masterthesis, geleid door prof. dr. Martijn Van Heel (martijn.van.heel@vub.be). Ikzelf, Mathieu Vandeloo, masterstudent klinische psychologie, zou de gegevens verzamelen en rapporteren.

We zouden uw deelname erg appreciëren. Om deel te nemen of meer informatie te verkrijgen kunt u een e-mail sturen naar mathieu.vandeloo@vub.be. Uw deelname is uiteraard vrijwillig, maar erg betekenisvol. Het interview zou ongeveer een 50-tal minuten duren en kan online doorgaan. Hiermee proberen we uw kostbare bestede tijd zoveel mogelijk te beperken. De bevraging van de leerlingen kunnen doorgaan op de dag dat jullie kiezen hen te testen.

Wij staan u graag te woord als u nog vragen hebt. Hiervoor kunt u contact opnemen via bovenstaand vermelde e-mailadressen.

Wij danken u alvast voor uw participatie en zien uw reactie met veel hoogachting tegemoet.

Hoogachtend

Mathieu Vandeloo

Masterstudent klinische psychologie

Bijlage 2: Informed consent

Er werd voor gekozen om enkel de informed consent van de leerlingen en hun ouders of zorgdragers toe te voegen aan deze bijlage. De geïnformeerde toestemming van de zorgcoördinatoren is quasi identiek aan die van de ouders, enkel de informatie over het onderzoekverloop werd aangepast, aangezien deze anders was voor het kwalitatief onderdeel.

Geïnformeerde toestemming leerling

Titel van de studie: Wat is de impact van technische leesvaardigheidstesten in het lager onderwijs?

Op de dag dat de leestest wordt afgenomen zullen twee korte (meerkeuze) vragenlijsten worden ingevuld. De vragen zullen polsen naar de impact van de leestesten op het kind. Dit zowel op schools als emotioneel functioneren. De vragenlijsten zullen anoniem worden ingevuld. Het invullen van de pre-vragenlijst (voor de leestest) zal ongeveer een vijftiental minuten duren. Het invullen van de post-vragenlijst (na de leestest) ongeveer een tiental minuten. Voordat deze vragenlijsten worden ingevuld moet de zorgdrager van de leerling een informed consent invullen. Vooraleer de studie start zal het doel van het onderzoek nog eens mondeling overlopen worden met de leerling. Hierna moet hij of zij ook deze vereenvoudigde versie van het formulier ondertekenen. Met het ondertekenen van de informed consent erbij geteld, zal de mondelinge uitleg ongeveer een tiental minuten in beslag nemen. De bestede tijd kan echter variëren. Afhankelijk van eventueel gestelde vragen door de participant, kan het iets langer duren.

Deelnemer

- Ik verklaar dat ik **uitleg heb gekregen** over de aard, het doel, de duur, de eventuele voordelen en risico's van de studie en dat ik weet wat van mij wordt verwacht.
- Ik heb **voldoende tijd gehad om na te denken over mijn deelname** en ik heb alle **vragen kunnen stellen** die bij me opkwamen en ik heb een duidelijk antwoord gekregen op mijn vragen.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie **vrijwillig** is, dat ik niet moet deelnemen indien ik dit niet wil. Ik ben ook vrij om **mijn deelname op elk moment stop te zetten**, zonder gevolgen.
- Ik begrijp dat er tijdens mijn deelname aan deze studie **gegevens over mij zullen worden verzameld** en dat de onderzoekers hier vertrouwelijk mee omgaan overeenkomstig met de Belgische wetgeving.
- Ik stem in dat deze **persoonlijke gegevens verwerkt worden** voor wetenschappelijke doeleinden.

Ik heb een exemplaar ontvangen van de informatie aan de deelnemer en de geïnformeerde toestemming.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de deelnemer

Informatie- en toestemmingsformulier interview (zorg)leerkracht of coördinator

Wat is de impact van technische leesvaardigheidstesten in het lager onderwijs?

