



## Een boek met een flinke vlek

Luc Koning

In oktober 2022 verscheen van Kees Vernooy het boek *Begrijpend lezen op de basisschool, De tekst centraal* bij Gompel & Svacina. Het boek wil leerkrachten helpen om hun (begrijpend) leesonderwijs in kaart te brengen en te verbeteren. Dat kan geen kwaad omdat er nogal wat zorgen zijn met betrekking tot het onderwijs en de resultaten daarvan met betrekking tot het begrijpend lezen. In die zin kan dit boek wel een functie hebben en juich ik zo'n boek toe. Naast de omissie van het achterwege laten van het belevend lezen als basis voor het begrijpend lezen, zit er een flinke vlek op dit boek en dat is waar Vernooy het belang van het vloeiend lezen bespreekt op blz. 45 en 46. Die twee pagina's zijn herschreven (zie pagina 8). In de vorm van close reading van deze twee pagina's zal ik aangeven waarom deze pagina's misstaan in dit verder nuttige boek. **Op pagina 8 is de herziene versie van de paragraaf van Vernooy weergegeven.**

Citaten uit *Begrijpend lezen op de basisschool*:

*(Titel) Het belang van vloeiend leren lezen*

Het gaat al mis met de kop boven deze paragraaf, omdat verderop zal blijken dat Vernooy vloeiend lezen vooral ziet als **snel** en nauwkeurig lezen. Dat komt vaker voor in publicaties, maar –vloeiend– is geen tempo-term, maar een kwaliteitsterm. Vloeiend wil eigenlijk zeggen: lezen zonder haperingen in een doorgaand ritme. Dus ook zonder spellend te lezen, zonder turend te lezen, zonder zelfcorrecties, zonder woordherhalingen en zonder aarzelend te lezen. Dat vloeiend lezen zegt niets over het decodeertempo, maar zegt wat over de decodeer**kwaliteit**, door mij wel aangegeven met de term: **decodeergemak**.

*Nauwkeurig en snel kunnen lezen is zo fundamenteel voor het leessucces van leerlingen dat het een recht voor leerlingen zou moeten zijn dat de scholen daaraan aandacht besteden.*

Nauwkeurig lezen is belangrijk, maar hier wordt zomaar gesteld dat snel lezen fundamenteel is voor het leessucces. (Vernooy bedoelt het succes van het begrijpend lezen). Kinderen moeten inderdaad kunnen decoderen anders kan er geen sprake zijn van lezen, maar de stelling dat het lezen **snel** moet zijn, heeft geleid tot racelezen in het onderwijs. Overal worden nog kinderen aangespoord net zo lang te oefenen tot het lezen **snel** gaat en voor velen is dat dan toch een A of B-kwalificatie. Het snel kunnen lezen heeft geleid tot twee zichtbare verschijnselen, namelijk racelezen in veel methoden en het daarmee samenhangende ploeteren. Van de 17 methoden voor aanvankelijk lezen hebben er toch 13 het racelezen in de methodelessen opgenomen. Een voorbeeld: in de methode Estafette (Zwijsen) zitten in het werkboek eind groep 4 ruim 130 raceoefeningen en in het speciale deel voor de goede lezers ook nog eens ruim 80 raceoefeningen. Deze oefeningen sluiten aan bij het statement van Vernooy: .....*dat de scholen daaraan aandacht besteden*. Die race-activiteiten moeten in samenhang gezien worden met de Cito-leestoetsen waarbij kinderen ook de opdracht krijgen **snel** te lezen.

