

Aan het College voor Promoties van de Rijksuniversiteit Groningen,

Ondergetekenden protesteren met klem tegen het verlenen van de graad van doctor aan Luc Koning op 7 november 2024 op basis van het proefschrift met de titel *Redzaamheidslezen*. Wij zijn van mening dat de kwaliteit van het proefschrift verre van voldoende is om de doctorstitel te rechtvaardigen. Wij zetten verderop uiteen waarom we deze mening zijn toegedaan en doen een verzoek tot het nemen van afstand van enkele conclusies. Voordat we dat doen, maken wij u allereerst attent op onze timing, onze zorgen rond de kwaliteitscontrole van het proefschrift en de consequenties die de goedkeuring heeft.

We laten dit formele protest bewust horen daags na de promotieplechtigheid. Wij begrepen dat het proefschrift al in de zomer is goedgekeurd door de beoordelingscommissie. Een dergelijke goedkeuring beschouwen wij als een toezegging aan de promovendus dat de doctortitel verleend zal worden. Wij vonden het in dit stadium niet meer gepast om dit te dwarsbomen. Bovendien is de Rijksuniversiteit Groningen verantwoordelijk voor de kwaliteitscontrole en niet de promovendus.

De kwaliteitscontrole was voor het proefschrift van Luc Koning des te belangrijker omdat geen enkel deel van het proefschrift in een wetenschappelijk tijdschrift is verschenen. Bovendien is het onderwerp van het proefschrift een zelf-ontwikkelde methode, waarbij de promovendus een financieel belang lijkt te hebben. Wij vonden het gezien deze omstandigheden verbazingwekkend dat zeker twee van de leden van de beoordelingscommissie die het proefschrift hebben beoordeeld, weinig expertise en geen wetenschappelijke reputatie hebben op het terrein dat door het proefschrift wordt bestreken. Binnen Nederland zijn meer dan voldoende mensen beschikbaar die wel over de benodigde kwalificaties beschikken. Wij menen dat de interne kwaliteitscontrole van de Rijksuniversiteit Groningen ernstig tekort is geschoten.

Wij hebben de eerste promotor en de voorzitter van de beoordelingscommissie op de dinsdagochtend voor de promotie op de hoogte gesteld van ons voornemen om deze brief te versturen. In eerste instantie hadden wij hiervoor louter collegiale redenen. Maar zeer recent hebben wij ontdekt dat de promovendus ook wat te verwijten valt. Informatie ontbreekt over het ontbreken van grote hoeveelheden data bij twee cruciale variabelen en het gebruik van meer dan 50 jaar oude normen. Hoewel de promovendus, als gezegd, niet verantwoordelijk is voor de kwaliteitscontrole en het uiteindelijke oordeel over het proefschrift, menen wij dat promotoren, en zeker de beoordelingscommissie, er op mogen rekenen dat dergelijke belangrijke informatie expliciet in het proefschrift wordt vermeld. Dat heeft de promovendus, voor zover wij kunnen zien, niet gedaan.

In het proefschrift wordt het effect van een lesmethode onderzocht en een criterium voor voldoende vaardigheid in lezen geponeerd. Het design, de analyses en de rapportage zijn van onvoldoende kwaliteit om de pretenties van de leesmethode en het criterium te ondersteunen. Door het proefschrift goed te keuren heeft de Rijksuniversiteit Groningen meegewerkt aan het wetenschappelijk bewezen verklaren van de conclusies die aan het einde van het proefschrift worden getrokken. Wij vinden dat zeer kwalijk en zorgwekkend om twee redenen. Ten eerste krijgen de methode en het criterium veel aandacht in het basisonderwijs. Er wordt nu de suggestie gewekt dat hier wetenschappelijk bewijs voor is. Ten tweede geeft de doctorstitel aanzien en gezag. Dit aanzien en gezag is niet gepast op basis van dit proefschrift. Wij menen ook dat de goedkeuring van dit proefschrift schadelijk is voor de maatschappelijke reputatie van de wetenschap, een reputatie die, helaas, toch al onder druk staat.