U wordt gevraagd om deel te nemen aan deze studie (Wat is de impact van technische leesvaardigheidstesten in het lager onderwijs?). Uw deelname is **vrijwillig**: u bent niet verplicht deel te nemen en indien u weigert, zal dit geen (negatieve) gevolgen hebben voor u. Neem voldoende tijd om te beslissen of u al dan niet wilt deelnemen. U kan tevens op elk moment vragen stellen aan de onderzoeker indien er iets niet duidelijk is. U kan uw deelname op elk moment stopzetten (schriftelijk of mondeling) en u hoeft hiervoor geen reden op te geven.

Hieronder kan u meer informatie terugvinden over de studie en hoe deze praktisch zal verlopen. Indien u bijkomende informatie wenst, kan u steeds contact opnemen met de onderzoeker of diens promotor.

Contactgegevens onderzoeker(s), promotor en begeleider

Vandelo Mathieu
Masterstudent Klinische Psychologie
Vrije Universiteit Brussel
Mathieu.vandelo@vub.be

Prof. dr. Van Heel Martijn
Vrije Universiteit Brussel
Martijn.van.heel@vub.be

Gil Geron
Centrum voor leesbevordering 'Narrata'
Gil.geron@narrata.be

Freija Poot
Science Outreach Officer
Wetenschapswinkel
Freija.poot@vub.be

Masterproef met het oog op het behalen van de graad van Master in de psychologie

1. Wie kan deelnemen aan het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit zowel een kwantitatief gedeelte (een vragenlijst voor de leerlingen), als een kwalitatief gedeelte (een interview met de leerkracht/coördinator).

Voor het interview geldt dat de deelnemer een (zorg)leerkracht of zorgcoördinator is die technische leestesten afneemt bij leerlingen van het lager onderwijs. Er wordt verwacht dat de participanten zich bevinden binnen een Vlaamse basisschoolgemeenschap en Nederlandstalig zijn. Indien het interview online verloopt moet de participant beschikken over een computer met daarop Microsoft Teams, Zoom, of Skype.

2. Praktisch verloop van de studie en het interview

Het kwalitatief gedeelte kan op eender welk moment doorgaan. Het bestaat uit een semigestructureerd interview met grotendeels open vragen. De interviews worden afgenomen bij leerkrachten/coördinatoren voor het verkrijgen van inzichten over de notie en impact van leestesten. Hierbij wordt rekening gehouden met achterliggende ervaringen en bijhorende behoeften. Het interview zal ongeveer een 50-tal minuten duren en kan online verlopen indien gewenst. Er zal een audio-opname worden gemaakt van het interview, zonder beeld. De participant mag dit weigeren, zonder hiervoor voor de studie uitgesloten te worden. Enkel de onderzoekers (en de participant) hebben recht op toegang tot de opname. De media zullen beveiligd worden opgeslagen (zie ook puntje 5 'Privacy en Vertrouwelijkheid'). Voordat het interview zal plaatsvinden, ondertekent de participant onderstaand informed consent en worden eventuele vragen beantwoord.

Vooraleer het interview start zal het doel van het onderzoek nog eens mondeling overlopen worden. Met het tekenen van de informed consent erbij geteld, zal dit ongeveer een tiental minuten in beslag nemen. De hieraan bestede tijd kan echter variëren naargelang het eventueel gestelde aantal vragen.

3. Eventuele risico's en ongemakken - genomen maatregelen om deze te beperken

Aangezien er bij de participanten enkel een interview of vragenlijst wordt afgenomen, zijn de

risico's die zij zouden lopen door deel te nemen aan dit onderzoek niet groter dan de risico's die zij in het dagelijks leven zouden ervaren.

Voor de start van het onderzoek zal de respondent geïnformeerd worden over het feit dat hij of zij op elk moment zijn of haar deelname kan stopzetten. Ook wanneer deze zich oncomfortabel zou voelen bij een vraag of deze gewoonweg liever niet zou beantwoorden, is het toegestaan deze over te slaan zonder zich hiervoor te moeten verantwoorden.

