

Proefschrift Redzaamheidslezen



Inleiding

In het nu volgende wordt een samenvatting weergegeven van het proefschrift over het redzaamheidslezen.

Redzaamheidslezen is een vorm van lezen waarbij iedere aansporing om snel te lezen achterwege is gelaten. De kinderen worden niet met een zandloper of stopwatch aangespoord steeds sneller te lezen dan ze al kunnen en ook bij de afname van de toets krijgen ze niet de opdracht snel of vlug te lezen.

Het is de vraag wat dit met de kinderen doet.

Na enkele inleidende opmerkingen worden de be-

langrijkste bevindingen van het proefschrift beschreven. Een lekenversie betekent dat er geen grote hoeveelheden wetenschappelijke tabellen en figuren worden weergegeven. Wilt u toch weten hoe een en ander berekend is dan wordt steeds aangegeven op welke pagina's van het proefschrift u dat kunt vinden. We hopen hiermee een bijdrage te hebben geleverd aan een zo groot mogelijke toegankelijkheid van dit onderzoek.

Luc Koning

1. Wat is de redzaamheidsgedachte?

Het redzaamheidsdenken in het onderwijs

Wij lere.n niet voor de school, maar voor het leven.



Luc Koning

pravoo

Inleiding

Leesredzaamheid komt voort uit de redzaamheidsgedachte. Die redzaamheidsgedachte heeft te maken met een visie op hetgeen we de kinderen in het onderwijs aanbieden. De basis wordt gevormd door de visie van de Romeinse filosoof Seneca die stelde: *wij leren niet voor de school, maar voor het leven*.

Seneca was een filosoof die zich met het concrete dagelijkse leven bezighield. Concreet betekent zijn visie over het onderwijs dat we ons bij alles wat we kinderen aanbieden binnen de school afvragen wat een kind daar in het dagelijkse leven aan heeft. Daarbij gaat het om de functie van de leerstof. Die functie kan intern zijn of extern

Leerstof kan een interne functie hebben in de zin dat die bepaalde leerstof nodig is als basis voor de rest van het curriculum. Om berekening tot 100 uit te kunnen voeren moet een kind vaardigheden en inzicht hebben met betrekking tot het rekenen tot 10. Om vermenigvuldigen uit te kunnen rekenen moet je wel weten dat vermenigvuldigen herhaald optellen is.

Voor de ontwikkeling van tekstbegrip zijn voorkennis en woordenschat nodig.

Naast die interne functie is er ook een externe functie van wat we de kinderen aanbieden. Bij deze laatste functie gaat het om de vraag wat je er in het dagelijkse even aan hebt.

Het is de vraag of een vaardigheid als het delen met breuken nodig is voor het dagelijks leven. Het is ook

de vraag of je, om de huidige ontwikkeling in de wereld te kunnen volgen, moet weten wat er zich in 1672 heeft afgespeeld. Ook is het de vraag of het nodig is of je op papier $4578 \times 3192 =$ uit moet kunnen uitrekenen. Bij de externe functie gaat het om de redzaamheid; de leesredzaamheid, de rekenredzaamheid en de sociaal-emotionele redzaamheid.

Bij het redzaamheidslezen gaat het er niet om wat kinderen qua leestempo maximaal kunnen, maar staat de vraag centraal welke leesvaardigheid minimaal nodig is zodat het tekstbegrip niet belemmerd wordt.

Over het redzaamheidsdenken is een uitgebreide publicatie in ontwikkeling (Pravoo-uitgave, zie afbeelding links).



Seneca

2. Wat is er onderzocht?

De cijfers

Het onderzoek is uitgevoerd in 2018-2022. Er deden 1393 kinderen aan mee, 57 interventiescholen en 17 reservescholen, ruim 500 leerkrachten en 80 ib-ers*. De ontwikkeling van de kinderen is ieder half jaar gepeild in groep 3 t/m groep 6. Dus in totaal 8 maal. De kinderen zijn onderzocht met een variant van de DMT**, Cito-begrijpend lezen, diverse vragenlijsten en een toets voor letterkennis en fonemisch bewustzijn. De scholen hebben het redzaamheidslezen ingevoerd aan de hand van werkboeken die later omgezet zijn in een Invoeringsprogramma Redzaamheidsle-

Het redzaamheidsformat

In het onderzoek in het kader van het redzaamheidslezen is de invloed van het redzaamheidsformat onderzocht. Het redzaamheidsformat is een geheel van afspraken dat moet dienen om de sterke focus op het zo snel mogelijk kunnen lezen te verminderen.

In het promotie-onderzoek is gekeken hoe de 20 beschikbare methoden voor technisch lezen (soms onderdeel van een methode voor technisch en begrijpend lezen) de kinderen aansporen om snel te lezen. 75% van de methoden stimuleert kinderen steeds sneller te lezen dan ze al kunnen. Dat gebeurt met race-oefeningen met behulp van een zandloper of stopwatch. In de methode Estafette krijgen zelfs de 25% beste lezers nog de opdracht om sneller te lezen dan ze al kunnen.

