

Doelgericht Werken aan Opbrengsten

Herziene versie

Systematisch Werken aan Verbetering van het Onderwijs bij
Aanvankelijk en Voortgezet Lezen

A.A.M. Houtveen
S.K. Brokamp
J.J. Kunst

Hogeschool Utrecht
Lectoraat Geletterdheid

Padualaan 97
Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Titel: Doelgericht werken aan opbrengsten (herziene versie)
Subtitel: Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij
aanvankelijk en voortgezet lezen

© 2019 Thoni Houtveen
Emeritus Lector Geletterdheid
University of Applied Sciences Utrecht

Auteur: Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Kunst, J.J.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Thoni Houtveen.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the author.

INHOUDSOPGAVE

Vooraf.....	1
Hoofdstuk 1.....	3
DOELGERICHT WERKEN OP ALLE NIVEAUS	3
1.1 Waarom dreigt het opbrengstgericht werken te stagneren?.....	3
1.2 Doelgericht werken aan opbrengsten	4
1.3 Opbouw van het rapport.....	7
DEEL 1: ACHTERGRONDKENNIS	9
Hoofdstuk 2.....	11
AANVANKELIJK LEZEN	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Expliciete instructie in het alfabetisch principe.....	11
2.3 Ruimte voor betekenisvolle ervaringen.....	14
2.4 Uitwerking in het LIST-project.....	15
Hoofdstuk 3.....	19
VLOEIEND LEZEN	19
3.1 Inleiding.....	19
3.2 Wat is het vloeiend lezen van tekst?.....	19
3.3 Effectieve aanpakken voor vloeiend lezen	23
3.3.1 Hardop Lezen	24
3.3.2 Stillezen	30
3.4 Waar moet in een effectief programma voor vloeiend lezen rekening mee gehouden worden?.....	35
3.5 Uitwerking in het LIST-project.....	37
Hoofdstuk 4.....	41
DOMEINOVERSTIJGENDE LEERKRACHTVAARDIGHEDEN EN VOORWAARDEN OP SCHOOLNIVEAU.....	41
4.1 Inleiding.....	41
4.2 Pedagogisch handelen	41
4.3 Evaluatieve cyclus	42
4.4 Aanbod, differentiatie, tijd op het rooster en groepsdoorbroken leesonderwijs	43

DEEL 2: HET LIST PROGRAMMA VOOR AANVANKELIJK EN VLOEIEND LEZEN.....	45
Hoofdstuk 5.....	47
HET LIST PROGRAMMA VOOR AANVANKELIJK LEZEN.....	47
5.1 Inleiding	47
5.2 Het programma in fase 1 van het aanvankelijk leesproces.....	49
5.3 Het programma in fase 2 van het aanvankelijk leesproces.....	57
Hoofdstuk 6.....	67
HET LIST PROGRAMMA VOOR VLOEIEND LEZEN.....	67
6.1 Inleiding.....	67
6.2 Hardop ondersteund makkelijk lezen (HOMMEL).....	67
6.2.1 Praktische uitvoering HOMMEL	70
6.2.2 Extra instructie voor zwakke lezers: Herhaald lezen met RALFI	74
6.2.3 RALFI plus: Extra instructie voor extreem zwakke lezers: stagneren ondanks RALFI	77
6.3 Scaffolded Stillezen.....	79
6.3.1 Praktische uitvoering Stillezen	80
6.2.3 RALFI-light.....	82
DEEL 3: DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN.....	85
Hoofdstuk 7.....	86
HET MODEL VOOR DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN	86
7.1 Inleiding	86
7.2 Stappen in Doelgericht Werken aan Opbrengsten.....	86
7.3 Vaststellen van doelen op drie niveaus	88
7.4 Aanpak Doelgericht Werken aan Opbrengsten in twee cycli.....	100
7.4.1 Cyclus op groepsniveau.....	100
7.4.2 Cyclus op schoolniveau.....	102
Literatuur.....	105

Vooraf

Voor u ligt de herziene versie van het rapport 'Doelgericht werken aan opbrengsten'.

Herziening was wenselijk om een tweetal redenen. Op de eerste plaats was het wenselijk opnieuw te kijken naar de gebruikte observatie instrumenten voor het in beeld brengen van de kwaliteit van de instructie van de leerkracht bij aanvankelijk en vloeiend lezen. Deze instrumenten waren ontwikkeld in 2008, de beginperiode van het LIST-project. Op basis van de zeer ruime ervaring met het werken met deze instrumenten, zijn verbeteringen aangebracht in alle observatie instrumenten.

Verder leerde de ervaring dat het mogelijk was de procedure van het werken met de cycli voor doelgericht werken nog verder te vereenvoudigen, door de vragenlijsten voor de leerkrachten te vervangen door enkele aanvullende vragen op de observatie formulieren. Ook zijn de vragenlijsten voor het management vereenvoudigd. Geen vragenlijsten voor leerkrachten meer, dus minder werk voor de leerkrachten. Naar wij hopen en verwachten, vergroot dat de kans op correcte uitvoering van de aanpak en daarmee op succes bij de leerlingen.

Tenslotte hebben wij ervoor gekozen de werkdocumenten die nodig zijn voor doelgericht werken aan opbrengsten, niet als bijlagen op te nemen in deze rapportage, maar als afzonderlijke werkdocumenten.

Hoofdstuk 1

DOELGERICHT WERKEN OP ALLE NIVEAUS

1.1 Waarom dreigt het opbrengstgericht werken te stagneren?

Van scholen wordt verwacht dat zij goede leerlingresultaten bereiken en dat ze deze bij voorkeur verbeteren. De overheid vraagt de laatste jaren om een versterkte inzet op het verbeteren van de leerlingresultaten (o.a. Ministerie van OC&W, 2011). Scholen merken dit in de bezoeken die zij ontvangen van de Inspectie van het Onderwijs; er is de laatste jaren een zogenoemde ‘accountability cultuur’ ontstaan.

Tegen deze achtergrond is er veel aandacht voor het opbrengstgericht werken als werkwijze om leerlingprestaties te verbeteren.

Opbrengstgericht werken is het maximaliseren van leervorderingen door het doorlopen van de volgende stappen: bepalen van het startpunt, definiëren van de gewenste situatie (doelen), vergelijken van de situatie (startpunt) met de doelen, en formuleren van interventies (Ehren & Swanborn, 2012; Faber & Visscher, 2014; Florez & Sammons, 2013).

Opbrengstgericht werken heeft ertoe bijgedragen dat op scholen een cultuuromslag heeft plaatsgevonden. Daar waar voorheen vooral activiteitengericht werd gewerkt, is onder invloed van opbrengstgericht werken het doelgericht werken centraal komen te staan. Dit is een positieve ontwikkeling, want doelgericht werken helpt om te focussen. Timperley (2008) stelt dat het stellen van doelen een eerste vereiste is om resultaten te bereiken: focus. Een tweede positief effect van opbrengstgericht werken is dat er nu meer data dan ooit beschikbaar zijn, vooral als gevolg van het werken met digitale leerlingvolgsystemen.

Tegelijkertijd is het zo dat de Inspectie van het Onderwijs al enkele jaren constateert dat het percentage scholen dat echt opbrengstgericht werkt relatief laag is (26%) (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De tekst van dit hoofdstuk is grotendeels overgenomen uit: Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed geletterd*. Utrecht: Hogeschool Utrecht; Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Tevens worden vraagtekens geplaatst bij de hoge verwachtingen van de effecten op de leerlingresultaten van opbrengstgericht werken (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2015).

De grootste zwakte van opbrengstgericht werken zoals dat nu wordt gerealiseerd is het ontbreken van een expliciete theorie over hoe de onderwijspraktijk verbeterd zou kunnen worden. Scholen wordt verteld dat ze hoge doelen moeten stellen voor hun leerlingen, maar hoe deze doelen bereikt zouden moeten worden blijft onduidelijk (Bryk, 2015). Dit is vreemd, gezien het feit dat vele jaren onderwijsonderzoek duidelijkheid hebben verschaft over wat een leerkracht en een school kan doen om de prestaties van de leerlingen te bevorderen.

Een tweede zwakte van opbrengstgericht werken zoals dat nu binnen het onderwijs gangbaar is geworden, is dat het model te algemeen is. Werken aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs lukt echter pas goed wanneer de interventies domein specifiek zijn. Het gaat dus niet alleen over welk algemeen leerkrachtgedrag bijdraagt aan het verbeteren van de leerlingprestaties, maar juist ook om hoe dat gedrag eruit ziet bij het lees- en het rekenonderwijs.

Om beide genoemde zwaktes te verhelpen, hebben wij het oorspronkelijke model voor opbrengstgericht uitgebreid, door niet alleen doelen te stellen op leerlingniveau, maar ook op leerkracht- en schoolniveau. Deze doelen zijn gebaseerd op wat bekend is over leerkracht- en schooleffectiviteit. De verwachting is dan ook dat wanneer een school aan deze doelen werkt, de leerlingprestaties omhoog zullen gaan. Met name geldt dit wanneer het leerkrachtgedrag gebaseerd is op kennis over de instructie die nodig is bij een specifiek domein. Effectieve instructie bij rekenen ziet er immers anders uit dan effectieve instructie bij aanvankelijk lezen. Het aldus ontstane model wordt door ons Doelgericht Werken aan Opbrengsten (DWAO) genoemd.

1.2 Doelgericht werken aan opbrengsten

Een halve eeuw onderzoek naar leerkracht- en schooleffectiviteit in zijn algemeenheid en effectieve leesinstructie in het bijzonder heeft voldoende kennis opgeleverd over welk leerkrachtgedrag en welke aanpak op schoolniveau bijdragen aan optimalisering van leerling-prestaties, om op te kunnen handelen. Op leerkrachtniveau betreft dit kennis over de kwaliteit van de instructie (algemeen en domein specifiek), het effectief gebruik van de tijd, de kwaliteit

van het pedagogisch handelen van de leerkracht en het toepassen van de evaluatieve cyclus om de vorderingen van de leerlingen te monitoren en interventies te plegen. Op schoolniveau betreft dit kennis over de kwaliteit van het aanbod en de doorgaande lijn daarin, de noodzaak het aanbod op schoolniveau vast te leggen en in te plannen, het inplannen van voldoende tijd op het rooster en afspraken over het differentiatie-model.

Deze kennis zouden scholen kunnen benutten om hun onderwijs te verbeteren en langs die weg tot verbetering van de resultaten van hun leerlingen te komen. Om dit mogelijk te maken is het noodzakelijk dat er instrumenten (observatie-instrumenten en vragenlijsten) voorhanden zijn waarmee de scholen de actuele situatie ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs in kaart kunnen brengen. Inmiddels zijn er diverse instrumenten beschikbaar die voldoen aan basale psychometrische vereisten.

Op basis van de beschikbare kennis en met gebruikmaking van betrouwbare en valide instrumenten is binnen het lectoraat geletterdheid het model Doelgericht Werken Aan Opbrengsten (DWAO) ontwikkeld. In dit model wordt gewerkt aan optimalisering van dat leerkrachtgedrag en van die condities op schoolniveau waarvan uit de onderzoeksliteratuur bekend is, dat deze leiden tot goede prestaties bij de leerlingen. Er vindt in dit model uitbreiding plaats van het oorspronkelijke model voor opbrengstgericht werken door alle niveaus (leerlingen, leerkrachten en school) in het model te betrekken. Voor alle drie de niveaus worden doelen gesteld en worden afspraken gemaakt over met behulp van welke toetsen, observatie instrumenten en vragenlijsten nagegaan wordt in hoeverre de gestelde doelen behaald zijn. Hierdoor is van het begin af aan de focus of doelgerichtheid van alle activiteiten die gaan plaatsvinden vastgelegd (Houtveen, 2018).