4. Voordelen

Doordat er als het ware bijna geen studies gedaan zijn over de impact van leestesten op leerlingen van het basisonderwijs streven wij ernaar, aan de hand van dit onderzoek, hierover enig begrip te krijgen. Met deze thesis willen we de authentieke beleving en ervaring exploreren bij zowel leerling als leerkracht of zorgcoördinator. Achteraf willen we deze met bestaande literatuur vergelijken, praktijkverbeteringen vinden en een aanzet geven voor verder onderzoek.

5. Privacy en vertrouwelijkheid

Ten eerste moet u weten dat ik als onderzoeker een **vertrouwelijkheidsplicht** heb ten aanzien van de verzamelde gegevens. Dit betekent dat ik er mij tot toe verbind om, bijvoorbeeld in de context van een publicatie of een conferentie, nooit uw naam/de naam van (uw) (het) kind of andere gegevens te onthullen die u zouden kunnen identificeren. Er worden ook nooit individuele resultaten gepubliceerd.

Ten tweede worden er tijdens dit onderzoek persoonsgegevens verzameld over/van u of (uw) (het) kind. De verzameling en verwerking van uw gegevens is mogelijk omdat ik wetenschappelijk onderzoek uitvoer en ik **uw uitdrukkelijke toestemming** hiervoor krijg.

De verzameling en verwerking van de gegevens gebeurt in overeenstemming met de wettelijke principes die de nieuwe Europese **Algemene Verordening Gegevensbescherming** (AVG)¹ oplegt, die sinds 25 mei 2018 van kracht is. Ik [Martijn Van Heel], zie toe op de correcte verwerking van uw persoonsgegevens en de informatieplicht die daarmee gepaard gaat.

Deze informatieplicht houdt in dat ik u moet informeren over:

- a. Welke **persoonsgegevens** ik van/over u verzamel, met name: audio-opname, uw naam, uw e-mailadres, het IP adres.
- b. Dat de VUB (Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, 1050 Brussel, KBO 449.012.406) optreedt als verwerkingsverantwoordelijke van uw gegevens.
- c. Dat de gegevens verzameld en verwerkt worden in het kader van het doel van bovengenoemde studie. Conform de relevante wetgeving zullen de gegevens die als deel van het onderzoek verzameld werden gedurende vijf jaar bewaard worden.
- d. Dat ik uw persoonsgegevens enkel mag gebruiken voor wetenschappelijke doeleinden.
- e. Dat u het recht heeft om uw gegevens in te kijken en deze te corrigeren. U beschikt tevens over het recht op wissing van uw gegevens, om op de beperking van de verwerking ervan, het recht om bezwaar aan te tekenen tegen de verwerking en het recht om uw gegevens aan derden over te dragen. Indien u vragen heeft, gelieve dan contact op te nemen met de onderzoekers.
- f. U heeft het recht om uw toestemming voor de verwerking van uw gegevens te allen tijde in te trekken. Het intrekken van de toestemming heeft geen invloed op de rechtmatigheid van de verwerking van de gegevens verkregen voor de intrekking van de toestemming.

¹ Ook bekend als de General Data Protection Regulation of GDPR.