In het redzaamheidsformat gaat het onder andere het om het volgende:

1. Bij de afname van de methodegebonden toetsen wordt geen opdracht gegeven snel of vlug te lezen.
2. Aan de methode die school al gebruikt worden vier lessen toegevoegd die te maken hebben met de bewustmaking dat snel lezen niet hoeft, worden de leesfouten besproken, worden kinderen geleerd aan te geven wanneer ze de betekenis van een woord niet kennen en leren ze het voordrachtslezen.

3. Bij de tweejaarlijkse woordentoets (een variant van de DMT*-toets) krijgen de kinderen ook geen opdracht snel te lezen.
4. Kinderen met leesproblemen worden begeleid met het programma Leeshelden
5. De ontwikkeling van de kinderen wordt bijgehouden in een portfolio.



Zie voor meer details:
zie p. 101-113

*ib-er= interne begeleider

**DMT=Drie minuten leestoets. Dat is een woorden-
toets om de leesontwikkeling mee te kunnen bepalen.

Wat is er onderzocht?

2.1 De begrippen

Wat verstaan we onder....?

Het proefschrift begint met theoretische verkenningen. Dat klink saai, maar is heel belangrijk omdat duidelijk moet zijn wat er onder bepaalde begrippen verstaan wordt.

De begrippen die bij het technisch lezen worden gehanteerd blijken geen eensluidende betekenis te hebben.

Wat is precies leesvloeiendheid? In veel publicaties wordt daarmee het vlot lezen aangeduid, maar wat is precies *vlot*. Dat laatste is vrijwel nergens gedefinieerd, terwijl iedereen wel vindt dat kinderen vlot moeten kunnen lezen.

Ik heb in het proefschrift aangetoond dat er veel verschillende betekenissen in omloop zijn en dat vlot niet meetbaar is gemaakt.

Voor de meeste begrippen zijn dan ook nieuwe definities gemaakt zodat we kunnen afspreken wat er eronder verstaan wordt.

Om maar eens een voorbeeld te geven met betrekking tot vloeiend lezen:

Dat definieer ik als:

Vloeiend lezen is het hardop lezen in een gelijkmatig voortgaand leestempo met de juiste toepassing van de interpunctie, zonder haperingen, waarbij de woorden in zijn geheel en in woordgroepen worden uitgesproken.

Vloeiend lezen is dus geen tempobegrip, maar geeft de levenskwaliteit aan. U kent dat ook wel van amateurpianisten

die als het even moeilijk wordt niet meer vloeiend spelen, maar aarzelend en met haperingen. Het is dus belangrijk dat we hetzelfde verstaan onder de begrippen die we gebruiken. Dat geldt voor veel begrippen, maar in elk geval ook voor het begrip –vlot– Wanneer is het lezen vlot genoeg?

Dat is ook onderzocht in de studie die in het proefschrift wordt weergegeven.



Zie voor meer details:
zie p. 29 - 97
ZZ

Wat is er onderzocht? Wat is belangrijk voor de onderwijspraktijk?

2.2 Oefen niet meer met stopwatch of zandloper!

De gangbare praktijk

Een gangbare praktijk bij 75% van de gebruikte leesmethoden is het oefenen met zandloper of stopwatch. Kinderen krijgen een woordenlijst van 40 woorden (Bijv. bij Estafette) en daarbij de opdracht die woordenlijst enkele malen te lezen. Het is de bedoeling dat ze iedere keer in een halve minuut meer woorden lezen dan de keer daarvoor. Niemand vraagt zich af of het die eerste keer al wel snel genoeg is.

Het onderzoek

In het onderzoek zijn kinderen die begeleid worden volgens het redzaamheidsformat ver-

geleken met kinderen die aangespoord zijn om snel te lezen.

Tijdens het onderzoek hebben we, buiten de gewoonte van het redzaamheidsformat, de kinderen van het onderzoeksproject gevraagd om, bij uitzondering, toch een keer snel te lezen. Opmerkelijk is dat de kinderen die niet aangespoord zijn in het onderwijsaanbod om snel te lezen, als erom gevraagd wordt, net zo snel kunnen lezen als de kinderen die wel aangespoord worden om snel te lezen.

Dat betekent concreet dat u kunt stoppen met het gebruik van zandloper of stopwatch. Het

maakt immers toch niets uit. Zie onderstaande van de grafiek (M= gemiddeld)

Opvallend in de tabel is dat bij M4, E4, en M5 de redzaamheidslezers het betekenisvol (significant) beter doen. Op de andere peilpunten zijn de verschillen niet van betekenis.

Herhalend lezen is wel zinvol, maar zonder hulp van stopwatch of zandloper. Die kunt u dus weglaten als het voorkomt in uw methode.



	Kaart- versie	M van refe- rentiegroep	M redzaam- heids-lezers
EMT: E3	B	27,5	27,4
EMT: M4	A	38,6	40,7 (!+)
EMT: E4	B	45,6	48,0 (!+)
EMT: M5	A	52,8	55,3 (!+)
EMT: E5	B	57,7	57,4
EMT: M6	A	63,6	62,9
EMT: E6	B	66,7	65,1



Zie voor meer details:
zie p. 145 - 166
Zie voor de beoordeling
van 20 leesmethoden p. 59
van het proefschrift.

Wat is er onderzocht? Wat is belangrijk voor de onderwijspraktijk?