In het model worden de volgende stappen onderscheiden:

1. Vaststellen van de doelen en kiezen van de instrumenten
 - a. Op leerling niveau keuze van toetsen en observatie-instrumenten en leerling vragenlijsten en vastleggen doelen daarop;
 - b. Keuze observatie-instrumenten voor het meten van het leerkrachtgedrag en afspraken over mate van implementatie daarvan;
 - c. Keuze van het aanbod, vaststellen van tijd op het rooster en het differentiatie-model.

2. Bepalen van de mate van realisatie van de doelen door afname van de toetsen en overige instrumenten op alle niveaus;
3. Het vergelijken van de gewenste doelen met de feitelijke situatie op alle niveaus;
4. Het formuleren van interventies op alle niveaus;
5. Bepalen van de volgorde van de interventies in een interventieplan;
6. Start nieuwe cyclus vanaf punt 2.

Nadat stap 1. Is uitgevoerd, vinden er twee cycli plaats. De eerste cyclus is de cyclus op groepsniveau. Hierin worden de stappen 2, 3 en 4 uitgevoerd. Met elk van de leerkrachten afzonderlijk voort de IB-er voortgangsbesprekingen. Tijdens de voortgangsbespreking op groepsniveau staat het handelen van de leerkracht in de groep centraal. Uitgangspunt en basis voor deze bespreking zijn de gegevens die door de leerkracht worden aangeleverd. Samen met de leerkracht wordt nagegaan of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, hoe het aanbod door de leerkracht was en of deze de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt heeft gerealiseerd. Per groep worden vervolgens interventies vastgelegd. De uitkomsten van de voortgangsbespreking op groepsniveau worden vervolgens door de IB-er gebundeld in tabellen waarin een overzicht is opgenomen van zowel de leerling-resultaten als de kwaliteit van aanbod en instructie in elk van de groepen. Deze overzichten vormen de input voor de tweede cyclus op schoolniveau. In de cyclus op schoolniveau gaat het om het opbouwen van inzicht in de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten die behaald worden over alle groepen heen (stappen 2, 3 en 4). In een teambespreking worden de opbrengsten van de cyclus doelgericht werken aan opbrengsten overzichtelijk gepresenteerd. Het doel is dat er een gezamenlijk teambesluit genomen wordt over welke interventies de komende periode centraal komen te staan.

In principe is deze manier van werken op elk domein van toepassing, maar in dit rapport is het voor aanvankelijk en vloeiend lezen uitgewerkt.

De systematiek van doelgericht werken aan opbrengsten in twee cycli is ontwikkeld in het kader van het LIST project (schoolverbeteringsproject gericht op het verbeteren van het aanvankelijk en vloeiend leesonderwijs; Houtveen, Smits, & Brokamp, 2012). De systematiek is verder uitgekristalliseerd binnen twee schoolverbeteringsprojecten (Houtveen & Kunst, 2017; Kunst, Koudijs, & Houtveen, 2018).

1.3 Opbouw van het rapport

In dit rapport komen de cycli doelgericht werken aan opbrengsten bij aanvankelijk en vloeiend lezen uitgebreid aan bod (Deel 3). Voorafgaand aan dit praktische deel reiken we in Deel 1 eerst de achtergrondkennis over aanvankelijk en vloeiend lezen aan die ten grondslag ligt aan de observatie instrumenten die gebruikt worden bij doelgericht werken aan opbrengsten. Ook is in dit rapport het LIST-programma voor aanvankelijk en vloeiend lezen (opnieuw) opgenomen (Deel 2). De werkdocumenten die nodig zijn voor de uitvoering van de beide cycli voor doelgericht werken zijn opgenomen in afzonderlijke bijlagen.

Deel 1

ACHTERGRONDKENNIS

Hoofdstuk 2:

Aanvankelijk Lezen

Hoofdstuk 3:

Vloeiend Lezen

Hoofdstuk 4:

Domeinoverstijgende Leerkrachtvaardigheden en Voorwaarden op
Schoolniveau

Hoofdstuk 2

AANVANKELIJK LEZEN

2.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt een schets gegeven van het kennisbestand en de theorievorming waarop de aanpak voor aanvankelijk lezen in het LIST-project gebaseerd is. Allereerst wordt ingegaan op het alfabetisch principe. Vervolgens wordt ingegaan op hoe het alfabetisch principe aangeleerd kan worden. Instructie van het alfabetisch principe is echter nog geen volledig programma voor aanvankelijk lezen. Daarbinnen dient vooral ook ruimte te zijn voor het opdoen van betekenisvolle ervaringen van het nut van het leren lezen en schrijven. Tot slot wordt op hoofdlijnen beschreven hoe het aanvankelijk leesprogramma in het LIST-project heeft vorm gekregen (zie Houtveen e.a., 2012).

2.2. Expliciete instructie in het alfabetisch principe

De belangrijkste taak van de leerkracht in groep 3 is ervoor te zorgen dat de kinderen leren lezen. Lezen wordt gedefinieerd als een proces van het ontleen van betekenis aan tekst, waarbij gebruik wordt gemaakt van kennis over het geschreven alfabet en kennis over de klankstructuur van gesproken taal om tot begrip te komen.

Om van een woord naar de betekenis te gaan, moeten beginnende lezers eerst het alfabetisch principe toepassen. De lezer moet: 1. De letters in het woord vertalen in hun fonologische pendant, 2. De correcte volgorde van de klanken onthouden, 3. De klanken samenvoegen, 4. In zijn geheugen zoeken naar een bestaand woord, dat correspondeert met de aaneenschakeling van klanken. Meer gevorderde lezers moeten het alfabetisch principe ook gebruiken om meer complexe lettercombinaties en patronen te herkennen (Coyne e.a., 2001).

De tekst van dit hoofdstuk is overgenomen uit: Houtveen, A.A.M. (2018). *Goed geletterd*. Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

Instructie van het alfabetisch principe leert kinderen de relaties tussen de letters (grafemen) van geschreven taal en de individuele klanken (fonemen) van gesproken taal. De kinderen moet geleerd worden deze relaties te gebruiken om woorden te lezen en te schrijven. Deze relaties worden in de literatuur aangeduid met de termen leeshandeling of klank-teken koppeling. Het doel van de instructie is om kinderen te helpen het alfabetisch principe te leren en te gebruiken. Dat wil zeggen, te begrijpen dat er systematische en voorspelbare relaties zijn tussen geschreven letters en gesproken woorden. Als een kind deze relaties kent (heeft onthouden), zal dat het kind helpen bekende woorden accuraat en automatisch te herkennen en nieuwe woorden te decoderen. Kortom: kennis van het alfabetisch principe draagt in hoge mate bij aan de vaardigheid van kinderen om woorden te lezen, zowel als losse woorden, als in een tekst (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003).

Uit het wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van instructie van het alfabetisch principe blijkt, dat:

1. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe:
 - a. in hogere mate bijdraagt aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen dan niet-systematische instructie of geen instructie;
 - b. in significant hogere mate bijdraagt aan het voorkomen van leesproblemen bij zwakke leerlingen en aan het verhelpen van leesproblemen dan niet-systematische instructie of geen instructie.
 - c. een significante verbetering te zien geeft van de woordherkennings- en de spellingvaardigheden van jonge kinderen, evenals van het begrijpend lezen.
2. De effectiviteit van systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe onafhankelijk is van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen.
3. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe het meest effectief is wanneer de instructie gegeven wordt in een vroeg stadium van de schoolloopbaan (kleuterschool en groep 1) (Armbruster e.a. 2003; Brown & Felton, 1990; Foorman e.a., 1998; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Lovett e.a., 1994; NICHD, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Torgesen e.a., 1999; Vellutino e.a., 1996).

Kenmerkend voor een programma waarin het alfabetisch principe systematisch wordt aangeleerd, is de directe instructie van een set klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) in een duidelijk vooraf bepaalde volgorde. In deze set moeten de belangrijkste klank-tekenkoppelingen van zowel klinkers als medeklinkers zijn opgenomen. De naam en de vorm van alle letters en woordstructuren en alle belangrijke klank-tekenrelaties moeten aangeleerd worden. De kinderen oefenen met de aangeboden klank-tekenkoppelingen en leren deze te gebruiken om woorden te decoderen die de geleerde klank-tekenkoppelingen bevatten. In het programma dienen bijgevolg in ruime mate materialen opgenomen te zijn, die de kinderen in de gelegenheid stellen de klank-tekenkoppelingen die ze aan het leren zijn, te oefenen door het lezen van woorden, zinnen en tekst. Kenmerkend voor een programma waarin het alfabetisch principe wordt aangeleerd is tevens, dat sprake is van een multi-sensorieële benadering, waarin de letters tegelijkertijd worden uitgesproken en geschreven. Schrijven is van groot belang voor het leren van de letters en de leeshandeling. Het gaat hier niet om mooi schrijven, maar om het koppelen van een (grote) schrijfbeweging aan de letter (Bara, Gentaz & Colé, 2007; Conrad, 2008; Ehri, 1989, 2000; Graham, Harris, Fink-Chorzempa, 2002; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp e.a., 2008; Moats, 2005, 2009; Shahar-Yames & Share, 2008; Treiman, 1998).

Tevens dient in een programma waarin het alfabetisch principe systematisch wordt aangeleerd, van begin af aan aandacht besteed te worden aan de betekenis van de woorden. Begrip is een integraal onderdeel van de automatisering van de woordherkenning. Als kinderen met lezen oefenen is het van belang om de woorden niet alleen te laten uitspreken, maar ook de betekenis te activeren. Dit is nodig om een geschreven woord zodanig in het geheugen te verankeren dat directe woordherkenning mogelijk wordt (Ehri, 2005). In een dergelijk systematisch programma moet ook een substantiële hoeveelheid materiaal opgenomen zijn, waarmee kinderen hun kennis van deze relaties kunnen toepassen door te lezen en te schrijven. Dit betreft ondermeer boeken of verhalen die een groot aantal woorden bevatten die kinderen kunnen decoderen met behulp van de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze hebben geleerd en aan het leren zijn. In het programma zou de kinderen tevens de gelegenheid moeten worden geboden om woorden te spellen en hun eigen verhalen te schrijven met de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze aan het leren zijn.

Samenvattend biedt een effectief programma voor aanvankelijk lezen instructie van het alfabetisch principe dat:

- leerkrachten helpt aan leerlingen expliciet en systematisch instructie te geven in hoe letters en klanken aan elkaar gekoppeld kunnen worden, hoe gesproken woorden opgedeeld kunnen worden in klanken en hoe klanken samengevoegd worden om woorden te vormen;
- leerlingen helpt te begrijpen waarom ze de relaties tussen klanken en letters moeten leren;
- leerlingen helpt hun kennis van het alfabetisch principe toe te passen wanneer ze woorden, zinnen en tekst lezen;
- leerlingen helpt hetgeen ze leren over klanken en letters toe te passen in hun eigen schrijven (Armbruster e.a., 2003).

Goed geschreven en boeiende teksten, waarin woorden staan die de kinderen kunnen ontcijferen, geven hen de kans om hun vaardigheden met gemak en accuratesse toe te passen. Hierbij leren zij zichzelf nieuwe woorden door middel van hun relatie met bekende woorden (Snow e.a., 1998).