*Volgens Perfetti (1985) is vloeiend kunnen lezen fundamenteel voor het begrijpen van teksten.*

De belangrijkste bron voor het aanhangen van de visie dat snel lezen belangrijk is voor het begrijpend lezen ziet men in de significante samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Er zijn diverse onderzoeken waarin is aangetoond dat die samenhang er is. Voor de relatie losse woorden lezen en begrijpend lezen ligt die samenhang tussen de .40 en .50. Bij de Cito-toetsen DMT en begrijpend lezen is die samenhang .482. Bij de Cito-toetsen AVI-toets en Begrijpend lezen is de samenhang voor het tempo .686 en voor de nauwkeurigheid -.455. (Van Til et al. 2018). Het verschil tussen samenhang tussen het lezen van losse woorden en begrijpend lezen en het lezen van teksten en begrijpend lezen is gelegen in het feit dat het lezen van teksten een aspect van het begrijpend lezen al in zich heeft, nl. dat de context helpt bij

het decoderen. Men leidt dus uit deze onderzoeksgegevens het belang af van het technisch lezen voor het begrijpend lezen. Hoewel het kunnen decoderen onmisbaar is, is het de vraag of **snel** decoderen van belang is. De denkfout die men maakt heeft te maken met het volgende:

1. De gevonden correlaties zijn nergens 1
2. Het gevraagde leesgedrag voor het begrijpend lezen is niet het snel kunnen decoderen
3. Het verwarren van decodeersnelheid met decodeergemak.

### 1. De gevonden correlaties zijn nergens 1

Voor de niet statistici: de samenhang tussen twee variabelen kan uitgedrukt worden in een correlatiecoëfficiënt. Als bij twee variabelen is het zo is dat als het kind een bepaald positie heeft bij de ene factor en het heeft diezelfde positie bij de andere factor en als dat geldt voor

Prevalentie matrix E6 relaties technisch lezen en begrijpend lezen n= 838.

| leesteknik   | leesbegrip                                    |                                  |  |  |                                  |
|--|---|----------------------------------|--|--|----------------------------------|
|  | E. 10% laagste scorende leerlingen leesbegrip | D. 15% ruim onder het gemiddelde | C. 25% net tot ruim onder het landelijk gemiddelde | B. 25% ruim tot net boven het landelijk gemiddelde | A. 25% hoogste scorende kinderen |
| E. 10% laagste scorende leerlingen leesteknik      | 25,3  | 33,7                             | 16,9   | 16,9   | 7,2                              |
| D. 15% ruim onder het gemiddelde                   | 11,9  | 23,7                             | 27,4   | 23,7   | 13,3                             |
| C. 25% net tot ruim onder het landelijk gemiddelde | 13,3  | 16,6                             | 25,6   | 21,8   | 22,7                             |
| B. 25% ruim tot net boven het landelijk gemiddelde | 4,6   | 7,4                              | 25,3   | 29,0   | 33,6                             |
| A. 25% hoogste scorende kinderen                   | 2,1   | 5,9                              | 19,9   | 20,9   | 51,1                             |

alle scores van alle proefpersonen dan is er sprake van een correlatie van 1. Een correlatiecoëfficiënt (die trouwens niets zegt over een oorzakelijk verband) van 1 komt in de in de sociale wetenschappen niet voor. Het is meestal veel lager dan 1. Die samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen ligt veel genuanceerd en kan niet leiden tot uitspraken van het type dat een snelle woordherkenning onmisbaar is voor het begrijpend lezen. Om dat te illustreren links een voorbeeld van een prevalentiematrix vanuit het redzaamheidsonderzoek. Daar is voor alle groepen bepaald wat een bepaalde correlatie concreet betekent. Het voorbeeld is van eind groep 6.

In de matrix links zijn verticaal de niveaus voor technisch lezen weergegeven, en horizontaal de scores voor het leesbegrip. Een omrande cel geeft aan dat

als een kind een E scoort voor technisch lezen dat bij een correlatie van 1 alle kinderen ook een E scoren voor begrijpend lezen. Aan de cijfers in de matrix is te zien dat dat niet het geval is. In de horizontale rij is te zien dat van de kinderen met een E voor het technisch lezen 24,1% van die kinderen een B of A scoort voor het begrijpend lezen. Je kunt dus blijkbaar slecht zijn in het technisch lezen en toch goed zijn bij het begrijpend lezen.