Kortom, we uiten onze zorgen over de kwaliteitscontrole ten aanzien van dit proefschrift (zie onder deze brief) en we verzoeken het College voor Promoties met klem te bewerkstelligen dat de

Rijksuniversiteit Groningen publiekelijk afstand neemt van een aantal conclusies uit het proefschrift (zie het laatste deel onderaan deze brief).

Vanzelfsprekend zijn wij desgewenst bereid om ons standpunt verder toe te lichten.

Hoogachtend,

Prof. Dr. P. F. de Jong, Em. Hoogleraar Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam*

Dr. M. van den Boer, Universitair docent Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam

Prof. dr. M.L. Bonte, Hoogleraar Cognitieve Neurowetenschap van Taal- en Leesontwikkeling,
Universiteit Maastricht

Prof. Dr. E. H. de Bree, Hoogleraar Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam

Dr. M. A. J. Kleemans, Universitair Hoofddocent Orthopedagogiek, Radboud Universiteit, Nijmegen

Prof. Dr. A. van der Leij, Em. Hoogleraar Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam

Prof. Dr. J. E. Rispens, Hoogleraar Nederlandse Taalkunde, Universiteit van Amsterdam

Prof. Dr. P. C. J. Segers, Hoogleraar Learning and Technology, Radboud Universiteit, Nijmegen

Dr. J. Tijms, Senior onderzoeker RID en Universiteit van Amsterdam

Dr. J. Vanderauwera, Universitair Hoofddocent Cognitieve Neurowetenschap, UCLouvain, Louvain-la-Neuve

Dr. S. van Viersen, Universitair docent Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht

Merk op: alle ondertekenaars hebben veelvuldig gepubliceerd in internationale wetenschappelijke tijdschriften op het vakgebied waar het proefschrift betrekking op heeft en hebben op dat gebied ook meerdere of zelfs vele promovendi begeleid.

* Prof. Dr. P. F. de Jong treedt op als woordvoerder, correspondentie naar aanleiding van deze brief naar P.F.deJong@uva.nl

**Beoordeling van het proefschrift *Redzaamheidslezen* (Luc Koning)
door de ondertekenaars van de brief**

De criteria die leden van de promotiecommissie moeten gebruiken om het proefschrift te beoordelen zijn bij een groot aantal universiteiten eenvoudig online te vinden. Volgens het promotiereglement van de Rijksuniversiteit Groningen moet het proefschrift voldoen '*aan de eisen die naar algemeen geldende academische maatstaven aan een proefschrift worden gesteld. Richtinggevend daarbij is de 'National Qualifications Framework' (artikel 3.4 lid 1).* Dat framework blijkt ontoegankelijk en het zou ons verbazen als leden van de promotiecommissie hiervan gebruik hebben gemaakt. Daarom baseren wij onze beoordeling op de criteria van de Universiteit Maastricht, Universiteit van Amsterdam, Radboud Universiteit, Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden. Onze conclusie is dat het proefschrift aan minimaal 4 van de 5 criteria niet voldoet.

criterium 1

De helderheid en relevantie van de probleemstelling en vraagstelling van het onderzoek

Wat *probleemstelling* betreft signaleert de promovendus dat in de afgelopen decennia in het onderwijs voor technisch lezen steeds meer nadruk wordt gelegd op de snelheid waarmee gelezen wordt. Dit geldt zowel voor de inhoud van het onderwijs, waarin steeds meer geoefend wordt om snel te leren lezen, als voor de maat waarmee de voortgang in technisch lezen wordt gemeten. Het is niet helemaal duidelijk waarom dit een probleem is. De suggestie is dat de nadruk op snelheid schadelijk is voor kinderen, het veroorzaakt stress, en geen goed zicht geeft op hun leesontwikkeling. Referenties ontbreken waaruit deze schadelijkheid blijkt, terwijl er wel onderzoek beschikbaar is om aan te geven dat leessnelheid een relevante vaardigheid is in het leesonderwijs.