2.3 Ruimte voor betekenisvolle ervaringen

Instructie van het alfabetisch principe is echter geen volledig leesprogramma voor beginnende lezers. Naast instructie over de letters en de leeshandeling, moeten kinderen hun kennis van het alfabet verankeren door:

- te luisteren naar verhalen en informatieve teksten die aan ze worden voorgelezen. Aan kinderen moeten dagelijks betekenisvolle en motiverende verhalen, maar ook informatieve teksten voorgelezen worden, ter bevordering van de waardering voor en het begrip van teksten. Gesprekken met kinderen over een boek verschillen sterk per type boek, waardoor elk genre zijn eigen te onderscheiden bijdrage levert aan de ontwikkeling van de waardering van de kinderen voor de aard, het doel en het proces van lezen (Mason e.a., 1989).
- dagelijks zelfstandig lezen van tekst die interessant is voor de kinderen (fictie en non-fictie) en die net onder hun frustratieniveau ligt. Dit draagt bij aan het ontwikkelen door de leerlingen van het begrip van geschreven taal (Chapman, Filipenko, McTavish, & Shapiro, 2007;

Duke, 2000). In groep 3 is het daarom van belang dat er een verscheidenheid aan boeken aanwezig is, waaruit kinderen kunnen kiezen en die goed passen bij hun interesses (Donovan, Smolking & Lomax, 2000).

- dagelijks ondersteund lezen en herlezen van teksten die een beetje moeilijker zijn dan de tekst die de leerlingen zelfstandig kunnen lezen. Daarbij is het van groot belang om in het aanvankelijk leesproces voldoende ondersteuning te geven. Aarzelend lezen met veel nadenkpauzes leidt niet tot automatisering maar tot cognitieve overbelasting en vermoeidheid. Aangewezen ondersteuningsvormen zijn: voorlezen, koorlezen en voorzeggen.
- dagelijks gelegenheid bieden, met ondersteuning van de leerkracht om tekst te schrijven voor verschillende doeleinden, waaronder verhalen, boodschappenlijstjes en mededelingen aan anderen. Schrijfactiviteiten dragen bij aan het ontwikkelen van het besef van de communicatieve functie van geschreven taal. Tevens worden door middel van schrijfactiviteiten de schrijf- en spellingvaardigheden van de leerlingen geoefend. Daarbij dient in het begin invented spelling te worden toegestaan (Armbruster e.a., 2003; IRA/NAEYC, 1998; NICHD, 2000; Snow e.a., 1998).

Een volledig leesprogramma voor aanvankelijk lezen bestaat samenvattend naast expliciete en systematische instructie van het alfabetisch principe uit dagelijks voorlezen aan de leerlingen, het dagelijks gelegenheid bieden om de geleerde letters en woorden te oefenen in een betekenisvolle context (zowel zelfstandig, als met ondersteuning) en uit het dagelijks gelegenheid te bieden om te schrijven voor echte doelen.

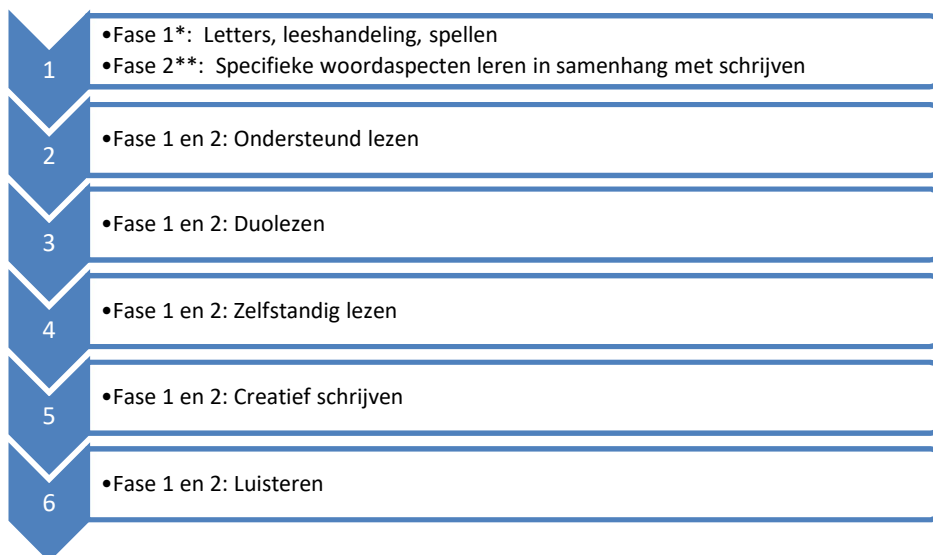
2.4 Uitwerking in het LIST-project

Op basis van de hierboven beschreven kennis is voor het onderdeel aanvankelijk lezen in het LIST-project een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de verschillende aspecten die samen een volledig leesprogramma vormen, zijn uitgewerkt (zie figuur 2.1). Dit blokkenmodel vormt het kerncurriculum (Laag 1), bedoeld voor alle leerlingen in groep 3. Een uitzondering vormen de kinderen die bij binnenkomst in groep 3 al kunnen lezen. Zij worden niet onnodig

vastgehouden in het aanvankelijk leesproces en kunnen vanaf het begin meedraaien met hardop lezen (in duo's in de eigen groep, of meedoen in de hardop leesgroep). Blok 4 tot en met 6 blijven zij echter wel gewoon meedoen.

Voor dit kerncurriculum wordt wekelijks 400 minuten uitgetrokken. De eerste drie blokken worden aaneengesloten gegeven, in de volgorde zoals hierboven aangegeven. De overige drie worden verspreid over de dag aangeboden. Voor blok 1 geldt bovendien dat dit blok twee keer per dag wordt aangeboden. De tweede keer in de vorm van een spel met drietal of viertal.

FIGUUR 2.1: BLOKKENMODEL AANVANKELIJK LEZEN



In het aanvankelijk leesonderwijs worden twee fasen onderscheiden. Fase 1 betreft de fase waarin de letters en de leeshandeling aangeleerd worden tot en met drieklankwoorden. Deze fase is veelal eind januari afgerond. In fase 2 worden langere woorden en nieuwe woordstructuren aangeleerd.

In LIST wordt een aanvankelijk leesmethode selectief gebruikt. De leerkracht selecteert het materiaal dat zij gebruikt uit de methode vanuit de kennis over wat al dan niet bruikbaar is in het leesonderwijs: wat draagt bij aan het bevorderen van het leren lezen van de leerlingen. Het optimaal vormgeven van het leesleerproces is het uitgangspunt, niet de methode. De methode vormt echter wel de leidraad voor de volgorde en de planning van de letteraanbieding.

De LIST werkwijze betekent dat een aantal onderdelen van de methode vervallen omdat deze niet passen in de beschreven effectieve instructieroutines. Dit betreft met name de werkbladen en het doen van auditieve oefeningen zonder letters. Ook betekent deze werkwijze dat op onderdelen aanvullingen op de materialen uit de methode nodig zijn, omdat de methode bijvoorbeeld te weinig tekst biedt.

Het programma volgens het blokkenmodel is het basisaanbod dat aan alle leerlingen wordt aangeboden (Laag 1). Voor de leerlingen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren, wordt de instructie geïntensiveerd door de kinderen voor te bereiden op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt in een klein groepje (pre-teaching) en tevens hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest nogmaals te oefenen (re-teaching) (Laag 2). Voor de leerlingen die ondanks de extra instructie niet meer meekunnen met het klassikale onderwijs, wordt de instructie nogmaals geïntensiveerd door te werken met één van de varianten van het programma 'Connect' (Laag 3) (Smits & Braams, 2006; 2019). Er zijn drie Connect-programma's. Connect Klanken en letters is bedoeld voor interventieperiode 1 van groep 3. Deze periode loopt van september tot en met januari. De centrale doelen van Connect Klanken en Letters zijn het bevorderen van klankbewustzijn, de letter-klankkoppeling en de aanvankelijke leeshandeling. Connect Woordherkenning is bedoeld voor interventieperiode 2 van groep 3 (februari tot april). De centrale doelen van dit deelprogramma zijn: het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot adequate woordherkenning te komen, het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Connect Vloeiend Lezen is primair bedoeld voor interventieperiode 3 van groep 3 (april tot juli) (Wentink & Verhoeven, 2001). Deze derde vorm van Connect is afgeleid van Amerikaanse programma's die specifiek op vloeiend lezen gericht zijn (Meyer & Felton, 1999; Furr, 2000). De centrale doelen zijn het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van tekst.

Ook kan voor dit groepje zeer zwakke leerlingen het programma BOUW worden ingezet (Regtvoort, Zijlstra, & Van der Leij, 2013).

De praktische uitwerking van de hierboven beschreven aanpakken, wordt uitvoeriger beschreven in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 3

VLOEIEND LEZEN

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een schets gegeven van het kennisbestand en de theorievorming waarop de aanpakken voor vloeiend lezen gebaseerd zijn. Allereerst wordt ingegaan op wat vloeiend lezen is (3.2), gevolgd door een beschrijving van de stadia die binnen het vloeiend lezen onderscheiden kunnen worden, te weten hardop lezen en stillezen (3.3). Vervolgens is de evidentie bijeengebracht die voorhanden is over hoe het onderwijs in hardop- en stillezen het best vormgegeven kan worden. De gehanteerde definitie van vloeiend lezen en de kennis die beschikbaar is over wat het vraagt om vloeiend lezen bij leerlingen te bevorderen, resulteren in een overzicht van kenmerken waarmee in een effectief programma voor vloeiend lezen rekening mee gehouden moet worden (3.4). Hierna wordt op hoofdlijnen aangegeven hoe deze kenmerken binnen het LIST-project zijn uitgewerkt (3.5).

3.2 Wat is het vloeiend lezen van tekst?

Het vloeiend kunnen lezen wordt beschouwd als een cruciale component van de leesontwikkeling waar in het onderwijs aandacht aan besteed moet worden (zie o.a., NICHD, 2000; Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2006; Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson, 2011; Samuels & Farstrup (eds), 2006, 2011). Om een tekst goed te kunnen begrijpen is het noodzakelijk dat je vloeiend kunt lezen (LaBerge & Samuels, 1974; Stanovich, 1980). De eerste voorwaarde voor leesbegrip is het kunnen decoderen. Decoderen betreft de vaardigheid om de geschreven symbolen (grafemen) te kunnen koppelen aan de bijbehorende klanken (fonemen). Efficiënt kunnen decoderen is niet alleen een voorspeller voor leesbegrip, maar ook een belangrijke basisvaardigheid voor het vloeiend lezen van tekst (zie o.a., Pikulski & Chard, 2005; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004). Het decoderen gaat vooraf aan het vloeiend

De tekst van dit hoofdstuk is overgenomen uit: Houtveen, A.A.M. (2018). *Goed geletterd*. Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

lezen van tekst, omdat individuele woorden ontcijferd moeten kunnen worden om een samenhangende tekst te kunnen lezen. Het ontwikkelen van de vaardigheid een tekst vloeiend te lezen, wordt voorgesteld als de brug tussen woordherkenning en begrijpend lezen (Chall, 1983; Pikulski & Chard, 2005). Traditioneel is het vloeiend lezen van tekst gedefinieerd als een combinatie van leessnelheid en accuratesse (zie o.a., Adams, 1990; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2000; Logan, 1997). Deze definitie heeft ertoe geleid, dat in de praktijk het onderwijs in vloeiend lezen is gaan bestaan uit het kinderen leren snel te lezen. Dit geldt ook voor de Nederlandse onderwijspraktijk.

Recent wordt deze definitie gezien als een incomplete conceptualisering van het begrip vloeiend lezen (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Rasinski & Samuels, 2011; Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011). Er bestaat groeiende consensus, dat het vloeiend lezen van tekst twee hoofdcomponenten omvat, die beiden samenhangen met leesbegrip: geautomatiseerde woordherkenning (LaBerge & Samuels, 1974) en intonatie (prosody) oftewel met expressie hardop lezen (Schreiber, 1980, 1987, 1991; Schreiber & Read, 1980). Het met expressie lezen van tekst, wordt gekarakteriseerd door het gebruik van toonhoogte, het ordenen van woorden in betekenisvolle groepen, ritme en het inlassen van pauzes tijdens het hardop lezen van een tekst. Beide componenten gaan over het observeerbare niveau van het verwerken van tekst.