Een ander voorbeeld is de groep kinderen die een A scoren bij het technisch lezen en daarvan scoort 48,9% van de kinderen geen A bij het begrijpend lezen. Een verklaring zou kunnen zijn dat sommige kinderen te snel lezen om voldoende van de inhoud te kunnen begrijpen.

Het bovenstaande illustreert dat de generaliserende opmerking over de relatie begrijpend lezen en technisch lezen ongenueanceerd zijn en geen recht doen aan de werkelijke relaties. Dat betekent ook dat correlatiecijfers pas een betekenis krijgen als ze voorzien zijn van een prevalentiematrix.

### 2. Het gevraagde leesgedrag voor het begrijpend lezen is niet het snel kunnen decoderen

Het is bij de schoolactiviteiten in het kader van het begrijpend lezen nooit zo dat het functioneel is dat een kind door een tekst 'vliegt' en dat dan achteraf vragen over de inhoud worden gesteld of opdrachten voor over de inhoud worden gegeven die kinderen vanuit hun geheugen moeten beantwoorden. Begrijpend lezen is een *-heen en weer- en -op en neer-*activiteit door de tekst en in het hoofd. Dat is ook de reden dat Van Koeven en Smits in hun boek over de rijke taal als eerste tip voor het begrijpend lezen aangeven: *Wat langzamer lezen (Van Koeven en Smits (2022; 249) Ook zonder de statistiek is de visie onhoudbaar dat snel lezen van belang is voor het begrijpend lezen.*

*Vloeiend lezen faciliteert het begrijpend lezen door het geautomatiseerd woorden kunnen lezen, waardoor de aandacht van de lezer zich kan richten op de betekenis van wat hij leest.*

### **3. Het verwarren van decodeersnelheid met decodeergemak.**

Aanhangers van het axioma dat het langzame lezen het kind af kan houden van het begrijpend lezen verwarren die gedachte met het belang van **decodeergemak**. Zij hebben het over decodeersnelheid, maar hetgeen dat belemmerend zou kunnen werken is niet de snelheid van de woordherkenning, maar het gemak van het decoderen. In het voorafgaande is reeds aangegeven dat spellend lezen, haperend lezen, woordherhalend lezen en zelfcorrecties belemmerd kunnen werken, maar niet de snelheid. Dat betekent dat een langzamer lezen geen enkel probleem hoeft te hebben met het begrijpend lezen, mede omdat langzaam lezen een voordeel kan zijn bij het begrijpend lezen, terwijl snel lezen een nadeel kan hebben, omdat het te snel gaat. Belangrijk is niet de snelheid bij het lezen van een aantal woorden, maar het gemak van de herkenning van de woorden zelf. Het hanteren van het woord faciliteren onderschrijven we wel als het om het decodeergemak gaat.

Het is belangrijk dat de lezer zich realiseert dat Vernooy met vloeiend lezen o.a. bedoelt nauwkeurig en **SNEL**. In de tweede alinea van de paragraaf over het belang van het vloeiend leren lezen, schenkt Vernooy gelukkig ook aandacht aan de nadelen van spellend lezen. Dat is wel een aspect van vloeiendheid en dat kan wel nadelig zijn voor het begrijpend lezen.