Op basis van deze probleemstelling worden twee *vraagstellingen* geformuleerd. De eerste vraagstelling is moeilijk te vinden en wordt steeds een beetje anders verwoord. In het voorwoord wordt bijvoorbeeld de vraag gesteld '*naar de legitimiteit van het snel kunnen lezen*'. Hier dient te worden opgemerkt dat dit meer een filosofische vraagstelling is. In hoofdstuk 4, onderzoeksvraag 1b, wordt de vraag gesteld naar de ontwikkeling van de leessnelheid van leerlingen die volgens de redzaamheidsmethode hebben leren lezen. Bij de conclusies in hoofdstuk 9, eerste paragraaf, wordt geconcludeerd dat '*kinderen zonder op snelheidsbevordering gericht onderwijs, net zo snel kunnen lezen*'. Aan het einde van hoofdstuk 1 in de paragraaf 'Research gap' wordt de eerste vraagstelling niet genoemd. Dat had wel voor de hand gelegen. Naar ons oordeel kent de eerste vraagstelling twee varianten:

- a. Wat is het effect van de redzaamheidsmethode op de ontwikkeling van technisch lezen, in het bijzonder het vermogen om accuraat en snel te lezen?
- b. Wat is het effect van het weglaten in een leesmethode van oefeningen gericht op leessnelheid op de ontwikkeling van technisch lezen, in het bijzonder het vermogen om accuraat en snel te lezen?

Het is niet duidelijk of beide varianten dan wel één van de varianten van deze vraagstelling beoogd werden om te onderzoeken.

De tweede vraagstelling is duidelijk: wat is het minimaal benodigde niveau van leesvaardigheid om een tekst te kunnen begrijpen? In de laatste alinea van hoofdstuk 1 blijkt dit zelfs de hoofdvraag te zijn.

Beide vraagstellingen zijn relevant, al wordt de relevantie nauwelijks geplaatst tegen de achtergrond van het vigerende wetenschappelijke onderzoek naar de ontwikkeling van lezen. Kortom, de helderheid van probleem- en vraagstelling is matig, de relevantie van beiden is groot.

criterium 2

De mate waarin het onderzoek bijdraagt aan de vooruitgang en vernieuwing van wetenschappelijk onderzoek

De bijdrage van het gerapporteerde onderzoek is zeer gering. Daarvoor zijn verschillende redenen.

Ten eerste is de bijdrage op grond van het proefschrift zelf nauwelijks vast te stellen. De bespreking van de relevante theoretische en empirische literatuur is fragmentarisch en op sommige relevante terreinen ontbreekt de literatuur geheel. Zo is bekend dat beginnende lezers traag lezen maar dat de leessnelheid toeneemt naarmate kinderen langer leesonderwijs hebben gehad. De eerste vraag in het proefschrift is of oefenen op leessnelheid bijdraagt aan de ontwikkeling van het lezen, of dat het oefenen op snelheid net zo goed weggelaten kan worden. In een proefschrift hoort dan op zijn minst een overzicht van onderzoek naar de relatie tussen de ontwikkeling van leesaccuratesse en leessnelheid en van de effecten van interventies gericht op leessnelheid. Dit overzicht ontbreekt. Voor de tweede vraag zijn de onderscheiden relaties van leesaccuratesse en leessnelheid met begrijpend lezen van belang en de effecten van interventies voor technisch lezen op begrijpend lezen. Ook hier ontbreekt de systematische bespreking van de beschikbare literatuur. Waar de literatuur wel wordt besproken worden bevindingen over leesaccuratesse en leessnelheid in relatie tot begrijpend lezen op één hoop gegooid. Kortom, de bespreking van de literatuur is ontoereikend.