In het onderstaande gaan we wat nader in op deze aspecten van vloeiend lezen.

Automatische woordherkenning

Processen zijn automatisch wanneer ze de volgende vier kenmerken hebben: het proces verloopt snel en kan zonder moeite worden uitgevoerd, het proces is autonoom en vindt plaats zonder dat men zich ervan bewust is (Logan, 1997). Toegepast op vloeiend lezen, refereert het geautomatiseerd herkennen van woorden aan de vaardigheid van lezers om woorden niet alleen snel, maar ook zonder moeite, oftewel automatisch te kunnen lezen. Deze vaardigheid is noodzakelijk om te kunnen begrijpen wat je leest. De menselijke hersenen beschikken slechts over een beperkte capaciteit om moeilijke taken uit te voeren. Twee moeilijke taken tegelijkertijd uitvoeren, lukt alleen, wanneer één van de twee taken zo weinig moeite meer kost, dat er hersencapaciteit overblijft om tegelijkertijd een tweede taak uit te voeren (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2012). Pas wanneer een lezer woorden automatisch herkent, is hij in staat zijn aandacht te richten op het begrijpen van wat hij leest. Het decoderen is dan zo gemakkelijk geworden, dat de lezer tegelijkertijd met het decoderen betekenis kan ontfangen aan wat gelezen wordt (Rasinski & Samuels, 2011; Samuels,

2012). Wanneer de woordherkenning nog moeizaam verloopt, wordt er langzamer gelezen. Bovendien, wordt begrip gehinderd doordat er voor het decoderen teveel cognitieve middelen ingezet moeten worden (zie o.a., Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2006; 2012).

De vier genoemde kenmerken van automatische woordherkenning ontwikkelen zich niet in één keer, maar op een continuüm en ook in een verschillend tempo. Bovendien breidt de automatisering zich uit van het letter en woordniveau, naar hele groepen woorden en zelfs naar hele zinnen (Logan, 1997).

Het antwoord op de vraag hoe automatische woordherkenning tot stand komt, luidt eenvoudigweg: door stelselmatig te oefenen (Logan, 1997; Samuels, 2004). Om een woord snel te herkennen, moet een lezer informatie uit meerdere bronnen (fonemisch, semantisch, frasering, tekstueel etc.) integreren. Echter, vanwege de cognitieve capaciteit die gebruikt wordt bij woordherkenning, moeten beginnende lezers steeds switchen tussen deze meerdere bronnen in plaats van dat ze in staat zijn deze bronnen als één geheel verwerken. Om als lezer verder te komen dan het serieel verwerken van deze informatiebronnen en te komen tot autonome woordherkenning, is het nodig dat leerlingen in de gelegenheid gesteld worden uitgebreid te oefenen met het lezen van samenhangende tekst (Kuhn e.a., 2006; Schwanenflugel e.a., 2009). Daarbij kan het zowel gaan om het herhaald lezen van eenzelfde tekst als om het lezen van uiteenlopende teksten. Bij herhaald lezen treedt de meeste winst op tussen de derde en vijfde herhaling (zie o.a., O'Shea, Sindelar, & O'Shea, 1987; Reutzel, 2003; Rawson & Middleton, 2009). Aangezien er transfer plaatsvindt van automatisering naar andere teksten, kunnen leerlingen ook baat hebben bij het lezen van verschillende teksten. Doordat er behoorlijk veel overlap zit in de woorden die gebruikt worden in teksten voor beginnende lezers (zie o.a., Adams, 1990) lijkt het waarschijnlijk dat het zien van deze woorden in verschillende contexten, het herkennen van deze woorden door de leerlingen bevordert (Mostow & Beck, 2005; Rashotte & Torgesen, 1985). Ook zou het leerlingen kunnen helpen verschillende teksten over hetzelfde onderwerp te lezen. Daardoor zou er een grotere kans zijn, dat wanneer een leerling een onbekend woord tegenkomt, het dit woord toch herkent doordat de context ondersteuning biedt. Op deze manier kunnen leerlingen zowel hun conceptuele als hun orthografische kennis uitbreiden (zie o.a., Logan, 1997). Het alsmaar oefenen van dezelfde woorden, of dezelfde teksten, zou op een gegeven moment niet alleen redundant zijn, maar ook contraproductief kunnen werken doordat het de aandacht van de leerlingen gericht houdt op de lagere orde aspecten van

een tekst i.p.v. dat hun aandacht verschuift naar het oefenen met het integreren van hogere orde vaardigheden.

Of automatisering nu bereikt wordt door herhaald lezen van dezelfde tekst, of het lezen van vele verschillende teksten, centraal staat, dat automatisering op verschillende niveaus plaatsvindt en dat de interactie die plaatsvindt tussen de verschillende niveaus van verwerking centraal staat bij het geven van betekenis aan tekst en niet simpelweg snelle woordherkenning (Bredekamp & Pikulski, 2008; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Hudson e.a., 2009; Kuhn e.a., 2006; Logan, 1997; Samuels, 2004; Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

De consequentie voor het onderwijs is, dat vloeiend lezen niet hetzelfde is als snel lezen. Leessnelheid en leesbegrip zijn beide een uitkomst van automatische woordherkenning, ze worden er door veroorzaakt. In plaats van in het vloeiend leesonderwijs te focussen op leessnelheid, zou de nadruk dienen te liggen op de ontwikkeling van automatische woordherkenning, in het kader van het tot stand komen van leesbegrip.

Automatische woordherkenning ontwikkelt zich door het lezen van tekst en niet door het lezen van losse woorden. Dit komt omdat leerlingen door samenhangende tekst te lezen kunnen oefenen met het integreren van informatie uit meerdere bronnen (fonemisch, semantisch, frasering, tekstueel etc.). Een groot deel van deze bronnen is eenvoudigweg niet aanwezig bij het lezen van losse woorden. Wanneer automatische woordherkenning verbetert, zal ook leessnelheid en leesbegrip toenemen. In die zin kunnen leessnelheid en leesbegrip als indicatoren voor automatische woordherkenning opgevat worden (Rasinski & Samuels, 2011, p. 97).

Intonatie (Prosody)

Een tweede kritische component van vloeiend lezen is de vaardigheid om 'op toon' te lezen. Dat wil zeggen met de juiste intonatie of expressie, gekoppeld aan frasering van de tekst in bij elkaar behorende woorden en het hoorbaar maken van begin en einde van een zin, waardoor de luisteraar de betekenis van de tekst vast kan houden (Cowie, Douglas-Cowie, & Wichmann, 2002; Dowhower, 1987, 1991; Schreiber, 1980, 1987, 1991; Schreiber & Read, 1980; Kuhn e.a., 2006; Miller & Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004).

Intonatie omvat de afwisseling in toonhoogte, ritme en nadruk waarmee woorden worden gelezen en het invoegen van pauzes tussen frasen zoals dat ook bij het spreken gebeurt (Hirschberg, 2002). Wanneer lezers met de juiste

intonatie en frasering lezen, geven ze er blijk van dat zij actief betekenis ontleen aan de tekst (Rasinski, 2004).

Uit verschillende onderzoeken is naar voren gekomen, dat intonatie gerelateerd is aan de ontwikkeling van vloeiend lezen in de groepen 3 en 4 (Clay & Imlach, 1971; Cowie e.a., 2002; Miller & Schwanenflugel, 2006, 2008). Bovendien blijkt ontwikkeling in intonatie voorspellend voor de leesontwikkeling in hogere groepen, los van de voorspellende waarde van leessnelheid op woord- en tekstleestoetsen (Miller & Schwanenflugel, 2008). Tevens blijkt uit onderzoek, dat lezers die met de juiste intonatie en frasering van de tekst lezen, de tekst die ze lezen tijdens het stillezen beter begrijpen dan leerlingen die dit in mindere mate lieten zien (Daane, Campbell, Grig, Goodman & Oranje, 2005; Pinnell, Pilulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009).

Met andere woorden, het op toon lezen lijkt integraal gerelateerd aan de ontwikkeling van de hardop leesvaardigheid. Voor het onderwijs betekent dit, dat om volledig te zijn, het vloeiend leesonderwijs zich zowel dient te richten op de ontwikkeling van automatische woordherkenning als op het met de juiste intonatie lezen (Kuhn e.a., 2006; Rasinski & Samuels, 2011). Een tweede consequentie voor het onderwijs is, dat wanneer het op toon lezen een indicatie vormt voor vloeiend lezen, dit ook gemeten zou moeten worden. Rasinski (2004) heeft ten behoeve hiervan een schema ontwikkeld, waarin op vier dimensies van het op toon lezen, ontwikkelingsmomenten binnen deze dimensies onderscheiden worden. De dimensies betreffen: expressie en volume, frasering, natuurlijke intonatie (smoothness) en tempo. De scores die een leerkracht op basis hiervan aan de leerlingen kan geven, lopen van vier tot 16. Over het algemeen geeft een score van minder dan 8 een indicatie dat vloeiend lezen aandacht behoeft (Rasinski, 2004, p. 19). Deze intonatie-toets wordt in de LIST-aanpak dan ook ingezet.

3.3 Effectieve aanpakken voor vloeiend lezen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de stadia die binnen vloeiend leren lezen onderscheiden worden, te weten hardop lezen en stillezen. Vervolgens wordt op basis van de beschikbare kennis uit onderzoek beschreven, hoe het onderwijs in hardop- en stillezen het beste vormgegeven kan worden.

Vloeiend lezen komt niet in één keer tot stand. Daarbinnen kunnen verschillende stadia onderscheiden worden. In het eerste stadium gaat het om het leren decoderen van letters en woorden en het vloeiend lezen van woorden. Vloeiend lezen van woorden ('word fluency') staat centraal in het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3. Hoewel ook in groep 3 korte teksten gelezen worden, vindt het onderwijs in het vloeiend lezen van teksten plaats vanaf groep 4 van het basisonderwijs. Bij het onderwijs in het vloeiend lezen van teksten ('text fluency') worden internationaal twee instructiebenaderingen onderscheiden. De eerste aanpak bestaat uit het oefenen van vloeiend lezen door hardop samenhangende tekst te lezen. In de tweede aanpak staat het zelf stil lezen van tekst centraal. In het onderstaande gaan we op beide benaderingen in, waarbij aandacht besteed wordt aan de evidentie die er uit onderzoek voor de werkzaamheid van beide benaderingen is. De beschrijving eindigt met een opsomming van de kenmerken waaraan een effectief programma voor hardop lezen en stillezen zou moeten voldoen.

3.3.1 Hardop lezen

In de hardop lezen aanpak worden leerlingen aangemoedigd om passages hardop te lezen met begeleiding en ondersteuning bij het decoderen van de tekst. Ondersteund hardop lezen zorgt voor een verbinding tussen de sociale oorsprong van het lezen (voorgelezen worden door een volwassene) en zelf lezen (Prior & Welling, 2001). De bedoeling van de ondersteuning is, om de leerlingen direct en correct feedback te geven wanneer het decoderen moeizaam gaat, zodat de leerling zijn focus kan blijven richten op het hardop lezen zelf en op het begrijpen van de tekst, in plaats van op het decoderen. Deze ondersteuning stelt leerlingen in staat teksten te lezen die anders te moeilijk voor hen zouden zijn. Het uiteindelijke doel van het begeleid hardop lezen is ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende accuraat, snel en expressief lezen, om effectief zelf stil te kunnen lezen. Door veel auteurs wordt vloeiend hardop lezen gezien als de grondslag waarop goede stilleesvaardigheden kunnen voortbouwen. Het wordt ook gezien als een noodzakelijke tussenfase in de ontwikkeling naar zelfstandig vloeiend stillezen. Stillezen blijkt geen effectieve aanpak om een vloeiende leesvaardigheid te ontwikkelen voor leerlingen die

nog over onvoldoende vaardigheden in decoderen en lezen op woordniveau beschikken (NICHD, 2000; Kragler, 1995).