Ook in die alinea maakt Vernooy weer de fout door generaliserend te stellen dat als er in groep 3 en 4 geen goed leesfundament wordt gelegd dat altijd een zwak begrijpend lezen en demotivatie tot gevolg heeft. In het voorafgaande heb ik al laten zien dat eind groep 6 bijna 25% van de kinderen met een zwakke leesteknik een B of A scoren bij het begrijpend lezen. Ook voor groep 4 en 5 zijn deze matrixen ontwikkeld en die laten een soortgelijk beeld zien. In de modellen (o.a. The simple view of reading en The forcefield of reading (Koning, 2023) ) is te zien dat begrijpend lezen een complexe vorm van gedrag is waarbij veel aspecten een rol spelen en waarbij bij voorbeeld voorkennis en woordenschat een grote rol kunnen spelen om de wat mindere decodeervaardigheid te compenseren. Het uitgangspunt is dat het begrijpend lezen bij de beoordeling van de technische vaardigheid **leidend** is en een kind met een matige technische vaardigheid en een goede leesbegripsvaardigheid eigenlijk geen leesprobleem heeft.

*De rol van vloeiend lezen voor begrijpend lezen wordt nog al eens onderschat.*

Dat ben ik niet met Vernooy eens. Ik vind dat er zelfs te veel aandacht voor is gezien het methodenaanbod met een grote hoeveelheid race-oefeningen.

*Dat blijkt onder meer uit een onderzoek van de Nederlandse inspectie van onderwijs (2019) Daaruit blijkt dat de helft van de basisscholen het technisch lezen niet in orde heeft.*

Het is opvallend dat in het rapport dat Van den Broek (et al. 2021) geschreven hebben in opdracht van het vaste 2e Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen over de problemen op het gebied van het begrijpend juist concluderen dat er geen problemen zijn met betrekking tot de prestaties op het gebied van het technisch lezen. In het rapport wordt het belang van de technisch leesvaardigheden aangegeven, maar is hun conclusie: *We concentreren in deze rapportage op begripsvaardigheden aangezien de afname in leesvaardigheid bij Nederlandse leerlingen vooral op het vlak van (dieper) begrip ligt. Wat betreft technische leesvaardigheden presteren Nederlandse leerlingen relatief goed en is er geen sprake van achteruitgang in prestaties.*

*Je kunt decoderen wat je niet kunt lezen, maar je kunt niet begrijpen wat je niet kunt decoderen.*

Dat is waar, maar zo ligt het bijna nooit. Niet kunnen decoderen komt alleen voor bij mensen met alexie, maar meestal is het niet zo zwart-wit van wel of niet kunnen decoderen en dan blijkt dat wat minder kunnen decoderen toch nog in veel gevallen kan leiden tot prima leesbegrip.

*.....Vloeiend lezen is gefa-seerd (?) lezen met de juiste intonatie en accen-ten vormt daardoor als het ware een brug naar het begrijpend lezen.*

*Op pagina 46 bespreekt Vernooy in de nieuwe alinea de relatie woor-denschat en de techni-sche leesvaardigheid. Hij stelt:*

*Zeer zorgelijk is dat slecht technisch lezen bij veel kinderen leidt tot vermijdingsgedrag bij lezen waardoor het zich woorden eigen maken door te lezen stagneert.*

*Volgens Vernooy (2012) hebben oudere zwakke technische lezers proble-men met het lezen van teksten met meerletter-grepige woorden die ze niet kennen.*

*Kortom: vloeiend kun-nen lezen is een voor-waardelijke pijler voor begrijpend lezen. Goed en vlot kunnen technisch lezen is een noodzakelij-ke maar niet voldoende conditie voor begrijpend lezen.*

In de literatuur wordt het voordrachtslezen ook wel lezen met hoorbaar begrip genoemd en dient dan ook een onderwijsdoel te zijn. Ik wil daar toch de volgende opmerkingen over maken:

1. Prosodie (voordrachtlezen) is geen tweerichtingsbrug naar begrijpend lezen, maar ontstaat op basis van het begrijpend lezen.
2. Voordrachtslezen is vaak helemaal niet nodig. Bij het stillezen is het niet nodig en ook bij het lezen van informatieve teksten is het overbodig.