- g. Dat uw gegevens enkel ingekeken zullen worden door de hierboven benoemde onderzoekers en niet gedeeld zullen worden met andere instellingen.
- h. Uw gegevens zullen bewaard en beveiligd worden in overeenstemming met de richtlijnen van de VUB.
- i. Dat indien u uw rechten wenst uit te oefenen of verdere vragen rond uw rechten en de verwerking van uw persoonsgegevens zou hebben, u hiervoor steeds terecht kan bij de **functionaris voor gegevensbescherming** van de VUB: dpo@vub.be.
- j. Dat om uw privacy te garanderen volgende **beschermingsmaatregelen** genomen worden:
- De gegevens die verzameld worden, zijn in de eerste fase niet anoniem, daarom worden deze zo snel mogelijk omgezet naar codes (pseudonimisering). Dit is een tweede dataset die gemaakt wordt waarbij het niet langer mogelijk is om u rechtstreeks te identificeren. Er wordt dan ook een "vertaalsleutel" gemaakt die de codes terug kunnen omzetten naar hun oorspronkelijke betekenis. Enkel de onderzoeker en diens promotor (Mathieu Vandeloo, Martijn Van Heel) heeft toegang tot deze sleutel en dus tot de niet-anonieme gegevens. Dit zorgt ervoor dat enkel de onderzoeker en de promotor deze gegevens kan linken met u als persoon. De codeersleutel wordt apart en veilig opgeslagen of verwijderd.
 - De gegevens die verzameld worden, zijn in de eerste fase niet anoniem, daarom worden deze zo snel mogelijk geanonimiseerd. Wanneer de data volledig anoniem verwerkt zijn, is de GDPR niet langer van toepassing.
 - De audio- en/of video-opnames die gemaakt worden tijdens het interview worden zo snel mogelijk omgezet naar transcripties en de audio- en/of video-opnames worden dan verwijderd.
 - Uw gegevens worden enkel bewaard op een SharePoint van de VUB. Deze kent strenge toegangsvoorwaarden en biedt een hoge beschermingsgraad. Uw gegevens worden dus nooit op de persoonlijke computer of op een USB-stick (behalve wanneer de data geëncrypteerd bewaard worden op de USB-stick) van de onderzoekers bewaard en worden ook nooit doorgemailed.
- k. Tot slot heeft u ook het recht om een **klacht** in te dienen over hoe uw gegevens worden behandeld. Dit kan u doen bij de Belgische toezichthoudende instantie die verantwoordelijk is voor het handhaven van de wetgeving rond gegevensbescherming, met name:

Gegevensbeschermingsautoriteit (GBA)
Drukpersstraat 35
1000 Brussel
Tel. +32 2 274 48 00
e-mail: contact@apd-gba.be
Website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

6. Verklaring van de onderzoeker

Ik ondergetekende [Vandeloo, Mathieu] [Van Heel, Martijn], onderzoeker, verklaar de benodigde informatie inzake deze studie mondeling te hebben verstrekt evenals een exemplaar van het informatiedocument aan de deelnemer te hebben verstrekt.

Ik bevestig dat geen enkele druk op de deelnemer werd uitgeoefend om hem/haar te doen toestemmen tot deelname aan de studie en ik ben bereid om op alle bijkomende vragen te antwoorden.

Ik bevestig dat ik werk in overeenstemming met de ethische beginselen zoals vermeld in "De code voor het wetenschappelijk onderzoek in België" en de ethische principes binnen mijn specifieke onderzoeksdiscipline.

Ik bevestig dat ik werk in overeenstemming met de wettelijke verplichtingen inzake de correcte verwerking van persoonsgegevens zoals vermeld in "Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG)".

Naam, Voornaam, Datum en handtekening onderzoekers

Vandeloo Mathieu
16/01/2023

Martijn Van Heel
16/01/2023



Deelnemer

Aan de hand van een semigestructureerd interview met leerkrachten/coördinatoren, willen wij bij het kwalitatief deel van de studie inzichten verkrijgen over de notie en impact van technische leestesten in het lager onderwijs.

Ik verklaar dat ik geïnformeerd ben over de aard, het doel, de duur, de voordelen en risico's van de studie en dat ik weet wat van mij verwacht wordt.

Ik heb voldoende tijd gehad om na te denken en ik heb alle vragen kunnen stellen die bij me opkwamen en ik heb een duidelijk antwoord gekregen op mijn vragen.

Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is en dat ik vrij ben mijn deelname aan deze studie stop te zetten zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven.

Ik begrijp dat er tijdens de studie persoonsgegevens over/van mij verzameld zullen worden en dat de onderzoeker de vertrouwelijkheid van deze gegevens verzekert overeenkomstig de Belgische wetgeving ter zake (Cf. AVG/GDPR).