Hardop lezen heeft dan ook voordelen boven stillezen voor leerlingen die in deze tussenfase van het leren lezen zitten. Hardop lezen zorgt voor een zekere mate van discipline tijdens het lezen, die voorkomt dat moeilijke woorden bij het lezen van de tekst worden overgeslagen (Juel & Holmes, 1981). Hardop lezen kan in deze fase ook helpen om de ‘phonological memory code’ (bijv. de stem die we horen in ons hoofd wanneer we lezen) te versterken zodat de informatie uit de tekst lang genoeg in het werkgeheugen vastgehouden kan worden, om deze te begrijpen (Gathercole & Baddeley, 1993). Deze laatste gedachte is gebaseerd op het gegeven dat het ook voor volwassenen niet ongebruikelijk is om tijdens het (stil)lezen terug te schakelen naar de hardop-leesmodus wanneer zij moeite hebben om een tekst te begrijpen (Hardyck & Petrino, 1969). Hoe dit ook zij, er is uit onderzoek evidentie voorhanden, dat hardop lezen in deze fase meer bijdraagt aan leesbegrip dan stillezen (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988; Holmes & Allison, 1985; Mullikin, Henk & Fortner, 1992; Schwanenflugel & Ruston, 2008).

Uit reviews met betrekking tot de effecten van vloeiend leesonderwijs (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Kuhn & Stahl, 2003; NICHD, 2000; Osborn & Lehr, 2003; Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011; Samuels & Farstrup, 2006) komt naar voren, dat hardop lees aanpakken bijdragen aan accurate en automatische woordherkenning, aan leesbegrip en aan verbetering van de intonatie bij het lezen (‘prosody’). Deze aanpakken omvatten de herhaald lezen methode (‘repeated readings’) (Dahl, 1979; Samuels, 1979) en een aantal variaties hierop. Bij herhaald lezen ontwikkelen de leerlingen hun leesvaardigheid door het zonder verdere ondersteuning, herhaald lezen van korte stukjes tekst (150 woorden). Vooral voor leerlingen die moeite hebben met het leren lezen is dit een effectieve aanpak gebleken. Vier herhalingen is het meest effectief (O’Shea, Sindelar & O’Shea, 1985). Meer herhalingen leveren geen extra leerwinst meer op.

De variaties op de herhaald lezen aanpak, betreffen herhaald lezen van dezelfde tekst met ondersteuning van een model (‘assisted reading’), zoals een ervaren lezer of een geluidsopname. Een tekst die een leerling nog niet zelfstandig kan lezen, kan vaak wel gelezen worden met hulp van een meer ervaren lezer. Ondersteund lezen kan verschillende vormen aannemen. De meest voorkomende is het koorlezen waarbij de gehele klas een tekst hardop leest (Rasinski, 2010). Door samen met een groep te lezen, ondervinden de zwakkere

lezers ondersteuning door te luisteren naar de betere lezers. Uiteindelijk kan de geoefende tekst zelfstandig gelezen worden en ook het lezen van andere teksten verbetert door deze werkwijze (Rasinski & Samuels, 2011). Wanneer het ondersteund lezen wordt gedaan door één enkele meer ervaren lezer, wordt de werkvorm aangeduid met 'paired reading' oftewel duo lezen. De partner kan een ouder zijn, de leerkracht, een oudere leerling of een klasgenoot (Koskinen & Blum, 1984; Labbo & Teale, 1990; Rasinski, 2010; Topping, 1987). Ook kan de techniek effectief ingezet worden, door de leerlingen te laten luisteren naar een audio opname (luisterlezen) (Carbo, 1978; Chomsky, 1979; Pluck, 1995). Het merendeel van de herhaald lezen en ondersteund lezen aanpakken is ontwikkeld voor individuele leerlingen, of duo's die moeite hebben met het vloeiend leren lezen. Behalve voor zwakke leerlingen, zijn er ook ondersteund herhaald lezen aanpakken ontwikkeld die bedoeld zijn voor instructie aan de gehele groep. Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson (2011) noemen ondermeer Oral Recitation Lesson (ORL) (Hoffman, 1987), Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) (Stahl, Heubach & Cramond, 1997; Stahl & Heubach, 2005), Wide Reading (WR) (Kuhn, 2004, 2005) en Shared Book Experience (SBE) (Eldredge, Reutzel & Hollingsworth, 1996).

Een kenmerkend aspect van de meeste van deze benaderingen is, dat het bieden van ruimschoots gelegenheid tot het lezen van samenhangende tekst wordt gecombineerd met het zorgen voor ondersteuning. De leerlingen worden ondersteund doordat ze feedback krijgen op hoe ze lezen, en door middel van modeling waarin het decoderen, fraseren en op toon lezen, correct wordt voorgedaan. Deze instructiebenaderingen lijken dan ook goed aan te sluiten bij de in het bovenstaande gehanteerde definitie van vloeiend lezen, waarin twee componenten van vloeiend lezen worden onderscheiden: automatische woordherkenning én expressiviteit bij het hardop lezen. Vloeiend lezen is de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat en geautomatiseerd (direct) te kunnen decoderen én om met expressie te lezen, hetgeen een indicatie vormt dat hetgeen gelezen wordt, ook begrepen wordt op het moment dat het gelezen wordt. Voor programma's voor het bevorderen van vloeiend lezen betekent dit dat deze zowel gericht moeten zijn op het bevorderen van de automatische woordherkenning van de leerlingen, als op de expressiviteit van het lezen van de leerlingen (zowel bij het hardop lezen als bij het stillezen).

Als ezelsbruggetje om de kenmerken van een dergelijk programma gemakkelijker te kunnen onthouden, hebben Rasinski en Samuels (2011) de kenmerken in een acroniem verwoord: MAPPS.

M-Modeling van vloeiend lezen door de leerkracht, door betekenisvol en expressief voor te lezen. Ook zou de leerkracht af en toe met de leerlingen kunnen praten over hoe ze hun stem gebruiken om de betekenis van de tekst tot uitdrukking te brengen en om extra betekenis aan de tekst toe te voegen (bv stemverheffen om boosheid uit te drukken).

A-Assisted Reading for Support. Koorlezen en varianten van duolezen.

P-Practice. Zorg voor veel tijd om teksten te lezen. Voor zwakke lezers is ook herhaald lezen (deep or repeated reading) aan te raden. Van belang daarbij is, dat dit herhaald lezen een doel heeft, zoals het voordragen van de herhaald gelezen tekst aan de groep of ouders. Hierdoor wordt voorkomen dat herhaald lezen in het teken komt te staan van het ontwikkelen van snelheid. Het gaat erom dat de tekst zodanig wordt voorgelezen dat de toehoorder het verhaal kan begrijpen.

P-Phrasing. Het geven van instructie in welke groepen van woorden in een zin bij elkaar horen en dit ook laten horen in de intonatie.

S-Synergie. Daarmee wordt bedoeld dat bovenstaande aspecten niet geïsoleerd worden aangeboden, maar onderdeel vormen van een programma.

Deze principes hebben zij toegepast in de Fluency Development Lesson (FDL) aanpak. Dit programma is vooral ook voor zwakke lezers effectief gebleken (Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant, 1994).

De keuze voor het herhaald lezen van tekst, versus het lezen van steeds weer nieuwe teksten en het doorlezen in een boek tijdens de hardop leesles is in het onderzoek naar de effectiviteit van aanpakken voor de groep als geheel een punt van aandacht.

In de programma's Oral Recitation Lesson (ORL) en Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) wordt gedurende de week eenzelfde tekst herhaald gelezen. Bij Wide Reading (WR) vindt herhaald lezen van dezelfde tekst alleen binnen dezelfde les plaats, waarna verder wordt gegaan met een nieuwe tekst. Bij Shared Book Experience (SBE) wordt gezamenlijk in de klas onder begeleiding herhaald een boek gelezen. In deze aanpak staat het begrip centraal. Deze lessen van 30 minuten starten met een door de leerkracht geleide introductie op het boek en eindigen met een discussie over de inhoud van het boek.

SBE en ORL blijken beide effectiever dan het geven van individuele leesbeurten (round robin reading) (Eldredge, Reutzel & Hollingsworth, 1996; Reutzel & Hollingsworth, 1993). ORL bleek daarentegen effectiever dan SBE (Reutzel, Hollingsworth & Eldredge, 1994). Zowel voor de FORI aanpak (Stahl, Heubach & Cramond, 1997; Stahl, 2004; Stahl & Heubach, 2005) als voor de WR aanpak (Kuhn, 2004, 2005) is evidentie voorhanden voor de effectiviteit ervan in vergelijking tot traditionele instructiebenaderingen. Wanneer echter benaderingen aan de groep als geheel werden vergeleken waarin herhaald dezelfde tekst werd gelezen, met benaderingen waarin ondersteund meerdere teksten werden gelezen, vonden Kuhn & Stahl (2003) weinig verschil in leerling prestaties. In een quasi-experimentele studie waarin de effecten van FORI vergeleken werden met een aanpak waarin in een week tijd verschillende teksten werden gelezen (wide reading), bleken beide aanpakken in vergelijking met de controle groep betere resultaten op te leveren op een woord leestoets en op een toets voor begrijpend lezen. Met de wide-reading benadering werden deze resultaten echter sneller gerealiseerd en waren de resultaten van de leerlingen op een tekstleestoets beter (Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Meisinger, Sevcik, Bradley & Stahl, 2006). Aangezien in de wide-reading benadering eveneens, zei het minimaal, herhaling voorkwam, is echter verder onderzoek gewenst naar de vraag of wide-reading zonder herhaling dezelfde resultaten laat zien.

Op basis van een vergelijking van de interventies die zowel in FORI als in WFORI (de wide-reading variant van FORI) zijn toegepast, komen de auteurs tot een drietal kenmerken die bijgedragen lijken te hebben aan de effectiviteit van deze programma's: (a) het gebruik van teksten die voor veel leerlingen een uitdaging vormen; (b) het gebruik van vormen van scaffolding die het lezen van dergelijke teksten ondersteunen en (c) de aanzienlijke hoeveelheid tijd (20–40 minuten per dag) die leerlingen dagelijks besteden aan het lezen van samenhangende tekst, als onderdeel van het leesprogramma. In het onderstaande worden deze kenmerken wat verder toegelicht en met evidentie uit onderzoek onderbouwd.

Ad a. Het scaffolden van moeilijke teksten. Uit diverse onderzoeken komt naar voren, dat leerlingen kunnen profiteren van het lezen van teksten die boven hun instructieniveau liggen, wanneer ze ondersteund worden door het geven van directe feedback, zij goede voorbeelden krijgen en zij voldoende mogelijkheden hebben om te oefenen (Kuhn, 2004–2005; Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Meisinger, Sevcik, Bradley & Stahl, 2006; Stahl & Heubach, 2005).

Deze bevindingen spreken de gebruikelijke opvatting tegen, dat de teksten die leerlingen lezen direct zouden dienen aan te sluiten bij het vaardigheidsniveau van de leerlingen (zie o.a., Allington, McCuiston & Billen, 2015; Fountas & Pinnell, 1999). Het voordeel van het lezen van moeilijker teksten is, dat leerlingen in contact komen met een grotere variëteit en een groter aantal woorden en met een grotere range aan concepten. Zowel variëteit als tekstomvang lijkt noodzakelijk voor de ontwikkeling van goede decodeer en begrijpend leesvaardigheden (Adams, 1990; Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Guthrie, 2004a; Nagy, 1988). Er is wel een grens aan de moeilijkheidsgraad van de teksten die gebruikt kunnen worden. Stahl and Heubach (2005) suggereerden dat met voldoende ondersteuning, leerlingen kunnen profiteren van teksten waarin ze 85% van de woorden correct kunnen lezen. In de traditionele opvatting gaat men uit van een percentage van 95 procent (Allington, McCuiston & Billen, 2015).