Ten tweede is de wijze waarop de vraagstellingen zijn onderzocht, onvoldoende om in de buurt van een (duidelijk) antwoord te kunnen komen. Het onderzoek (methode, analyses) is te zwak. We komen hier bij het volgende criterium verder op terug. Bij de tweede vraagstelling betreft deze beperking ook de uitwerking. Om de minimaal benodigde technische leesvaardigheid voor tekstbegrip te onderzoeken, met grote consequenties voor de onderwijspraktijk, is het op voorhand onbegrijpelijk dat dit gebeurt bij één leeftijdsgroep (midden groep 6) en met één enkele test voor begrijpend lezen. Dan is de kans groot dat gekapitaliseerd wordt op de toevallige kenmerken van één test (bestaande uit een paar teksten). Een serieuzere uitwerking van deze vraagstelling was geweest om na te gaan hoeveel technische leesvaardigheid op welke leeftijd minimaal nodig is om bepaalde typen welomschreven teksten te lezen.

Ten derde worden op veel plaatsen gegevens gepresenteerd als nieuwe informatie, terwijl ze allang bekend zijn. Een voorbeeld is de relatie tussen technisch en begrijpend lezen. De wetenschappelijke kennis over deze relatie wordt willekeurig en fragmentarisch weergegeven, maar er zijn legio artikelen over verschenen. Betoogd zou kunnen worden dat de relatie tussen technisch lezen afgenomen zonder snelheidsinstructie (de redzaamheidsversie) en begrijpend lezen nog niet bekend was. Dat klopt. Maar dan had toch op zijn minst aangetoond moeten worden dat deze relatie anders is dan die met de standaardtest voor technisch lezen. Dat lijkt overigens niet waarschijnlijk, omdat de correlatie tussen de redzaamheidsvariant en de standaardtest meer dan 0.90 is (Figuur 31), een bevinding waar, ten onrechte, geen aandacht aan besteed wordt.

Al met al kunnen wij ons niet voorstellen dat het proefschrift bijdraagt aan de wetenschappelijke kennis over de ontwikkeling van het lezen en de bevordering daarvan.

criterium 3

De deugdelijkheid van de gebruikte methodologie en de zuiverheid van de gevolgde methodiek bij de analyse

De gebruikte methodologie is ondeugdelijk, ongeschikt om de vraagstellingen te beantwoorden en de conclusies te ondersteunen. Het onderzoek geeft geen uitsluitsel over het effect van het weglaten van snelheidsoefeningen op de ontwikkeling van de leesvaardigheid. De geponeerde minimale technische leesvaardigheid is nauwelijks meer dan een slag in de lucht en wordt niet ondersteund door de resultaten van eerder onderzoek. De statistische analyses zijn zeer eenvoudig maar redelijk adequaat.

We beginnen bij het laatste deel van dit criterium. De gebruikte statistische methoden zijn zeer eenvoudig en komen niet uit boven het niveau dat van eerstejaars studenten in de sociale wetenschappen wordt verwacht. Op zich is het gebruik van eenvoudige statistische technieken voldoende. Maar gezien het feit dat een proefschrift een proeve van bekwaamheid is, zou het voor

de hand gelegen hebben dat ook wat geavanceerdere technieken waren toegepast. Dan zou ook rekening gehouden kunnen worden met de geneste structuur van de data, wat nu, ten onrechte, niet is gebeurd. We denken ook aan structurele modellen waar mogelijkheden voor waren geweest. Ernstiger is dat er bij de promovendus nauwelijks inzicht lijkt te zijn in de wat geavanceerdere statistische methoden die gemeengoed zijn in het wetenschappelijke onderzoek naar lezen. Herhaalde malen worden partiële regressiecoëfficiënten uit padmodellen van ander onderzoek opgevat als correlaties (zie bijvoorbeeld de herhaalde beschrijving van onderzoek van Verhoeven en Van Leeuwe). In het proefschrift worden in talloze figuren correlaties weergegeven in padmodellen. Ook de weergave van correlaties in prevalentiematrices getuigt niet van veel inzicht in wat beschouwd kan worden als standaard kennis binnen het vakgebied.