2.2 Welk leestempo is minimaal nodig zodat het tekstbegrip niet belemmerd wordt

De gangbare praktijk

Er zijn veel kerndoelen voor begrijpend lezen en er is slechts 1 kerndoel voor technisch lezen. Dat kerndoel is onderstaand weergegeven en komt erop neer dat het de bedoeling is dat kinderen zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. In deze formulering valt op dat niet geconcretiseerd is hoe vloeiend/vlot het lezen dan moet zijn. Daar zijn geen concrete normen voor gegeven. Dat betekent dat dit doel een nietszeggend doel is.

Houvast

In de studie van het redzaamheidslezen is vastgesteld wat dat minimale doel moet zijn. Dat is een score na 178 op drie woordtoetskaarten. Daarvoor zijn twee kaarten gebruikt van de originele DMT van het Cito en voor kaart 3 is een nieuwe kaart ontwikkeld omdat de originele kaart 3 niet geschikt is om te gebruiken bij kinderen eind groep 3 vanwege het feit dat er al vroeg moeilijke woorden voorkomen. In de grafiek is te zien dat die score van 178 gehaald

moet worden midden groep 6. Vanuit die 178 is een de redzaamheidslijn ontwikkeld. Dat is een risicolijn. Kinderen moeten minimaal op of boven die lijn scoren omdat ze dan op tijd het einddoel van 178 midden groep 6 behalen. Daarboven loopt een pluslijn. Als kinderen op of boven die lijn presteren dan hebben ze geen methode voor technisch lezen nodig, maar kunnen ze aan de hand van leesboeken verder werken aan hun leesontwikkeling. De stippellijn is de 10% lijn die nodig is in het kader van het bepalen van een vermoeden van dyslexie. Nu is duidelijk wat voldoende vlot is.

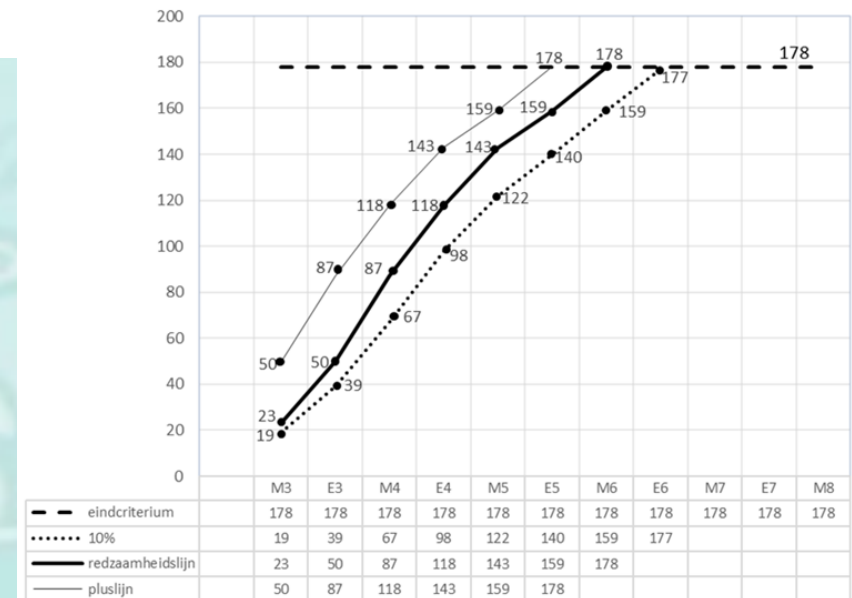


Zie voor meer details:
zie p. 183 - 214

Referentiedoelen en aanboddoelen 1F voor het technisch lezen (Meijerink, 2009)

Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.
	Kent de meeste alledaagse (frequente woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.

Normengrafiek met de redzaamheidslijn, de 10e percentiellijn en de pluslijn



3. Welk effect heeft het redzaamheidsformat op het tekstbegrip?

De relatie tekstbegrip en technisch lezen

In de literatuur wordt gesteld dat het voor het begrijpend lezen en daarmee voor de ontwikkeling van het tekstbegrip belangrijk is dat kinderen snel kunnen lezen. De gedachte is dat een kind dan geen aandacht aan het decoderen hoeft te besteden en zich helemaal kan concentreren op de tekstverwerking. Sommigen stellen zelfs dat het nodig is dat kinderen razendsnel moeten kunnen lezen. Als kinderen dus niet opgeleid worden om snel te lezen dan zou dat een negatieve invloed kunnen hebben op het tekstbegrip. Hoewel op pagina 5 is

weergegeven dat de redzaamheidslezers, als erom wordt gevraagd, net zo snel kunnen lezen als de controlegroep, is het wel zo dat kinderen in de klas niet aangespoord worden snel te lezen. In de onderstaande tabel is te zien dat de redzaamheidslezers het bij het tekstbegrip vrijwel overal even goed doen als de kinderen van de controlegroep. Alleen midden groep 6 is het wat minder, maar in groep 4 doen ze het zelfs wat beter. Daarnaast is ook

steeds uitgerekend hoe de samenhang is tussen tekstbegrip en technisch lezen. Die samenhang is zwak. Enkele voorbeelden: Midden groep 6 doet 24,1% van de heel zwakke lezers het zelfs goed bij het tekstbegrip en 49% van de kinderen die technisch heel goed zijn doen het juist niet heel goed bij het tekstbegrip. Uit ander onderzoek weten we dat er in groep 8 nauwelijks nog sprake is van samenhang tussen technisch lezen en tekstbegrip.