Ook hier wreekt zich de neiging van Vernooy tot het maken van generalisaties, vooral waar het het vermijdingsgedrag van kinderen met een vertraagde leesontwikkeling betreft. Inderdaad is het zo dat als je minder leest je ook het risico loopt tot een geringere woordenschat. Je komt immers met minder woorden in aanraking. Er zijn echter ook kinderen die die woordenschat op een andere manier verwerven, zoals via het mondeling taalgebruik en via het actief meedoen met wereldoriëntatie-activiteiten op school en via de tv.

Ook is het niet zo dat kinderen met zwakke prestaties bij het technisch lezen minder gemotiveerd zijn om te lezen. Dat komt voor, maar kan niet gegene-raliseerd worden. Uit het motivatie-onderzoek onder de redzaamheidslezers bleek dat de 10% zwakste lezers een leesmotivatie te hebben die overeen kwam met de gemiddelde leesmotivatie van de redzaamheidslezers en de controlegroep. De samenhang tussen woordenschat en begrijpend lezen is hoog, nl. . 630, maar dat betekent dat 60% van de verklaarde variantie van het begrijpend lezen niet verklaard kan worden vanuit de woordenschat.

Dat is juist. Een van de verschillen tussen de goede lezer en de zwakke lezers is gelegen in het beter lezen van meerlettergrepige woorden door kinderen zonder leesproblemen. Het gaat dan niet om de woorden die ze niet kennen, maar om meer-lettergrepige woorden in het algemeen.

Dat is niet juist. Bij Vernooy is vlot lezen gelijk aan **snel lezen** en dat is niet noodzakelijk voor het begrijpend lezen.

*Wat zijn samenvattende problemen met de paragraaf van Vernooy?*

*Op pagina 8 is de herziene versie van het de paragraaf van Vernooy weergegeven.*

Wat zijn de problemen met de paragraaf op pagina 45 en 46 in het boek van Vernooy?

1. Er is selectief met het aanhalen van bronnen omgegaan
2. Er komen te veel generalisaties voor
3. Decodeersnelheid wordt verward met decodeergemak.
4. De correlatiecoëfficiënten zijn als focus genomen
5. Vernooy gaat niet uit van de functionele geletterdheid, maar van de statistische samenhang.

### **1. Er is selectief met het aanhalen van bronnen omgegaan**

Vernooi stelt aan het begin van de paragraaf dat o.a. SNEL kunnen lezen fundamenteel is voor het leessucces. Ik heb laten zien dat dat een onjuiste uitspraak is, maar bovendien negeert hij Amerikaanse literatuur waaruit blijkt dat dat helemaal niet zo is.

De vraag welke snelheid een kind minimaal moet hebben om een tekst te kunnen begrijpen is onderzocht door Good (et al., 2002). Men stelde vast dat een leestempo van minimaal 70 woorden per minuut nodig is voor het begrijpen van een tekst. Burns (2002) stelde vast dat een leestempo van minimaal 50 woorden voldoende is. In 2022 kwam Burns uit op een minimum van 63 woorden per minuut.

Samengevat (Kuiper, C. & Gijssels, M (2020) blijkt uit deze genoemde onderzoeken dat een leessnelheid van tussen de 50 en 70 woorden per minuut voldoende is om een tekst te kunnen begrijpen. In de studie van het redzaamheidslezen (Koning 2023) zal ook onderzocht worden hoe kinderen die niet meer aangespoord worden om snel te lezen zich met betrekking tot het begrijpend lezen verhouden tot kinderen die worden aangespoord snel te lezen.

Ook het aanhalen van hoge correlaties tussen het lezen van teksten en begrijpend lezen zou volgens Vernooy wijzen op de nauwe relaties tussen de twee variabelen. Echter het lezen van teksten heeft al componenten van begrijpend lezen en dat zorgt voor die hogere samenhang. Ook komen hoger correlaties tussen begrijpend lezen en het lezen van teksten uit gedateerde onderzoeken onder een kleine hoeveelheid kinderen met leesproblemen. Fuchs et al. (2003) meldden een hoge samenhang tussen het lezen van teksten en het leesbegrip van  $r=.83$  en t.a.v. de samenhang tussen het lezen van losse woorden en begrijpend lezen van  $r=.53$ . Ook hier geldt dat het bij het lezen van teksten niet gaat om het 'zuiver' decoderen.