Wat betreft de kwaliteit van de methode gehanteerd in het proefschrift: die is onvoldoende en kan geen antwoord geven op de vraagstellingen. In het onderzoek wordt een groep van ruim 1100 leerlingen van 57 scholen, de interventiegroep, gevolgd van groep 3 tot en met groep 6. De groep krijgt les volgens de redzaamheidsmethode. Gedurende deze periode worden twee keer per jaar metingen verricht, waarvan de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen de belangrijkste zijn.

Om de eerste vraagstelling te beantwoorden worden de prestaties van de leerlingen in de interventiegroep vergeleken met de prestaties van de normgroepen voor de twee leestests. Het onderzoek heeft daarmee één van de zwakste designs die denkbaar zijn. De vergelijkbaarheid van de interventiegroep met de normgroepen is cruciaal voor de beantwoording van de vragen, maar moeilijk te bepalen. Belangrijke informatie ontbreekt over de werving van de scholen. Ook ontbreekt informatie over de achtergrondkenmerken van de deelnemers van interventiegroep en normgroepen (o.a. leeftijd, sekse, herkomst). Op bladzijde 105 blijkt dat dit soort gegevens niet verzameld zijn. Dat is zeer ongebruikelijk en het betekent dat een vergelijking met een referentiegroep, welke dan ook, op deze elementaire leerlingkenmerken onmogelijk is. Een apart probleem vormen de doubleerders die al dan niet hebben meegedaan. Dit wordt uiteengezet op bladzijde 151 voor de normen van de toets voor begrijpend lezen, maar de consequentie voor de vergelijkbaarheid is niet duidelijk. Bij de toets voor technisch lezen, de EMT, wordt merkwaaardigerwijs niet gerept over doubleerders.

De vergelijkbaarheid wordt verder ondermijnd doordat scholen gedurende het onderzoek een aantal malen moesten sluiten vanwege de pandemie. In Bijlage 19 wordt gesuggereerd dat het effect klein zal zijn geweest. Deze conclusie komt niet overeen met veel ander onderzoek naar de effecten van de pandemie. Die literatuur wordt niet besproken. Het effect wordt nog moeilijker te bepalen doordat volgens Tabel 12 de metingen eind groep 4 en begin groep 5 (veel) later zijn afgenomen. De vergelijkbaarheid is ook verminderd doordat een groot aantal scholen in de interventiegroep met het preventieprogramma Bouw! heeft gewerkt (Tabel 10) dat al aanvangt in groep 2, voordat met de reguliere leesinstructie wordt begonnen, en dat ten tijde van de normering van de test voor technisch lezen waarschijnlijk niet beschikbaar was (zie onder).

De twee belangrijkste punten willen we apart noemen. Allereerst is tot onze verbazing de belangrijkste toets voor technische lezen, de genormeerde EMT-toets, bij 42% - 50% van de leerlingen niet afgenomen (zie Tabel 37 in combinatie met Tabel 18 of 28). Bij de toets voor begrijpend lezen, een andere cruciale uitkomstvariabele, ontbreekt 17% tot 32% van de gegevens. Dat wordt, zover wij konden nagaan, nergens expliciet gemeld en de minder oplettende lezer zou het wellicht niet eens hebben opgemerkt. Toch is het bijzonder belangrijk om te weten waarom dit zo is gegaan en in hoeverre de leerlingen waarbij de toetsen niet zijn afgenomen verschillen van de leerlingen waarbij dit wel het geval is geweest. Ook hier worden basisprincipes van (interventie)onderzoek niet gevolgd.

Het tweede punt betreft de referentiegroep voor de EMT waarmee de redzaamheidsgroep wordt vergeleken. Op bladzijde 132 van het proefschrift wordt vermeld dat de EMT scores van de referentiegroep afkomstig zijn uit Brus en Voeten (2019). Dit blijkt de 7^e ongewijzigde druk van Brus en Voeten (1972). Wij hebben dit 3 keer gecontroleerd, maar de conclusie is onontkoombaar: de

scores van de referentiegroep waarmee de redzaamheidsmethode wordt vergeleken, zijn meer dan 50 jaar oud. Dit is onbegrijpelijk en de promovendus had dit expliciet moeten melden. De EMT is in 1994 nogmaals genormeerd en onlangs opnieuw, nota bene door onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen. Ook heeft de normering op andere momenten plaatsgevonden dan de promovendus suggereert. De meting in september/oktober uit de normgroep wordt in het proefschrift opgevoerd als een meting aan het einde van het leerjaar ervoor. Ook dit had expliciet vermeld moeten worden. Ten slotte werd 50 jaar geleden in het onderwijs weinig aan snelheidsoefeningen gedaan, zoals de promovendus uitlegt, wat de vergelijking met deze groep bij voorbaat zinloos maakt.