Ad b. Kenmerken van de tekst. Naast de hierboven genoemde ondersteuning, lijken ook kenmerken van de tekst zelf bij te dragen aan de effectiviteit van de aanpakken. De teksten gebruikt in (W)FORI waren op het niveau van groep 4. Deze teksten zijn linguïstisch relatief meer complex dan de teksten die veelal voor zwakke leerlingen gebruikt worden: ze omvatten meer woorden, die minder vaak herhaald worden en minder eenvoudig te decoderen zijn (Hoffman, Sailors, & Patterson, 2002). Bovendien zijn deze teksten interessanter. Wanneer teksten beperkt zijn, zowel linguïstisch als wat betreft inhoud, is het voor kinderen lastiger om zich bij de tekst betrokken te voelen. Volgens Guthrie is betrokkenheid (engagement) noodzakelijk om te leren van een tekst en om van boeken te genieten (Guthrie, 2004b). Tenslotte voorkomt het werken met langere teksten dat de leerlingen de tekst uit het hoofd kunnen leren. Door te werken met een langere tekst, moeten de woorden echt verwerkt worden hetgeen een kerncomponent is in de ontwikkeling van specifieke lexicale representaties en automatische woord herkenning (Adams, 1990; Perfetti, 1992).

Ad c. Zorgen voor veel oefentijd. Het derde aspect dat effectieve hardop leesaanpakken kenmerkt is het gegeven dat ervoor gezorgd wordt dat de leerlingen in de beschikbare tijd ook daadwerkelijk samenhangende tekst lezen. Uit verschillende onderzoeken blijkt, dat tijd besteed aan lezen, inclusief stillezen in hoge mate correleert met de leesprestaties van de leerlingen (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkerson, 1985; Cunningham & Stanovich, 1998; Krashen, 1993; Nathan & Stanovich, 1991; NICHD, 2000; Samuels & Wu, 2003; Stanovich, 1986; Wu & Samuels, 2006). Werkvormen waarin de

leerlingen om de beurt lezen en elke leerling het hardop lezen dus slechts korte tijd oefent, zijn niet effectief gebleken (Ash, Kuhn, & Walpole, 2003; Rasinski & Hoffman, 2003).

Samenvatting

Het hardop lezen van tekst is een belangrijke, noodzakelijke fase tussen het decoderen van woorden en het zelfstandig lezen van tekst, waaraan in het onderwijs aandacht besteed moet worden. In groep 4 zal voor de meeste leerlingen het hardop lezen de meest geschikte aanpak zijn. In de literatuur treffen we de volgende kenmerken aan die een effectieve aanpak voor hardop lezen typeren:

1. De leerkracht staat model als een goede lezer door betekenisvol en expressief voor te lezen. Ook geeft een leerkracht af en toe uitleg over hoe intonatie en frasering helpt om een tekst te begrijpen;
2. Er wordt veel tijd ingeruimd om het lezen van een tekst te oefenen. Daarbij wordt doorgelezen in een boek dat voor de leerlingen een uitdaging vormt omdat deze teksten rijker zijn qua taalgebruik en voor de leerlingen interessanter om te lezen;
3. Het hardop lezen van de leerlingen wordt ondersteund waardoor zij hun aandacht kunnen richten op het lezen zelf en het begrijpen van de tekst;
4. Voor zwakke lezers is ook het herhaald lezen van eenzelfde tekst van belang.

Aangezien vloeiend lezen de vaardigheid is om woorden in een tekst accuraat en geautomatiseerd (direct) te kunnen decoderen én om met expressie te lezen, dienen ook beide aspecten van vloeiend lezen getoetst te worden. Dit betekent dat naast een tekst leestoets waarin accuraatheid en tempo wordt bepaald, ook het op toon lezen getoetst zou moeten worden.

3.3.2 Stillezen

De tweede benadering in het vloeiend leesonderwijs, is het zelfstandig stillezen. In deze aanpak worden leerlingen aangemoedigd om zelfstandig te lezen, zowel binnen als buiten de klas. In de praktijk van het onderwijs bestaat het vloeiend leesonderwijs vooral uit hardop lezen. In de Verenigde Staten is de aandacht voor stillezen sterk afgenomen, na het verschijnen van de review van het

National Reading Panel (NICHD, 2000). In deze toonaangevende review werd geconcludeerd, dat er onvoldoende evidentie uit onderzoek beschikbaar was om veel aandacht te besteden aan zelfstandig stillezen in het onderwijs. Ook voor de Nederlandse situatie geldt, dat alle beschikbare methodes voor vloeiend lezen, hardop leesmethodes zijn. Deze methodes worden vanaf groep 4 in de gehele basisschool ingezet. Het zelfstandig stillezen wordt wel toegepast in de scholen, maar eerder als een extraatje dan als kern van het onderwijs in vloeiend lezen.

Tegelijkertijd kunnen we constateren, dat onderzoekers en practici aandacht blijven vragen voor stillezen in het onderwijs. Rasinski (2015) noemt daarvoor de volgende redenen: 1. Lezen is in het dagelijks leven vrijwel steeds stillezen; 2. Daarbij gaat het veelal om het lezen van lange teksten; 3. Tevens gaat het vaak ook om moeilijke teksten die om nauwkeurig lezen vragen. Stillezen verschilt hierdoor aanzienlijk van een setting waarin een leerling onder begeleiding hardop leest, aangezien tijdens het stillezen een lezer zijn eigen leesbegrip moet monitoren. Het zou daarom wenselijk zijn leerlingen in het onderwijs te ondersteunen bij het stillezen van lange, moeilijke, uitdagende teksten (Rasinski, 2015). Ook andere auteurs benadrukken dat de belangrijkste kenmerken van sterk betrokken lezers de vaardigheid betreffen om gedurende langere perioden, geconcentreerd zelfgekozen teksten te lezen, en daarbij hun eigen leesgedrag te monitoren (Hiebert, 2015; Reutzel & Juth, 2014).

Stillezen is in het onderwijs echter veelal niet meer dan zelfstandig, vrij lezen, waarbij minimale begeleiding en feedback wordt gegeven. De evidentie voor de werkzaamheid van deze vorm van stillezen is, zoals hierboven aangeduid beperkt. Gegeven het belang van goed kunnen stillezen hebben verschillende onderzoekers de laatste jaren de gebruikelijke stillees-aanpakken geanalyseerd, om op basis daarvan aanpassingen van het stilleesonderwijs voor te stellen die zouden kunnen leiden tot een grotere bijdrage van stillezen op school aan vloeiend lezen (Kamil, 2008; Kelley & Clausen-Grace, 2006; Reutzel, Fawson, & Smith, 2008; Stahl, 2004). Uit de analyse komen een viertal zorgpunten naar voren: 1. Het kiezen van leesmateriaal door de leerlingen zelf; 2. De mate waarin leerlingen betrokken zijn bij wat ze lezen en doorlezen c.q. uithoudingsvermogen tonen bij het lezen (stamina); 3. Het leerlingen zelf verantwoordelijk stellen voor de besteding van de leestijd (accountability); 4. De mate van interactie van leerkracht en leerlingen rondom tekst (Reutzel, Jones & Newman, 2014; Reutzel & Juth, 2014).

Ad 1. Het kiezen van leesmateriaal door de leerlingen zelf

Hoewel uit onderzoek blijkt, dat vrije boekkeuze de interesse en motivatie van de leerlingen kan bevorderen (Deci & Ryan, 1985; Turner & Paris, 1995), is het van belang dat leerlingen de juiste keuze maken in moeilijkheidsgraad van een boek, willen zij het lezen volhouden. De leerkrachten zouden dit keuze proces dienen te begeleiden.

Zwakke lezers, die het oefenen van het lezen het hardst nodig hebben, selecteren vaak boeken die zij niet kunnen lezen (Donovan, Smolkin, & Lomax, 2000; Fresch, 1995). Het zonder begeleiding kiezen van een boek kan negatief uitwerken wanneer leerlingen steeds kiezen uit een bepaald type boek of uitsluitend boeken lezen rond een beperkt aantal onderwerpen. Wanneer de boeken te gemakkelijk zijn, zal er weinig groei plaatsvinden in leesvaardigheid (Baker & Wigfield, 1999; Carver & Liebert, 1995). Wanneer de gekozen boeken te moeilijk zijn kan dat leiden tot frustratie (Anderson, Higgins, & Wurster, 1985). Slechte boekkeuze resulteert vaak in een negatieve lees-houding voor zowel goede als zwakke leerlingen en resulteert in het verspillen van tijd met het zoeken naar iets om te lezen. Aangezien tijd besteed aan het lezen van geschikte teksten tot verbetering in het lezen van woorden en begrip leidt (Kuhn e.a., 2006), is ondersteuning van de leerkracht bij de selectie van tekst/boek van belang voor effectieve implementatie van tijd voor stillezen.

Ad 2. De mate waarin leerlingen betrokken zijn bij wat ze lezen en doorlezen (stamina)

Het eenvoudigweg tijd reserveren voor lezen is onvoldoende garantie dat de leerlingen betrokken zijn bij wat ze lezen en daadwerkelijk doorlezen. Het is voor een leerkracht erg lastig om zeker te weten of de leerlingen echt lezen gedurende de tijd die daarvoor staat (Garan & DeVogd, 2008; Kelley & Clausen-Grace, 2006; Stahl, 2004). Om het goed benutten van de beschikbare tijd te bevorderen, zou een leerkracht aandacht dienen te besteden aan de motivatie van de leerlingen (Kamil, 2008) en de leerlingen zelf verantwoordelijk dienen te stellen voor hoe ze de beschikbare tijd besteden (Brenner & Hiebert, 2010).

Ad 3. Het leerlingen zelf verantwoordelijk stellen voor de besteding van de leestijd (accountability)

Stahl (2004) wijst er echter op, dat het de leerlingen zelf verantwoordelijk stellen voor het besteden van de beschikbare tijd een onvoldoende voorwaarde voor echt doorlezen is. Wanneer een leerkracht het leesgedrag en de voortgang die een leerling boekt niet actief monitort, bestaat het risico dat een leerling doet alsof hij leest, maar er in werkelijkheid niet gelezen wordt (Kelley & Clausen-

Grace, 2006; Stahl, 2004; Worthy & Broaddus, 2001). Activiteiten zoals het aan de leerlingen vragen logboekjes bij te houden en het vastleggen van het leesgedrag en leesniveau van de leerlingen blijken te werken als het gaat om het de leerlingen verantwoordelijk te stellen voor de tijd die aan lezen besteed wordt (Garan & DeVoogd, 2008; Manning & Manning, 1984; Reutzel e.a., 2008; Santi & Vaughn, 2007; Trudel, 2007; Worthy, Turner, & Moorman, 1998). Het als leerkracht alleen maar model zijn, door zelf tijdens het stillezen te gaan zitten lezen, wordt tegen deze achtergrond afgeraden.