	M van referentiegroep	M redzaamheidslezers
Begrip* M4	28,2	29,05 (!+)
Begrip* E4	28,1	29,44 (!+)
Begrip* M5	35,5	35,59
Begrip* E5	34,4	34,26
Begrip* M6	51,5	49,76 (!-)
Begrip* E6	51	51,37



Zie voor meer details:
zie p. 169 - 180

4. Welk effect heeft het redzaamheidsformat op de leesmotivatie?

De relatie leesmotivatie en leesprestaties

Hoewel iedereen wel een idee heeft waar het bij motivatie en leesmotivatie om gaat, zijn het toch behoorlijk moeilijke begrippen. Er is een intuïtief idee dat motivatie heel belangrijk is en dat het veel invloed heeft op de prestaties. De leesspiraal van Willingham kom je overal tegen, maar klopt die ook in voldoende mate? Daarnaast is motivatie moeilijk meetbaar. Meestal gebeurt het door middel van een vragenlijst, dat is in het redzaamheidsonderzoek ook gebeurd, maar voor het lezen zou je eigenlijk de motivatie op basis van observaties

vast moeten stellen. Binnen het redzaamheidsonderzoek zijn wel verschillende soorten vragencombinaties onderzocht. Kinderen kunnen wel zeggen dat ze graag lezen, maar hoe sociaal wenselijk is dat en is dat ook in hun gedrag te zien? Vanuit het redzaamheidsproject kwam de gedachte naar voren dat als kinderen niet aangespoord worden snel te lezen dat ook minder stress veroorzaakt en dus de leesmotivatie ten goede kan komen.

Die stelling bleek niet door het onderzoek ondersteund te kunnen worden,

De relatie leesmotivatie en leesprestatie is heel zwak. De gevonden samenhang komt overeen met wat uit internationaal onderzoek is gebleken. Dat betekent dat er kinderen zijn met een zwakke leesprestatie die een goede leesmotivatie hebben en andersom.

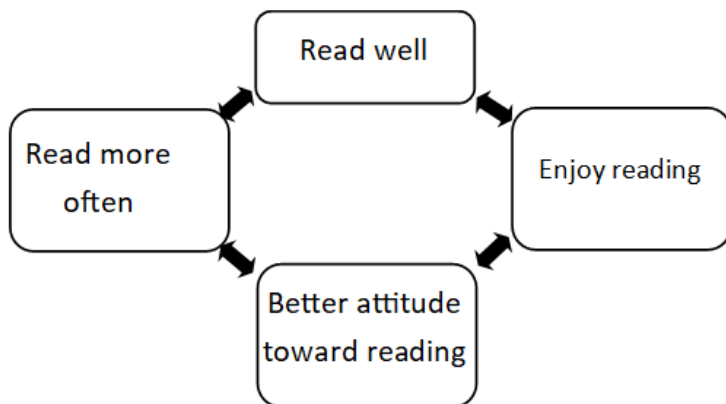
Opvallend is wel dat als er gekeken wordt naar de 10% zwakste lezers deze kinderen aanvankelijk een zwakkere leesmotivatie hebben, maar eind groep 6 is er met betrekking tot de leesmotivatie en de leesprestatie van de 10% zwakste lezers geen verschil meer vast te stellen. Ook uit nader onderzoek blijkt dat het niet zo is dat kinderen met leesproblemen ook automatisch een zwakkere leesmotivatie hebben.

Wat dus voor de hand liggend lijkt (een sa-

menhang tussen de leesprestatie en de leesmotivatie) kan niet door middel van onderzoek worden vastgesteld. Motivatie lijkt voor een deel van de kinderen een autonoom kenmerk te zijn. Sommige kinderen melden op de vragenlijst dat ze goed in lezen zijn, maar toch niet van lezen hielden.

Dat betekent niet dat niet alles gedaan moet worden om de leesmotivatie te optimaliseren zodat de leesactiviteit in elk geval als plezierig wordt ervaren.

The reading virtuous cycle of: de positieve leesspiraal (Stichting Lezen, 2020, Willingham, 2017)



Zie voor meer details:
zie p. 217 - 240

5. Bijvangst

5.1 Generaliseren

5.2 Aanvullende normen

5.3 Een andere normering

5.4 Andere voorbeelden van bijvangst

De onderzoeksvragen

Bij het wetenschappelijk onderzoek worden onderzoeksvragen gesteld en beantwoord. In het redzaamheidsonderzoek ging het om de volgende 7 onderzoeksvragen:

- 1. a Hoe verloopt gedurende de periode vanaf groep 3 tot en met groep 6 de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid van het hardop lezen door de redzaamheidslezers, opgevat als het nauwkeurig herkennen van woorden in een oplopende complexiteit zoals gemeten met de

DMT-variant van kinderen in het gewone basisonderwijs die begeleid zijn volgens het redzaamheidsformat?

- 1.b Hoe is de technische leesvaardigheid in de periode van groep 3 tot en met groep 6 van de redzaamheidslezers ten aanzien van hun mogelijkheden om snel te kunnen lezen, terwijl ze in het onderwijsaanbod niet aangespoord zijn snel te lezen?
- 2. Hoe zijn de prestaties van de redzaam-

heidslezers op het gebied van het tekstbegrip vergeleken met de referentiegroep?