Concluderend, de vergelijkbaarheid van interventiegroep en de normgroepen is ongewis en de referentiegroep voor de EMT is zelfs onbruikbaar. De resultaten van dit onderzoek kunnen geen uitsluitsel geven over de vraag naar het verschil tussen leerlingen die wel en niet de redzaamheidsmethode krijgen. Het is zeer wel mogelijk dat de methode beter, slechter of even goed is als een andere methode.

Tenslotte, de interventie bestaat uit een groot aantal unieke componenten die allemaal zouden kunnen bijdragen aan een betere technische leesvaardigheid (zie blz. 84-87). Het weglaten van snelheidsoefeningen is dus maar één element van de interventie. Gegeven het cluster aan componenten is het onmogelijk om te concluderen dat enig effect van de interventie toegeschreven kan worden aan het ontbreken van snelheidsoefeningen.

Voor de beantwoording van de tweede vraagstelling wordt gebruikt gemaakt van de relatie tussen de aangepaste vorm van de toets voor technisch lezen (zonder snelheidsinstructie) en de toets voor begrijpend lezen halverwege groep 6. De scores voor begrijpend lezen worden geregresseerd op de scores voor technisch lezen. Op basis van het geschatte regressiemodel wordt de minimaal benodigde vaardigheid voor technisch lezen berekend. De uitkomst, 178 woorden of 1 woord per seconde, wordt verabsoluteerd. De robuustheid van het resultaat wordt niet onderzocht. Sterker, het resultaat wordt gebruikt om te extrapoleren naar de minimale benodigde technische leesvaardigheid in de groepen 3 t/m 5. Om verschillende redenen lijkt ons het getal van 178 nauwelijks meer dan een slag in de lucht.

Allereerst merken we op dat de gegevens in Tabel 59, waarin gegevens worden gerapporteerd waar dit getal op is gebaseerd, een aantal storende fouten bevat: 1) de ongestandaardiseerde B van -26.93 moet, zover wij kunnen nagaan, $+26.93$ zijn, en 2) het betrouwbaarheidsinterval voor het regressiegewicht van de variabele technisch lezen loopt van $0.086 - 0.117$ en niet van $0.86 - 0.117$. Bovendien staat het tweede haakje in de formule boven de tabel verkeerd. Dit scheidt allemaal weinig vertrouwen in het gevoel dat de promovendus heeft voor statistiek. Belangrijker zijn de volgende punten.

Ten eerste is het regressiegewicht uit het regressiemodel slechts een puntschatting. De schatting heeft dus een betrouwbaarheidsinterval. Nemen we een betrouwbaarheidsinterval van 95% dan komen we op een aantal van 154 tot 210 woorden.

Ten tweede is de analyse gebaseerd op de drie kaarten van de toets voor technisch lezen. Bij gebruik van de eerste of de eerste twee kaarten is de uitkomst ongetwijfeld anders, omdat deze kaarten woorden bevatten die eenvoudiger zijn qua lengte en lettergreepstructuur. Een motivering ontbreekt voor het type woorden waaruit de toets voor technisch lezen zou moeten bestaan. Ook wordt niet gemotiveerd waarom geen toets voor tekstlezen (met prosodie) wordt gebruikt.

Ten derde wordt slechts één toets voor begrijpend lezen afgenomen. Onduidelijk is a) wat de resultaten bij een vergelijkbare toets zijn en b) in hoeverre een ander criterium (ondertitels, een toets met een tijdslimiet) tot andere conclusies leidt.