Ad 4. De interactie van leerkracht en leerlingen rondom tekst

Discussie vormt eveneens een belangrijke component van effectief hardop en stilleesonderwijs ten behoeve van de ontwikkeling van zelfstandig vloeiend lezen. Leerlingen die weten dat van hen verwacht wordt dat ze met de leerkracht of met andere studenten de gelezen tekst bediscussiëren, hebben een reden om gericht te lezen en om effectieve leesstrategieën toe te passen. Sociale interactie rondom tekst bevordert de motivatie om veel en vaak te lezen, zelfs bij onwillige lezers (Gambrell, 1996; Palmer e.a., 1994; Parr & Maguiness, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997; Worthy & Broaddus, 2001). Daardoor bevordert sociale interactie de ontwikkeling van hogere-orde leesvaardigheden, het doorlezen (stamina) en bevordert het de intrinsieke motivatie van leerlingen om te lezen (Almasi, 1995; Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995; Slavin, 1990; Wood, 1990).

Het belang van sociale interactie over de gelezen tekst heeft een directe doorwerking op de rol van de leerkracht gedurende de tijd die voor het stillezen is uitgetrokken. Stahl (2004) zette vraagtekens bij het passief door de leerkracht voordoen van leesgedrag door zelf stil te lezen in een eigen boek, omdat het de sociale interactie tussen leerkracht en leerlingen beperkt. De leerkracht zou model moeten staan, niet door zelf te gaan lezen, maar door enthousiast boeken te promoten, door interessante boeken voor te lezen, door boeken te bediscussiëren en door expliciet instructie te geven in wat iemand die vaardig en met plezier leest, kenmerkt (stemgebruik; monitoren leesbegrip door vertragen of herlezen).

Naast deze activiteiten die vooraf en na afloop van het eigenlijke stillezen zouden kunnen plaatsvinden, zou de leerkracht ook actief moeten zijn, wanneer de leerlingen in hun eigen boek lezen. Het voeren van gestructureerde leesgesprekjes (conferences) met individuele leerlingen, waarin het leesgedrag en de leesvorderingen worden gemonitord (zie ook punt 3) draagt bij aan het

vergroten van de effectiviteit van het stillezen (Bryan, Fawson & Reutzel, 2003; Garan & DeVoogd, 2008; Manning & Manning, 1984; Reutzel & Juth, 2014).

Deze analyse van de gangbare praktijk van het stilleesonderwijs, heeft geresulteerd in het ontwerpen van zogenoemde scaffolded stilleesprogramma's. In de Angelsaksische literatuur worden er twee beschreven. Dit zijn Scaffolded Silent Reading (Reutzel, Fawson & Smith, 2008; Reutzel, Jones, Fawson & Smith, 2008; Reutzel, Jones & Newman, 2010; 2014; Reutzel, Petscher & Spichtig, 2012; 2015) en R5 (Kelley & Clausen-Grace, 2006, 2007, 2008a, 2008b; 2010; 2014). Van deze programma's werden vergelijkbare resultaten gevonden als voor begeleid hardop-leesaanpakken. Daarmee lijkt duidelijk te zijn geworden aan welke kenmerken stilleesaanpakken in het onderwijs moeten voldoen om effectief te zijn (Reutzel, Jones & Newman, 2014). Deze kenmerken worden hieronder kort samengevat.

1. Effectieve leerkrachten zorgen voor begeleiding bij en instructie in hoe interessante boeken met de juiste moeilijkheidsgraad te kiezen.
2. Effectieve leerkrachten monitoren of de leerlingen de boeken die ze gekozen hebben inderdaad kunnen lezen. Tevens monitoren ze de mate waarin de leerlingen betrokken blijven tijdens het stillezen, met andere woorden, of ze gemotiveerd doorlezen. Deze monitoring kan plaatsvinden door middel van het voeren van gestructureerde een-op-een leesgesprekjes tussen leerkracht en leerlingen. Ook stellen de leerlingen voor zichzelf doelen ten aanzien van het moment waarop ze het betreffende boek uitgelezen kunnen hebben. Het stellen van doelen en deadlines bevordert de ontwikkeling van de vaardigheid om door te lezen in een boek.
3. Leerlingen worden er verantwoordelijk voor gesteld, om wat ze lezen te delen met andere leerlingen en met de leerkracht. Dit kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door aan het eind van de les iets te vertellen over het boek dat ze aan het lezen zijn, een interessant stukje voor te lezen, een boekrecensie te schrijven etc.
4. Leerkrachten staan model voor de leerlingen, door dagelijks hardop voor te lezen en over boeken te praten om de motivatie van de leerlingen voor het lezen te bevorderen. Ook biedt het voorlezen goede mogelijkheden om denkprocessen en begrijpend leesstrategieën die goede lezers gebruiken voor te doen (Reutzel, Jones & Newman, 2014).

3.4 Waar moet in een effectief programma voor vloeiend lezen rekening mee gehouden worden?

'To become a proficient reader, the adage 'practice makes perfect', makes eminent sense' (Gambrell, 2007).

In het bovenstaande is beschreven wat vloeiend lezen is. Vloeiend lezen is de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat en geautomatiseerd (direct) te kunnen decoderen én om met expressie te lezen. Dit laatste vormt een indicatie dat het gelezene begrepen wordt. Voor programma's voor het bevorderen van vloeiend lezen betekent dit dat deze zowel gericht moeten zijn op het bevorderen van de automatische woordherkenning van de leerlingen, als op de expressiviteit van het lezen van de leerlingen, door het lezen van samenhangende tekst.

Tevens is in het bovenstaande aangegeven dat vloeiend lezen een vaardigheid is, die zich geleidelijk ontwikkelt door het veelvuldig lezen van samenhangende tekst. Het hardop lezen van tekst is een belangrijke, noodzakelijke fase tussen het decoderen van woorden en het zelfstandig lezen van tekst, waaraan in het onderwijs aandacht besteed moet worden. Het uiteindelijke doel is het met begrip stillezen van teksten. Het is daarom wenselijk leerlingen in het onderwijs -zodra ze daar aan toe zijn- te ondersteunen bij het stillezen van lange, moeilijke, uitdagende teksten.

Aangezien vloeiend lezen een vaardigheid is, geldt voor deze vaardigheid hetzelfde als voor elke andere vaardigheid: 'oefening baart kunst'. Om goed te leren lezen, moeten leerlingen veel tijd besteden aan lezen. Tijd op het rooster voor lezen zegt echter op zichzelf nog niet zoveel. Het gaat om de tijd die leerlingen daadwerkelijk aan lezen besteden. Uit het internationale onderzoek, maar ook uit ons eigen onderzoek blijkt, dat slechts een beperkt gedeelte van de tijd die voor lezen op het rooster staat, de leerlingen echt lezen (Brenner, Hiebert & Tompkins, 2009; Gambrell, 1984; Houtveen, Van de Grift, & Brokamp, 2014; Leinhardt e.a., 1981). Er wordt in de les tijd besteed aan het lezen van losse woordrijtjes, aan het maken van invuloefeningen en aan het geven van instructie over specifieke woordmoeilijkheden. De tijd die de leerlingen konden besteden aan het betrokken lezen van tekst, omvatte slechts ongeveer 20 procent van de beschikbare tijd (10 minuten). Voor zwakke lezers ligt dit percentage nog veel lager (1 á 2 minuten), aangezien de instructie voor hen veelal nogmaals herhaald wordt, terwijl de overige leerlingen aan het lezen zijn.

De kern van een vloeiend leesprogramma zou dan ook gevormd dienen te worden door het bieden van ‘opportunity to read’ (Hiebert & Martin, 2009), het bieden van de kans om te leren lezen door het betrokken lezen van samenhangende tekst.

Of de beschikbare leestijd daadwerkelijk productief is, hangt af van de kwaliteit van de tijdsbesteding. In het bovenstaande is immers ook duidelijk geworden dat ‘vrij’ lezen, zonder verdere ondersteuning van de leerkracht eveneens nauwelijks bijdraagt aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de leerlingen. De kwaliteit van de tijdsbesteding wordt bepaald door:

1. De erkenning dat vloeiend lezen een ontwikkelingsproces is, van hardop lezen van tekst naar stillezen van tekst;
2. De tijd die ingepland wordt om aaneengesloten samenhangende tekst te kunnen lezen;
3. De moeilijkheidsgraad van de tekst en het type teksten dat gelezen wordt. Hoewel er nog geen volledige helderheid is over de mate waarin er verschil kan zijn tussen de leesvaardigheid van de leerling en de moeilijkheidsgraad van de tekst, is er consensus over, dat een tekst tenminste enige uitdaging moet bieden, wil de tekst bijdragen aan ontwikkeling van de leesvaardigheid van een leerling (Miller & Meece, 1999; Allington, McCuiston & Billen, 2015). Door zowel informatieve teksten als verhalende teksten aan te bieden, komen leerlingen in aanraking met uiteenlopende tekststructuren (Biber, 1988);
4. De mate waarin de leerling ondersteuning krijgt:
 - a. Modellen van intonatie en frasering door de leerkracht;
 - b. Modellen van monitoren van het eigen leesbegrip door de leerkracht;
 - c. Ondersteuning tijdens het hardop lezen om gerichtheid op het hardop lezen zelf en begrip mogelijk te maken;
 - d. Ondersteuning bij het kiezen van boeken;
 - e. Activiteiten die het doorlezen tijdens het stillezen bevorderen zoals het voeren van leesgesprekjes met de leerlingen om de vorderingen te monitoren en het laten bijhouden van de hoeveelheid gelezen tekst;
5. De mate waarin sociale interactie rondom een tekst plaatsvindt om de motivatie te bevorderen:
 - a. Het lezen van tekst voor echte doelen (b.v. het herhaald lezen van tekst wanneer je deze voor een echt publiek moet presenteren);
 - b. Boekpromotie door leerkracht en leerlingen;

- c. Voorlezen van interessante boeken;
- d. Discussiëren over hetgeen gelezen is;
- 6. De mate waarin rekening gehouden wordt met het vaardigheidsniveau van de leerlingen;
- 7. De verbinding tussen aanpak en toetsing. Wanneer vloeiend lezen bestaat uit twee componenten, te weten geautomatiseerd lezen van tekst en lezen met de juiste intonatie, dan zouden beide componenten ook getoetst dienen te worden.

3.5 Uitwerking in het LIST-project

Het programma voor het bevorderen van vloeiend lezen in het LIST-project is gebaseerd op de hierboven samengevatte kennis over hoe vloeiend lezen tot stand komt en hoe de leerkracht het vloeiend lezen van de leerlingen kan bevorderen. Dit vloeiend leesprogramma wordt gekenmerkt door de volgende uitgangspunten:

1. Er wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de automatische woordherkenning van de leerlingen door het lezen van samenhangende tekst in zelfgekozen boeken;
2. Er wordt in het programma onderscheid gemaakt in een hardop leesaanpak en een stilleesaanpak. De hardop leesaanpak vormt de tussenfase tussen het leren decoderen en het lezen op woordniveau in groep 3 en het zelf stillezen van tekst. Het doel van de hardop leesaanpak is het zelf stil kunnen lezen; Stillezen is efficiënter dan hardop lezen, doordat het gemiddeld 30% sneller is (McCallum e.a., 2004). De hardop leesaanpak is bedoeld voor de leerlingen die een instructieniveau behalen dat op de tekstleestoets AVI ligt tussen AVI E3 en E4. De stilleesaanpak is bedoeld voor alle leerlingen die AVI E4 beheersingsniveau halen voor tempo én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (met een stilleestempo van minstens 100 woorden per minuut);
3. Er wordt in zowel de hardop leesaanpak als in de stilleesaanpak gezorgd voor 20 minuten aaneengesloten leestijd per dag;
4. De leerlingen lezen 25 boeken per jaar, die leeftijdsadequaat zijn;