- 3. Wat is de samenhang tussen tekstbegrip en technisch lezen?
- 4. Wat zijn faciliterende technische leesvaardigheden voor de redzaamheidslezers zodat het tekstbegrip niet belemmerd wordt?
- 5. Hoe is de leesmotivatie van de redzaamheidskinderen in groep 5 en 6?
- 6. Wat zijn de kenmerken van de redzaamheidskinderen met een vertraagde leesontwikkeling?
- 7. Wat zijn de consequenties van het redzaamheidslezen voor de dyslexiecriteria?



Bijvangst

Het onderzoek moet dan gericht zijn op het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Daarvoor moeten de juiste middelen worden gebruikt en de juiste analyses worden uitgevoerd. Bij ieder onderzoek komen ook andere dingen naar voren. Strikt genomen moeten die zaken buiten het proefschrift blijven, maar ik heb er voor gekozen om die bijvangst voor een deel toch op te nemen in het proefschrift omdat die bijvangst van belang kan zijn.

Generaliseren

Opvallend in de literatuur is het vaak voorkomen van generaliseren. Er worden uitspraken gedaan

die algemeen geldend van karakter zijn, maar waarvoor er voor die algemeenheid geen bewijs is. Een deel van die veelvoorkomende generaliseringsen heb ik behandeld. Vier voorbeelden:

1. Eskes meldde *"Kinderen die bij aanvang van groep 3 een achterstand hebben wat betreft fonemisch bewustzijn en letterkennis hebben een grotere kans op problemen met begrijpend lezen op latere leeftijd."*

Die stelling kan wetenschappelijk niet ondersteund worden. In Tabel 52 in het proefschrift is de samenhang te zien tussen fonemisch bewustzijn, snelheid van letterbenoeming, letterkennis en tekstbegrip van groep 4 tot en met groep 6. De kans dat er problemen met begrijpend lezen ontstaan omdat de deelvaardigheden onvoldoende beheerst worden is heel gering. Er gebeurt in die jaren zoveel dat het effect van matige prestaties in groep 3 vrijwel geheel verdwijnt.

2. Op p. 210 van het proefschrift is aangegeven: Segers (Bührs & Segers, 2022) stelt in een webinar over diep lezen: *"Als je niet goed technisch leest, gaat het hem ook niet worden bij begrijpend lezen (bedoeld is tekstbegrip)."* In de Tabellen 56 tot en met 58 is te zien dat dat anders ligt. Een voorbeeld: 24,1% van de zeer zwakke lezers eind groep 6 scoren een A of B bij het begrijpend lezen.

3. Vernooy: *"In de praktijk hebben kinderen die niet vlot kunnen lezen bijna altijd moeite met begrijpend lezen"* Ook die bewering kan vanwege het woord –altijd- in dit onderzoek niet ondersteund worden. Braams (2019, p. 414) stelt: "Bij een zeer zwakke woordleesscore kan men er echter vanuit gaan dat het tekstbegrip ernstig wordt bemoeilijkt. Zie daarentegen Tabel 67 van het proefschrift

4. In 2019 stelde Vernooy: "Dikwijls wordt vergeten dat technisch lezen de belangrijkste pijler is voor het begrijpend lezen." De samenhang tussen tekstbegrip en het tempo waarin een tekst wordt gelezen ($r = .686$) hangen inderdaad samen, maar dat geldt in dezelfde mate voor de samenhang tussen woordenschat en tekstbegrip. Opgemerkt moet worden dat de samenhang tussen het lezen van losse woorden en tekstbegrip aanzienlijk lager ligt.

Aanvullende normen

Over het algemeen wordt er bij de beoordeling van een woordtoets vooral gekeken naar de totaalscore. Op basis van die totaalscore kan worden aangegeven hoe goed of zwak een kind leest. Het komt echter voor dat een kind ten aanzien van de totaalscore een acceptabele leesprestatie vertoont, maar toch problemen heeft. Stel een score van 120 is acceptabel. Dan kan het zo zijn dat een kind 140 woorden heeft gelezen en er 20 fout gelezen zijn. Dan is er toch sprake van een pro-

Streefnormen per kaart/blok en per peilpunt; de blokbeheersingen (kaart 1, kaart 2, kaart 3)

	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6
Kaart 1 minimaal	15	24	39	51	59	64	71	69
Kaart 2 minimaal	8	17	30	42	50	55	62	61
Kaart 3 minimaal	nvt	9	18	25	34	40	45	48
Eindnorm	23	50	87	118	143	159	178	178

De streefnormen foutentoleranties als is voldaan aan wat minimaal per kaart gelezen moet worden

	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	E6
Kaart 1 maximaal aantal fouten:	3	3	3	2	2	1	2	1
Kaart 2 maximaal aantal fouten:	3	3	3	3	2	2	2	1
Kaart 3 maximaal aantal fouten:	n.v.t.	4	5	4	4	3	2	2

bleem. Het is ook mogelijk dat een kind bij een score van 120, veel woorden las op kaart 1 en kaart 2 en heel weinig op kaart 3. Om een leesprestatie verantwoord te kunnen beoordelen is het nodig te weten wat de foutentolerantie per kaart per toetsmoment is en wat de minimumscore is per kaart per toetsmoment. Die normen konden in het redzaamheidsonderzoek dan ook worden vastgesteld. Zie onderstaande tabellen.