Onthutsend vinden wij de conclusie dat de gevonden minimale leesvaardigheid van 1 woord per seconde overeen zou komen met de resultaten uit eerder onderzoek (bijvoorbeeld blz. 170), omdat dit pertinent niet klopt. In het onderzoek van Burns et al. (2002, 20011) en Good et al. (2002) wordt technische leesvaardigheid gemeten via tekstlezen (Oral Reading Fluency). Het hardop lezen

van losse woorden gaat meestal langzamer dan het hardop lezen van tekst. Burns et al. (2002, 2011) stellen bovendien leessnelheid en leesbegrip vast met dezelfde teksten, wat weer tot een vertraging van de leessnelheid kan hebben geleid. Kortom, het resultaat is moeilijk te vergelijken met de resultaten uit eerder onderzoek.

Criterion 4

Mate van kritische analyse, evaluatie en synthese van nieuwe ideeën inclusief een kritische confrontatie van de eigen ideeën met bestaande inzichten

Van een kritische analyse van eerder werk is geen sprake. In plaats daarvan worden willekeurige meningen van anderen (in niet peer-reviewde publicaties) weergegeven en wordt geconcludeerd dat de meningen uiteenlopen. Het proefschrift getuigt ook niet van enige kritische confrontatie met de eigen ideeën, laat staan met de zwakten van het eigen onderzoek. Geen van de bedenkingen genoemd bij Criterion 4 komen in het proefschrift aan bod. De beperkingen in hoofdstuk 9 (paragraaf 9.2) beslaan nog geen bladzijde en beperken zich tot het min of meer onderuit halen van de hoofdbevindingen (twee zinnen) en de vraag of bij de onderzoeker sprake is van conformation (hier wordt bedoeld confirmation) bias. Deze wijze van bespreken van de beperkingen van het eigen onderzoek zijn niet serieus te nemen. Dit is zeer schadelijk, zeker omdat er geen verwijzing wordt gemaakt naar eerder geuite zorgen en kritiek rondom de redzaamheidsmethode. Het getuigt van wetenschappelijke zwakte dat er niet wordt gepoogd om een kritische reflectie te bieden op het onderzoek en de implicaties.

Criterion 5

Het academisch niveau van het structureren, analyseren en verwerken van de stof

Dit niveau is in alle opzichten beneden peil. Het proefschrift is rommelig en fragmentarisch. Binnen alinea's verschuift het onderwerp, veel alinea's en paragrafen leiden niet naar een conclusie. Een heldere redeneerlijn is vaak afwezig. Een voorbeeld is de definitie van vloeiend lezen (blz. 53) die min of meer uit de lucht komt vallen en in het onderzoek geen rol speelt, maar er zijn legio andere voorbeelden. Het is ook verbazingwekkend dat de promovendus eigen definities hanteert van essentiële begrippen waar in de literatuur veel informatie over is te vinden. De vormgeving van tabellen en figuren is verre van gebruikelijk in het vakgebied waar het proefschrift betrekking op heeft. Het proefschrift bevat een overdaad aan tabellen, mede doordat gegevens herhaald worden weergegeven maar ook doordat soms een hele tabel wordt gebruikt voor een zeer beperkt aantal gegevens met als meest extreme voorbeeld Tabel 18. De referentielijst is uitermate slordig en literatuur waarnaar verwezen wordt, is soms moeilijk of niet te vinden. Tenslotte wordt het proefschrift ontsierd door een groot aantal typefouten.

De wijze waarop de literatuur wordt besproken, is bedenkelijk. Allereerst verwachten wij dat de behandeling van de stand van zaken in het onderzoek grotendeels wordt gebaseerd op peer-reviewed onderzoek verschenen in bij voorkeur internationale tijdschriften. In het proefschrift blijkt de behandeling van allerlei onderwerpen gedomineerd door verwijzingen naar grijze literatuur, websites, interviews met onderzoekers, blogs, webinars. Verder wordt veelvuldig gebruikt gemaakt van bachelor- en masterscripties. Soms blijkt het bij een verwijzing naar een internationaal artikel te gaan om een samenvatting van dit artikel in een Nederlands boek. Desgewenst kunnen we voorbeelden geven.