### **2. Er komen te veel generalisaties voor**

Veel uitspraken van Vernooy zijn generaliserend alsof de correlatiecoëfficiënt 1 is. Het zit echter veel genuanceerder in elkaar. Dat laten de prevalentie matrixen wel zien. Dat geldt niet alleen voor de relatie begrijpend lezen en technisch lezen, maar ook voor de relatie leesprestatie en leesmotivatie zijn alleen genuanceerde uitspraken verantwoord,

### **3. Decodeersnelheid wordt verward met decodeergemak**

Hoewel Vernooy kort de nadelen van spellend lezen aangeeft en dus het decodeergemak aanstipt is toch hoofdinvalshoek de decodeersnelheid. Die snelheid is voor het begrijpend lezen niet zo invloedrijk. Dat ligt bij het decodeergemak meer voor de hand.

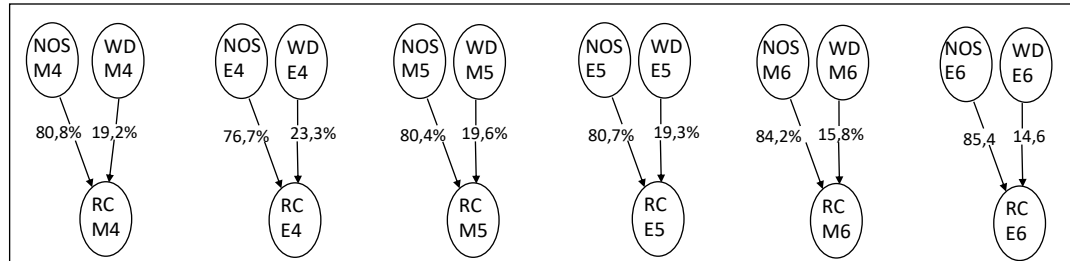
### **5. De correlatiecoëfficiënten zijn als focus genomen**

Verhoeven en Van Leeuwe melden dat uit hun onderzoek bleek dat de invloed van het decoderen op het begrijpend lezen in groep 3 hoog is (.51) en gering is in groep 7 en 8 (.05).

### 5. Vernooy gaat niet uit van de functionele geletterdheid, maar van de statistische samenhang.

Uit het redzaamheidsonderzoek blijkt dat de niet verklaarde variantie (NOS) van het begrijpend lezen door de decodeervaardigheid ook geleidelijk afneemt. Zie onderstaande figuur. Het laat tevens zien dat er nog veel andere variabelen de variantie voor het leesbegrip verklaren.

*De verklaarde varianties :technisch lezen (WD), begrijpend lezen (RC) Not otherwise specified (NOS).*



Daarnaast is in het redzaamheidsonderzoek (Koning 2023) bij de normbepaling voor het technisch lezen niet uitgegaan van wat kinderen maximaal kunnen, maar staat centraal wat kinderen minimaal nodig hebben om niet belemmerd te worden bij het begrijpend lezen. Daarmee is het technisch lezen in dienst gesteld van het begrijpend lezen. Er is gekeken wat er minimaal midden groep 6 nodig is om referentiedoel 1F te kunnen lezen. Er is niet uitgegaan van 2F omdat het verlangde leesgedrag bij 2F niet het snelle racen door de tekst verlangt, maar bij het bepalen van relaties in de tekst, het zoeken naar verklaringen, het beantwoorden van denkvragen maar wordt er een -op en neer- en een -heen en weer-proces verlangt, namelijk heen en weer en op en neer in de tekst en in het brein.