Over het algemeen worden de resultaten op een

Een andere beoordeling

leestoets weergegeven in kwalificaties als A,B,C,D,E of I, II,III,IV,V. Die kwalificaties geven weer tot welke percentagegroep een kind behoort. Bijvoorbeeld: bij de E-kwalificatie hoor je tot de 10% zwakste lezers. Het nadeel van die indeling is dat het gebaseerd is op de toetsinstructie snel te lezen en in het voorafgaande is aangegeven dat we daar vanaf moeten. Bij het redzaamheidslezen is een prestatie-indeling ontwikkeld waarbij

uit wordt gegaan van de mogelijke hulpvragen van kinderen. Onderstaand zijn die 4 hulpvragen weergegeven. De goede lezers stellen bijvoorbeeld de vraag of ze mogen leren lezen aan de hand van leesboekjes. Ze scoren geen A, hebben geen leesmethode nodig en vragen om een bepaalde onderwijskundige benadering.

Andere voorbeelden van bijvangst

In het voorafgaande zijn enkele voorbeelden van bijvangst weergegeven.

Andere voorbeelden van aanvullende opbrengsten van het onderzoek zijn:

1. De redzaamheidslezers maken aanzienlijk minder leesfouten dan de kinderen van de controlegroep.
2. Het invoeren van het redzaamheidslezen is over het algemeen als makkelijk ervaren. Wel hebben de ib-ers steeds veel werk gehad om leerkrachten van een nieuwe groep weer in te wijden in het gedachtengoed.
3. Bij het redzaamheidslezen is een invoeringsprogramma ontwikkeld waarmee het redzaamheidslezen goed ingevoerd kan worden.

4. Over het algemeen wordt gesteld dat kinderen met een vermoeden van dyslexie toch vooral tempo-problemen hebben. Uit het onderzoek blijkt dat ze aanzienlijk meer leesfouten maken dan de kinderen zonder leesproblemen.
5. De uitstroom van een school, de verdeling van kinderen die gaan naar VMBO/HAVO/VWO, is terug te zien in de leesprestaties. Er is een betekenisvol verschil in leesprestaties tussen scholen met veel aanstaande VMBO-kinderen en scholen met veel HAVO-VWO-kinderen,
6. De gemiddelde ontwikkeling van een grote groep redzaamheidslezers is heel gelijkmatig. Wordt er echter ingezoomd op de individuele kinderen dan vertonen de meeste kinderen grote schommelingen in hun ontwikkeling. Dat betekent dat als een kind zich goed ontwikkelt en het valt bij een peiling een keer terug dat nog geen signaal is van een algehele zwakke leesontwikkeling. In het onderzoek wordt die schommeling fluctuatie genoemd.
7. Leesmotivatie zou eigenlijk aan de hand van observaties plaats moeten vinden. Er is een kans dat kinderen sociaal wenselijk scoren. Als er met een vragenlijst gewerkt moet worden dan zijn drie vragen al voldoende om een inschatting van de leesmotivatie te hebben. Dat hoeven dus geen lange vragenlijsten te zijn. Het gaat dan om de volgende drie vragen
 -Hoe vind je het om boeken te lezen?
 -Ga je vaak uit jezelf lezen zonder dat anderen zeggen dat je moet gaan lezen?
 -Hoe goed ben je in lezen? (Aangegeven is dat het om het technisch lezen gaat).
8. Opvallend resultaat is dat kinderen die niet meer aangespoord worden om snel te lezen, uiteindelijk net zo snel kunnen lezen als de kinderen die wel aangespoord worden snel te lezen. (zie p. 5 van het voorafgaand). Steeds wat sneller lezen gaan lezen is een ontwikkeling die je niet tegen kunt houden, maar die je

niet hoeft te stimuleren. Je kunt kinderen echter niet dwingen langzaam te lezen. Dat kun je we stimuleren tijdens de lessen. Wat zijn dan de voordelen van het redzaamheidslezen:

- je hoeft minder druk op kinderen uit te oefenen omdat ze niet steeds sneller hoeven te lezen. Dat komt bij de meeste kinderen vanzelf.
- omdat het einddoel 178 is, kun je bij veel kinderen al eerder stoppen met het oefenen van het technisch lezen. Die tijd kan beter besteed worden aan het belevend lezen en de ontwikkeling van tekstbegrip.
- kinderen worden ervan bewust gemaakt dat niet het snel lezen het doel is, maar het begrijpen en beleven van de tekst
- kinderen maken minder leesfouten
- redzaamheidslezen is goed voor kinderen met leesproblemen (minder stress en beter voor het begrijpend lezen).