Van een promovendus mag ook verwacht worden dat deze zelf kennis neemt van de nationale en internationale onderzoeksliteratuur en blijkt geeft van deze kennis. Dat blijkt in dit proefschrift nauwelijks het geval. Onderwerpen worden vaak behandeld via Nederlandstalige geschriften van onderzoekers die literatuur omtrent het onderwerp hebben samengevat. Daarbij kan het dus zelfs, zoals gezegd, om een bachelorscriptie gaan. Het gevolg is ook dat de keuze van literatuur bij een onderwerp nogal willekeurig lijkt of zelfs weinig ter zake doet. Bij nogal wat passages lijkt sprake van een aaneenschakeling van betrekkelijk willekeurig gekozen weetjes over een onderwerp zonder enig verband terwijl de weetjes gaan over een heel groot onderwerp, waar veel

literatuur over is zonder dat deze literatuur behandeld wordt (bijvoorbeeld werkgeheugen of executieve functies en tekstbegrip).

Tenslotte is de toon van het proefschrift vooral uitleggerig in plaats van een gedegen wetenschappelijke uiteenzetting van de stand van zaken met betrekking tot de voorliggende vragen. Het lijkt erop dat de promovendus niet goed voor ogen heeft wat het lezerspubliek van een proefschrift is, en dat er weinig besef is van de kennis die bij onderzoekers uit het onderzoeksgebied bekend mag worden verondersteld en wat uitleg behoeft. Soms lijken stukken vooral gericht op de promotie van de eigen ideeën. Geestdrift voor het eigen onderwerp en de eigen hypothesen is te begrijpen, maar een wetenschappelijk onderzoek is geen pamflet.

Samenvattend constateren wij dat het proefschrift tekort schiet op vier van de vijf criteria waaraan een academisch proefschrift moet voldoen. Wij doen die constatering zonder enig genoegen. Het onderwerp van het proefschrift is interessant en verdient serieuze bestudering. Het was ons liever geweest als de promovendus zijn niet geringe werkkraft en gedrevenheid aan beter onderzoek had besteed.

Dringend verzoek aan het College van Promoties om te bewerkstelligen dat de RUG publiekelijk afstand neemt van onterecht getrokken conclusies uit het proefschrift *Redzaamheidslezen* (Luc Koning)

De ondertekenaars van de brief doen een dringend verzoek aan het College van Promoties om als Rijksuniversiteit Groningen afstand te nemen van de conclusies uit het onderzoek. Concreet verzoeken we dat de RUG aangeeft dat:

1. Het proefschrift niet aantoont dat leerlingen die leren lezen met de redzaamheidsmethode minder fouten maken tijdens het technisch lezen dan kinderen die deze methode niet krijgen.
2. Het proefschrift niet aantoont dat het achterwege laten van snelheidsoefeningen in bestaande methoden tot even goede vorderingen in technisch lezen leidt als wanneer deze oefeningen wel worden gedaan.
3. Het proefschrift geen uitsluitsel geeft over het minimale benodigde niveau van de technische leesvaardigheid voor het behalen van het referentieniveau 1F bij begrijpend lezen midden groep 6. Het onderzoek geeft ook geen afdoend bewijs voor de benodigde minimale technische leesvaardigheid die daarvan is afgeleid voor leerlingen in de groepen 3 tot en met 5.

We verzoeken de RUG ook afstand te nemen van de suggestie die meer en minder expliciet in het proefschrift wordt gewekt, dat het proefschrift aantoont dat oefenen in snelheid van technisch lezen onnodig, ongewenst of schadelijk is. We verzoeken dat de RUG aangeeft dat:

4. Het proefschrift niet aantoont dat oefenen in snelheid van technisch lezen onnodig, ongewenst of schadelijk is.