- ☐ Ik stem in met de verwerking van mijn persoonlijke gegevens volgens de modaliteiten die zijn beschreven in het onderdeel "Privacy en vertrouwelijkheid".
- ☐ Ik geef toestemming voor de verwerking van mijn gegevens voor wetenschappelijke doeleinden.
- ☐ Ik geef toestemming voor de publicatie van de onderzoeksresultaten. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.
- ☐ Ik geef toestemming voor de verwerking van mijn gegevens voor zowel wetenschappelijke als latere commerciële doeleinden.
- ☐ Ik geef toestemming voor het delen van mijn gegevens met Belgische/Europese partners
- ☐ Ik geef toestemming voor het delen van mijn gegevens met niet Europese partners
- ☐ Ik stem toe dat het individueel interview opgenomen zal worden met een audiorecorder.

- ☐ Ik stem niet toe dat er een audio-opname wordt gemaakt van het individuele interview. Ik weet dat dit geen exclusiecriteria is.
-

Ik ga akkoord om deel te nemen aan de studie en met de verwerking van mijn persoonsgegevens.
Ik heb een exemplaar ontvangen van het ondertekende informatie- en toestemmingsformulier.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de deelnemer

Bijlage 3: Vragenlijsten voor leerling

Vragenlijst leerling premeting

1. Wordt er volgens jou te veel getest op jouw leesniveau?

- ✓ Te weinig
- ✓ Weinig
- ✓ Genoeg/neutraal
- ✓ Veel
- ✓ Te veel

2. Ben je op de hoogte van het doel (de bedoeling) van de leestesten?

- ✓ Nee, helemaal niet
- ✓ Een klein beetje
- ✓ Genoeg/neutraal
- ✓ Ja, goed
- ✓ Ja, zeer goed

3. Voel je dat de testen zorgen voor verbetering van jouw lezen?

- ✓ Nee, helemaal niet
- ✓ Een klein beetje
- ✓ Genoeg/neutraal
- ✓ Ja, veel
- ✓ Ja, zeer veel

4. Welke gevoelens ervaar je op dit moment met betrekking tot de testing die zo meteen plaatsvindt? Duidt jouw antwoord met een streepje aan op de balk.

- ☐ In welke mate voel je je gespannen/nerveus/onrustig voor de test:

Helemaal niet Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je moe/vermoeid voor de test:

Helemaal niet Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je bang/angstig voor de test:

Helemaal niet Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je boos voor de test:

Helemaal niet Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je verdrietig voor de test:

Helemaal niet Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je tevreden/voldaan/content voor de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je blij/vrolijk voor de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

Vragenlijst leerling post-meting

1. Welke gevoelens ervaar je op dit moment met betrekking tot de testing die zojuist heeft plaatsgevonden? Duidt jouw antwoord met een streepje aan op de balk.

- ☐ In welke mate voel je je gespannen/nerveus/onrustig na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je moe/vermoeid na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je bang/angstig na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je boos na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je verdrietig na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je tevreden/voldaan/content na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

- ☐ In welke mate voel je je blij/vrolijk na de test:

Helemaal niet

Helemaal wel

Bijlage 4: Leidraad interview met zorgcoördinatoren

1. Wat is volgens u het belang van technische leesvaardigheidstesten?

2. Wordt er te veel getest op technisch leesvaardigheid?

- Hoe vaak neemt u leesvaardigheidstesten af?

3. Hebben jullie een eigen testbeleid?

- Kent u volgende testen: AVI – EMT- Klepel - DMT?

- Weet u hoe die testen opgebouwd zijn en kan u mij enkele voor- en nadelen van de testen geven?

- Welke testen gebruikt u voor technisch lezen te meten? Gebruikt u school misschien zelf uitgevonden testen?

- Vanaf wanneer en tot wanneer wordt een kind idealiter getest? Welke leeftijd is ideaal voor de testen die u gebruikt?