Die normen worden begin 2023 bekend gemaakt in het proefschrift en komen in de buurt van wat Burns en Good hebben gevonden

#### Een bijkomend groot voordeel.

Als de redzaamheidsnorm belangrijk is en het niet belangrijk is snel te kunnen lezen dan kan men zich richten op het referentieniveau 2F van het begrijpend lezen, waarvan nu het ambitieniveau nog niet bereikt is in het onderwijs. Dat betekent dat er niet met alle kinderen meer grote hoeveelheden race-oefeningen uitgevoerd moeten worden, maar kan men de tijd beter besteden aan het stimuleren van het belevend en begrijpend lezen.

#### Bronnen

- Broek, P. van den, Helder, A., Espin, C, Liende M. van der. (2021) Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland. Leiden, Universiteit
- Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48(2), 124–132.
- Burns, M. K., Tucker, J. A., Hauser, A., Thelen, R. L., Holmes, K. J., & White, K. (2002). Minimum Reading Fluency Rate Necessary for Comprehension: A Potential Criterion for Curriculum-Based Assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 28(1), 1–7.
- Good, R. H., Simmons, D., Kame'enui, E. J., Kaminski, R. A., & Wallin, J. (2002). Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade. (Technical Report No. 11). Eugene, OR.
- Fuchs, L.S., Fuchs D. & Maxwell, L. (1988) The validity of informal reading comprehension measures . *RASE* 9(2). 20-28.
- Koeven, E. van & Smits. A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam E. van Koeven en A. Smits uitgevers.

- Koning, L.J. Redzaamheidslezen (in voorbereiding) Een studie naar de ontwikkeling van het redzaamheidslezen bij kinderen in groep 3 t/m 6 van het basisonderwijs
- Kuiper, C. & Gijzel, M (2020). Is het waar dat kinderen minimaal 60 woorden per minuut moeten lezen om een tekst te kunnen begrijpen? <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/woorden-per-minuut-voor-begrijpend-lezen-bij-kinderen>
- Til, A. van, Kamphuis, F., Keuning, J., Gijzel, M & Wijs, A. de. (2018). Wetenschappelijke verantwoording AVI-toetsen AVI. Arnhem, Cito.
- Verhoeven, L. , & Leeuwe , Jan van (2008). prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study Published online in Wiley InterScience([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)) DOI: 10.1002/acp.141

## Het belang van vloeiend leren lezen (vervanging van pagina 45 en 46 uit het boek van Kees Vernooy)

Luc Koning

Lange tijd is de visie mainstream geweest dat snel kunnen lezen nodig is om het brein te ontlasten zodat het zich helemaal kan richten op het verwerken van de tekst. Op basis van die visie, beter gezegd: dat axioma, zijn er toetsen ontwikkeld met de toetsinstructie snel te lezen (DMT 2017) en is het aanbod van de meeste leesmethoden gericht op het begeleiden van het snel kunnen lezen. Snel lezen was synoniem voor goed lezen. Voor een methode als Estafette heeft dat in het werkboek voor eind groep 4 geresulteerd in 132 race-oefeningen. Zelfs voor de goede lezers werden in het werkboek meer dan 80 raceoefeningen. Snel moest nog sneller worden. Hoewel er sprake is van een significante samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen is de gegeneraliseerde uitspraak dat snel lezen nodig is voor het begrijpend lezen begrijpend niet houdbaar. Er is geen enkel wetenschappelijke evidentie dat snel lezen nodig is. In de praktijk kennen leerkrachten veel kinderen waarvoor het tegendeel blijkt. Zo is het lezen van 24% van de kinderen die eind groep 6 een E scoren ten aanzien van het technisch lezen zodanig dat ze een A of B scoren voor begrijpend lezen. Bijna 50% van de kinderen die technisch een A scoren, behalen voor begrijpend lezen geen A.