Richtlijnen en hulpvragen:	Plusgebied (boekjes)	Redzaamheidsgebied (methode)	Risicogebied (Methode plus, Zorgniveau 2 (ON2))	Speciaal gebied (Methode plus en specifiek Zorgniveau 3 (ON 3))
M3: kaart 1 en 2 E3-M8: kaart 1,2 en 3 (of reductie)	Mag ik leren lezen aan de hand van leesboekjes?	Mag ik leren lezen met een methode met o.a. technisch leren lezen?	Mag ik leren lezen met een methode met o.a. technisch lezen + extra oefening?	Mag ik begeleiding volgens de methode plus, maar ook met specifieke leesbegeleiding met Leeshelden?
M3	50-300	23-49	20-22	0-19
E3	87-420	50-86	40-49	0-39
M4	118-420	87-117	68-86	0-67
E4	143-420	118-142	99-117	0-98
M5	159-420	143-158	123-142	0-122
E5	178-420	159-177	141-158	0-140
M6	178-420*		160-177	0-159
E6	178-420*			0-177
M7-M8	178-420*			0-177



Zie voor meer details:
 -Generaliseren: 178, 179, 210
 -Normen: 202, 269,
 -Andere normering, 260
 -Meer bijvangst: 111, 155-156, 270, 418-419

5. Wat betekent het redzaamheidslezen voor het dyslexieconstruct?

Dyslexie

Bij dyslexie gaat het om kinderen met ernstige en blijvende beperkingen bij het leren lezen. Ernstig wil zeggen dat ze een grote vertraagde ontwikkeling vertonen en blijvend wil zeggen dat ze er niet vanaf kunnen komen. Binnen het onderwijs kan gesproken worden van een vermoeden van dyslexie als de kinderen driemaal achtereenvolgend een E gescoord hebben op een woordenleestoets en als ze ook begeleiding hebben gehad op zorgniveau 3. Bij dat zorgniveau gaat het erom dat kinderen speci-



fieke hulp krijgen die aansluit bij de specifieke kenmerken van hun leesgedrag. Als hieraan voldaan is dan kunnen kinderen door hun ouders worden aangemeld bij een zorginstelling. Daar wordt diagnostisch onderzoek gedaan en als het kind o.a. hoort tot de 6,7% zwakste lezers kan het de diagnose dyslexie krijgen en een aansluitende vergoede behandeling.

De criteria zijn in de loop van de jaren veranderd en dat betekent dat dyslexie een construct is. Het nadeel van dat construct is dat de meetlat voor de bepaling of een kind een zwakke leesontwikkeling doormaakt de mate is waarin een kind snel kan lezen. Dyslexie wordt gezien als een tempoprobleem. Veel hulpverleningsinstanties voeren dan ook een begeleidingsvorm aan waarbij kinderen worden aangespoord snel te lezen.

Bij de redzaamheidsvertaling van het dyslexieconstruct spelen twee gegevens een rol.

In de eerste plaats melden veel zorginstellingen dat kinderen na behandeld te zijn door hun instelling weer op groepsniveau gekomen zijn. Die kinderen moeten dus in dat behandeljaar de achterstand inhalen en verder een ontwikkelsnelheid doormaken die de kinderen zonder leesproblemen ook doormaken. Het RID meldde op hun website dat 75% van de

kinderen die door hen behandeld zijn weer op groepsniveau zijn gekomen. Andere instellingen melden een behandelresultaat van 20 tot 50%. Als dyslexie betekent dat kinderen een blijvend ernstige achterstand hebben dan hebben deze behandelde kinderen geen dyslexie gehad. Omdat de behandelingen op de instituten bestaan uit leesbegeleiding is het zeker zo dat die behandeling ook door de school gegeven zou kunnen worden, mits de school de organisatie daartoe bezit.

Te tweede is de meetlat het snel kunnen lezen. In het voorafgaand is reeds aangegeven dat snel kunnen lezen geen noodzakelijke vaardigheid is.

Het dyslexieconstruct heeft dus een wankel basis.

Als dyslexie een handicap is, moet het zo zijn dat de leesvaardigheid zodanig is dat het kind belemmeringen ondervindt ten aanzien van de leesredzaamheid. Dat wil zeggen dat niet een percentiel (E =10% zwaktes lezers) de maat moet zijn, maar de vraag of een kind op tijd de minimale leesvaardigheid behaalt. Als een kind midden groep 6 niet minimaal 1 woord per seconde leest dan kan het begrijpend lezen belemmerd worden. Technisch lezen moet dan ook altijd beschouwd worden in dienst van het tekstbegrip.

Deze uitgangspunten betekenen een ander dyslexieconstruct, namelijk:

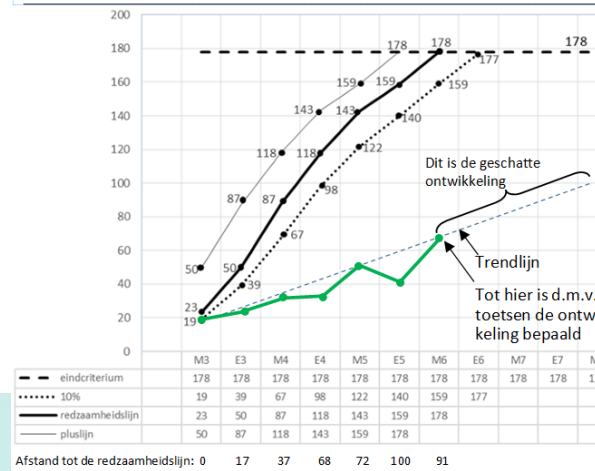
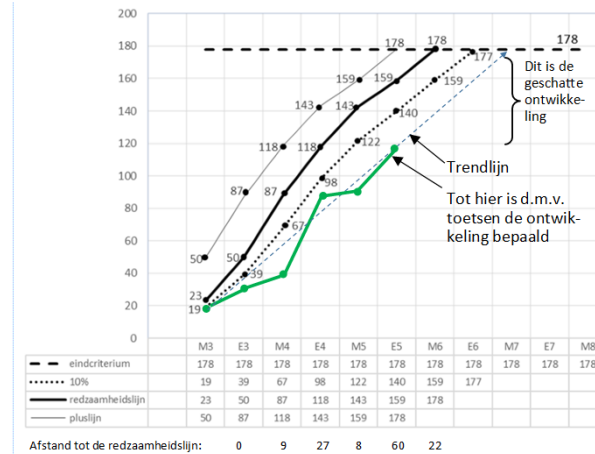
- Als het bij de redzaamheid gaat om het op tijd beheersen van de minimale leesvaardigheid, dan moet bij het bepalen van de ernst van de leesproblemen het uitgangspunt zijn het op tijd bereiken van het eindcriterium.
- Omdat veel kinderen na de begeleiding door een zorginstantie op het groepsniveau komen, dient, om te voorkomen dat er vals positieve diagnose gesteld wordt, de diagnose pas gesteld te worden **nadat** de speciale leesbegeleiding is uitgevoerd. Zie de onderstaande definitie.

In de grafieken rechts zijn voorbeelden weergegeven van twee hoofdtypen zwakke lezers. Het bovenste kind vertoont een parallelle ontwikkeling. Het kind ontwikkelt zich parallel aan de 10% lijn. Het kind zal, weliswaar wat verlaat, die 178 wel halen binnen de basisschoolperiode. Dat is een kind met een vertraagde leesontwikkeling. Zo gauw het kind die 178 haalt, is het leesredzaam.

Het kind daaronder vertoont een afgeplatte ontwikkeling en zal helemaal niet of zeer verlaat die 178 halen. Als een kind daarbij ook nog speciale leesbegeleiding heeft ontvangen dan kan er in dit geval gesproken worden van dyslexie.

Bij deze constructie speelt de redzaamheid de centrale rol en wordt voorkomen dat het kind op onjuiste grond de diagnose dyslexie ontvangt.

Dyslexie wordt binnen het redzaamheidsconcept als volgt gedefinieerd: Dyslexie is een voor de functionele geletterdheid persistente ontoereikende leesvaardigheid, ondanks de geboden speciale leesbegeleiding.



Consequenties voor de hulp

Het voorafgaande heeft ook consequenties voor de hulp aan kinderen met leesproblemen. Uit het onderzoek is gebleken dat 30% van de leerkrachten bij de begeleiding van kinderen met leesproblemen geen gebruik maakt van speciale

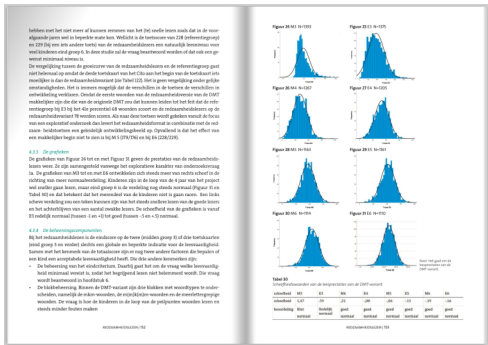
programma's. Een onderdeel van het redzaamheidsformat is het programma Leeshouden. Dat programma biedt oefenstof voor kinderen van midden groep 3 tot en met midden groep 8. Daarnaast heeft het de volgende kenmerken:

1. Er wordt niet aan racelezen gedaan. Kinderen leren om rustig, maar nauwkeurig te lezen.
2. Vanwege de rol van de woordenschat biedt het programma de mogelijkheid dat kinderen op een woord kunnen klikken en dat dan de woordbetekenis verschijnt.
3. Het programma biedt mogelijkheden om op zorgniveau 3 de kinderen te begeleiden doormiddel van speciale begeleidingstechnieken.



Zie voor meer details:
zie p. 243 - 300

6. Bronnen



1. De verwijzingen naar het proefschrift

In het voorafgaande zijn steeds rechts de pagina's aangegeven uit het proefschrift. Als u de details wilt lezen dan kunt u dat doen in het proefschrift. Dat proefschrift is in te zien door op de link te klikken op de Pravoo-website: <https://www.pravoo.com/> U komt dan op de homepage van de Pravoo-website en ziet links (even iets scrollen) de link naar het proefschrift.

2. Het Invoeringsprogramma Redzaamheidslezen

Om het redzaamheidslezen in te voeren kunt u gebruik maken van een Invoeringsprogramma Redzaamheidslezen. Dat is te bestellen via de Pravoo- webshop. Zie daarvoor: <https://www.pravoo.com/webshop/redzaamheidslezen-1>

3. Andere verwijzingen naar in deze lekenversie gebruikte citaten:

Braams, T. (2019). Handboek dyslexie. Amsterdam, T. Braams & Boom.
 Bührs, H. & Segers, P.C.J. (2022). Webinar Diep lezen. <https://www.youtube.com/watch?v=of77y0E8WQA>
 Eskes, M.(2020). Technisch lezen in een doorlopende lijn. De Meern, Eskes, Pica.
 Vernooy, K. (2019) De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. Amersfoort, CPS.