- Weet u of dit verplicht is? Moet er in het lager onderwijs überhaupt getest worden en rapporten worden opgemaakt? Voor elke klas, per graad of alleen op het einde van het BO?

- Moet dit van bovenaf, voor zichzelf een houvast te geven, of om ouders iets mee te geven?

- Kent u het informatiepakket Breed evalueren? Gebruikt u deze methode?

- In welke ruimte wordt het kind best getest volgens u?

4. Hoe voelt dit volgens u voor de kinderen zelf?

- Zijn de kinderen zich bewust van het doel van de testen? Hoe zorgen jullie hiervoor?

- Wordt er met de kinderen gereflecteerd over de testen? Wordt er bevraagd bij de kinderen wat ze vinden van die testen? Op welke manier doen jullie dit?

- Voelen de kinderen volgens u over het algemeen zich eerder ontspannen of eerder gestresseerd bij de testen? Merkt u enig of vaak faalangst op? Zijn er andere gevoelens die u soms opmerkt of denkt dat de leerlingen zouden kunnen ervaren? Zo ja, de welke?

- Wat doet het met u als u merkt dat het kind gestrest is? Probeert u dan iets om het kind zich meer op zijn gemak te laten voelen? Wat doet u dan juist?

5. Wat doen ze met die testen achteraf?

- Wat doet het met jou als leerkracht als je merkt dat uit de testen blijkt dat leerlingen weinig of geen vooruitgang boeken?

- Worden de resultaten besproken tussen klasleerkracht en zorgleerkracht/- coördinator? Op welke manier?

- Wordt het altijd teruggekoppeld naar de ouders? Krijgen ouders advies om thuis zelf aan de slag te gaan? Hoe wordt dit gecommuniceerd?

- Worden de resultaten van testen overgedragen naar volgende klasleerkracht?

Bijlage 5: Overzicht thema's en subthema's

Testbeleid

- Procedures (niet) vastgelegd
- Notie over wettelijke verplichting
- Breed evalueren

Technische leesvaardigheidsmeting

- Gebruikte technische leestesten
- Frequentie en periode
- Persoonlijke mening
 - Belang van de test
 - Frequentie en periode
 - Testruimte
 - Ervaring van kind
- Kennis over meest gebruikte technische leestesten

Interventies

- Interventies voor optimale testervaring
 - ➔ Testgebeuren aanpassen aan individuele behoeften
 - Geruststelling en/of aanmoedigen van kinderen
 - Creëren vertrouwde en veilige leesomgeving
 - Betrokkenheid bevorderen
 - Flexibiliteit bieden door aanpassen testgebeuren
- Interventies voor algemene leesbevordering
 - ➔ Ondersteunen van (zwakke) lezers
 - Leesbevordering thuis
 - Leesbevordering op school

Bijlage 6: Overzicht digitale interventies aangeboden op school

Tabel 2

Digitale interventies aangeboden op school

Naam programma	Beschrijving	Doelgroep
Sprint	Richt zich vooral op kinderen met leesmoeilijkheden en biedt ondersteuning op vlak van tekstverwerking.	Van het vierde leerjaar tot het zesde
Fundels	Biedt interactieve online boekjes en educatieve spelletjes aan en geeft daarbij ondersteuning zoals voorleesfuncties. Vooral gericht op de combinatie van leesbevordering en leesplezier.	Van het eerste leerjaar tot het zesde
Bingel	Biedt leesboekjes, diverse lees oefeningen en leesstrategieën aan. Richt zich op het ontwikkelen van de leesvaardigheid en leesmotivatie. Het is ook inzetbaar voor het begrijpend lezen en andere vakken zoals rekenen.	Van het eerste tot het zesde leerjaar
Lezergame	Richt zich op het stimuleren van het leesplezier en het ondersteunen van het leesproces. Biedt uitdagende spelletjes en oefeningen aan en geeft beloningen bij het goed afleggen hiervan.	Van het eerste tot het zesde leerjaar