Daaruit blijkt dat die relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen genuanceerder is dan de generaliserende uitspraken die daarover gemaakt worden doen vermoeden. Hoe zit het dan precies? In de eerste plaats is het belangrijk om te kijken naar de aard van het leesproces bij het begrijpend lezen. Dat is, vooral op referentieniveau 2F een *-heen-en-weer- en -op-en-neer* proces in de tekst en in het brein op zoek naar antwoorden op de vragen en uitvoering van de opdrachten in het kader van het begrijpend leesonderwijs. Dat procesgegeven leidt er bij Van Koeven en Smits toe (2022 p. 249) dat hun eerste tip bij het begrijpend lezen is om *wat langzamer te gaan lezen*. Bij het begrijpend lezen gaat het dus alleen al vanwege het gevraagde leesgedrag niet om decodeersnelheid, maar wel om decodeergemak. Spellend lezen, haperend lezen, onnauwkeurig lezen, woordherhalend lezen en zelfcorrecties kunnen het kind inderdaad afhouden van de te verwerken van de tekst. Dat betekent dat het in het onderwijs niet nodig is om de achtereenvolgende woorden steeds sneller te leren lezen.

De term vloeiend lezen betekent dus niet snel lezen, maar het lezen in een ritme waarbij de woorden zonder aarzelingen en haperingen gelezen worden. Bij sommige teksten is het daarbij van belang dat ook de voordracht van het lezen gebeurt op een manier die past bij de tekst.

In de referentiedoelen voor het technisch lezen staat bij referentie doel 1F met betrekking tot het technisch lezen aangegeven dat het technisch lezen dermate moet zijn dat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt. Dat betekent dat technisch lezend altijd in dienst gezien moet worden van het begrijpend lezen. Het gaat bij het technisch lezen om de functie. De vraag is welk tempo er minimaal nodig is voor het begrijpend lezen. Daar is in 2002 en 2011 onderzoek naar gedaan door Burns (2002, 2011) en Good (2002)(\*\*) en zij komen tot een snelheid tussen de 50 en 70 woorden. Dat is gemiddeld 1 woord per seconde. Begin 2023 wordt het eindcriterium bekend gemaakt dat in het redzaamheidsonderzoek(\*) is vastgesteld. Dat zijn heel andere scores van de A of B bij de Cito-DMT. Dat betekent tevens dat de ABCDE-percentielindeling van het Cito onbruikbaar is en dat er niet gekeken moet worden naar wat kinderen maximaal kunnen t.a.v. de leessnelheid, maar naar wat er minimaal nodig is voor het begrijpend lezen. Dat heeft twee voordelen. In de eerste plaats voorkomt dat veel geploeter met kinderen omdat het snel leren lezen onevenredig veel oefentijd kost en ten tweede heeft dat het voordeel dat het voor kinderen legitiem is de race-oefeningen achterwege te laten en zich te richten op het bereiken van het 2F referentieniveau voor het begrijpend lezen doel, zodat er meer kans is het ambitieniveau daarvoor te bereiken. Daarbij geldt dat de focus hoort te liggen op het **decodeergemak**.

Samenvattend: er is een minimale leessnelheid nodig van 1 woord per seconde en snel kunnen lezen is een ongefundeerd onderwijsdoel waarvoor geen evidentie is.

\* In 2018 is het onderzoek gestart naar het redzaamheidslezen en het gevonden minimaal vereiste leestempo wordt in 2023 bekend gemaakt.

\*\*Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48(2), 124–132.

Burns, M. K., Tucker, J. A., Hauser, A., Thelen, R. L., Holmes, K. J., & White, K. (2002). Minimum Reading Fluency Rate Necessary for Comprehension: A Potential Criterion for Curriculum-Based Assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 28(1), 1–7.

Good, R. H., Simmons, D., Kame'enui, E. J., Kaminski, R. A., & Wallin, J. (2002). Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade. (Technical Report No. 11). Eugene, OR.