5. De beide componenten van vloeiend lezen (automatisering en intonatie) worden in het project gemeten;
6. Bij zowel het hardop lezen als het stillezen vindt ondersteuning plaats.
 - a. Bij zowel het hardop lezen als het stillezen ondersteunt de leerkracht de boekkeuze;
 - b. Bij het hardop lezen wordt de leerlingen ondersteuning geboden door de leerlingen direct en correct feedback te geven wanneer het decoderen moeizaam gaat. In de hardop leesaanpak (HOMMEL) worden lichtere en zwaardere ondersteuningstechnieken onderscheiden. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in hun leesontwikkeling. De zwaardere technieken die gehanteerd worden zijn tutorlezen en lezen met ondersteuning van cd's of van tekst naar spraak. Zwaardere technieken worden slechts zo lang gebruikt als nodig. Zij worden zodra de leesontwikkeling dat toelaat vervangen door lichtere technieken;
 - d. Bij het stillezen wordt tijdens het stillezen ondersteuning geboden door het actief monitoren van het leesgedrag en de voortgang die een leerling boekt;
 - e. Bij zowel het hardop lezen als het stillezen ondersteunt de leerkracht door het modelleren van intonatie en het monitoren van het eigen leesgedrag/leesbegrip;
7. Voorafgaand aan en na afloop van de aaneengesloten leestijd vindt interactie plaats tussen leerkracht en leerlingen om de gerichtheid van het lezen, het doorlezen en de leesmotivatie te bevorderen;
8. Er wordt gewerkt met een differentiatie model waarin alle leerlingen de basisaanpak aangeboden krijgen (hardop-lezen of stillezen (Laag 1). Binnen de basisaanpak wordt gedifferentieerd door bij de hardop leesaanpak met lichtere of zwaardere ondersteuningsvormen te werken. Bij de stillees aanpak wordt in de basisaanpak gedifferentieerd door de moeilijkheidsgraad van de boeken die de leerlingen lezen. Voor zwakke leerlingen kunnen tevens luisterboeken worden ingezet. Voor de zwakkere leerlingen in beide aanpakken wordt extra oefentijd ingepland

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de hardop leesaanpak, wordt een ‘herhaald lezen van teksten’ aanpak voorgesteld (Ralfi). Deze aanpak komt bovenop de basisaanpak (laag 2). Voor de leerlingen die ondanks het feit dat zij minstens een half jaar lang systematisch en correct zijn begeleid volgens de basisaanpak voor hardop lezen én Ralfi is nog een derde aanpak beschikbaar. Deze aanpak (Ralfi +) betreft integratie van spellingtraining en meer herhaald lezen (massed practice) in Ralfi. Ook kan het gedurende een beperkte periode intensief en dagelijks trainen van het decoderen onderdeel uitmaken van de aanpak voor deze groep extreem zwakke lezers. De onderbouwing voor deze aanpak komt ondermeer voort uit onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen die nog onvoldoende kunnen decoderen nog te weinig vorderen met een Ralfi-aanpak (Stahl, 1997). Deze aanpak komt bovenop de hardop-leesaanpak, maar in plaats van Ralfi;

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleesaanpak wordt een vorm van ondersteund lezen aangeboden die erop gericht is de leerlingen zozeer op weg te helpen bij het lezen van een boek, dat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen (Ralfi light). Het doel is dat leerlingen de typische woordenschat, de plot en de karakters van een boek leren kennen en waarderen om zo gemakkelijker zelf het boek uit te kunnen lezen. Ook voor deze aanpak geldt dat deze bovenop de basisaanpak bij stillezen komt.

De praktische uitvoering van de hierboven beschreven aanpakken wordt in hoofdstuk 6 beschreven.

Hoofdstuk 4

DOMEINOVERSTIJGENDE LEERKRACHTVAARDIGHEDEN EN VOORWAARDEN OP SCHOOLNIVEAU

4.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is specifiek het leesproces en wat dit vraagt van de leerkracht voor aanvankelijk lezen (hoofdstuk 2) en vloeiend lezen (hoofdstuk 3) besproken. Naast leerkrachtvaardigheden die specifiek zijn voor het aanvankelijk en vloeiend lezen, zijn er ook domeinoverstijgende leerkrachtvaardigheden en voorwaarden op schoolniveau die bijdragen aan het bereiken van resultaten bij de leerlingen en waarover kennis nodig is om doelgericht te kunnen werken aan opbrengsten. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op deze domeinoverstijgende leerkrachtvaardigheden en de voorwaarden op schoolniveau. Op leerkrachtniveau gaat het om het pedagogisch handelen door de leerkracht (4.2) en het werken met de evaluatieve cyclus (4.3). Op schoolniveau is het van belang dat er wordt gekozen voor het juiste differentiatiemodel en voldoende tijd op het rooster (4.4). Eveneens gaat het om het hebben van kwalitatief goed aanbod en het vastleggen en inplannen van dit aanbod zodat de leerkracht hier houvast aan heeft (4.5).

4.2 Pedagogisch handelen

Uitgangspunt is dat elke leerling, ook de zwakste, positieve leerervaringen kan opdoen. Dit uitgangspunt stoelt op de aanname, dat succes in schools leren leidt tot de ontwikkeling van een gevoel van competentie bij leerlingen en dat dit gevoel van competentie resulteert in de ontwikkeling van zelfvertrouwen en self efficacy (Bloom, 1976; 1981; Wang, 1992; vgl. Houtveen & Booij, 1994). Bovendien weten we uit de literatuur dat met name zwakke leerlingen niet in staat zijn zelf hun vorderingen te bewaken en het eigen leerproces te sturen. Succeservaringen worden door de leerlingen daardoor veelal extern geattribueerd. Bij deze leerlingen is het gevoel van 'self efficacy' en 'personal control' dan ook slecht ontwikkeld. Dit kan vervolgens leiden tot aandachts- en

werkhoudingsproblemen die op hun beurt leiden tot slechte prestaties (weinig successen) etc. In het kader van het project zou de leerkracht deze vicieuze cirkel kunnen doorbreken door bij de leerlingen het zelfvertrouwen te bevorderen (Ames & Ames, 1989).

4.3 Evaluatieve cyclus

Van leerkrachten wordt verwacht, dat zij goede resultaten behalen bij hun leerlingen. Leerlingen verschillen echter sterk van elkaar in achtergrond en aanleg. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij deze verschillen kennen en in hun onderwijs rekening houden met deze verschillen. Dit vraagt dat leerkrachten de vorderingen van hun leerlingen monitoren en hun onderwijs waar nodig aanpassen. Om leerkrachten hierbij te ondersteunen is door Kool en van der Leij (1985) een model voor planmatig werken ontwikkeld. In dit model worden een aantal fasen onderscheiden: signaleren, analyseren en diagnosticeren, plannen, uitvoeren en evalueren. De evaluatie dient tegelijkertijd als signalering voor de volgende planperiode. Het model heeft dus een cyclisch karakter. In de loop van de tijd is het model uitgebreid door het stellen van doelen expliciet op te nemen (Houtveen e.a., 2003). Zonder doelen is het immers niet duidelijk op basis waarvan wordt gesignaleerd. Dit aspect is tegen deze achtergrond aan het oorspronkelijke model voor planmatig handelen toegevoegd.

1. Doelen stellen

De doelen die door de leerkracht worden opgesteld voor de leerlingen in zijn groep zijn afgeleid van de schooldoelen. Omdat de cyclus meerdere malen per jaar wordt doorlopen worden er niet alleen einddoelen voor de groep opgesteld maar ook tussendoelen die de leerlingen op een bepaald moment in het schooljaar moeten hebben bereikt.

2. Signaleren

De leerkracht signaleert door tijdig toetsen af te nemen. Op schoolniveau zijn afspraken gemaakt welke toetsen op welk moment worden afgenomen. Het minimum aantal af te nemen toetsen is voor ieder leerjaar vastgelegd waardoor er preventief of tijdig kan worden ingegrepen bij dreigende problemen. Na afloop van de toetsperiode worden de toetsresultaten door de leerkracht ingevoerd in het leerlingvolgsysteem en worden de resultaten vermeld op een groepsoverzicht (overzicht groepsscores genoemd in het DWAO-model).

3. Analyseren en diagnosticeren

Tijdens de groepsbespreking reflecteert de leerkracht samen met het teamlid die de groepsbespreking leidt, op zijn eigen handelen. In het gesprek wordt aan de orde gesteld, of de groep de doelen heeft bereikt, hoe de groep het gemiddeld doet, tegen welke knelpunten de leerkracht aan loopt, of de kwaliteit van de instructie in de klas van voldoende kwaliteit is en welke doelen de leerkracht zichzelf stelt ten aanzien van zijn eigen handelen. Tevens komt aan de orde welke leerlingen extra interventies nodig hebben en hoe de leerkracht dit zou kunnen organiseren.

4. Plannen, uitvoeren evalueren

De gekozen interventies om problemen bij de leerlingen te voorkomen of te verhelpen worden vastgelegd en vervolgens uitgevoerd door de leerkracht in de klas. Tevens legt de leerkracht vast hoe hij gaat werken aan verdere verbetering van zijn instructiegedrag. De leerkracht houdt tijdens de uitvoering van de plannen in een logboek bij hoe de uitvoering verloopt. Aan het einde van een vooraf vastgestelde periode worden de resultaten die de geplande interventies hebben opgeleverd geëvalueerd, door opnieuw toetsen af te nemen bij de leerlingen.

Het monitoren van de vorderingen van de leerlingen op groepsniveau vormt een onderdeel van het proces van doelgericht werken aan opbrengsten dat binnen de school als geheel wordt uitgevoerd. Hoe dit proces als geheel vorm krijgt, wordt in hoofdstuk 7 beschreven.

4.4 Aanbod, differentiatie, tijd op het rooster en groepsdoorbroken leesonderwijs

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten hun werk goed kunnen doen moeten er een aantal zaken op schoolniveau vastgelegd zijn. Zo moet er op schoolniveau vastgelegd zijn hoe er met de methode voor aanvankelijk lezen wordt omgegaan. Voor vloeiend lezen moet zijn vastgelegd dat wordt gewerkt met boeken. Er zal moeten worden georganiseerd dat er voldoende boeken aanwezig zijn en deze regelmatig gewisseld worden door bijv. samenwerking met de bibliotheek. Tevens moet op schoolniveau worden bepaald en vastgelegd welke doelen worden gesteld ten aanzien van het lezen en de kwaliteit van het leesonderwijs én op welke manier wordt nagegaan of de doelen worden behaald.

Een ander aspect dat op schoolniveau moet zijn vastgelegd is op welke wijze er gedifferentieerd wordt en hoeveel tijd er aan de verschillende onderdelen van het lezen besteed wordt. In de literatuur recent gepleit wordt voor werken met een convergent differentiatie-model waarin sprake is van een kwalitatief goed basisaanbod voor alle leerlingen (Response to Intervention; Haager, Klingner & Vaughn, 2007). Tevens wordt in dit differentiatie-model proactief zorg gedragen voor uitbreiding van de leertijd en een toegespitst aanbod voor leerlingen die aan het basisaanbod niet voldoende hebben. In de LIST-aanpak is dit differentiatie-model vormgegeven door te werken met meerdere lagen. Ook wordt in een convergent differentiatie-model rekening gehouden met leerlingen die sneller vorderen in hun ontwikkeling door deze leerlingen niet langer dan nodig is vast te houden in een bepaalde instructiefase van het leesonderwijs. Op schoolniveau vraagt dit om het groepsdoorbroken organiseren van de leestijd.

DEEL 2

HET LIST PROGRAMMA VOOR AANVANKELIJK EN VLOEIEND LEZEN

Hoofdstuk 5:

Het LIST Programma voor Aanvankelijk Lezen

Hoofdstuk 6:

Het LIST Programma voor Vloeiend Lezen

Hoofdstuk 5

HET LIST PROGRAMMA VOOR AANVANKELIJK LEZEN

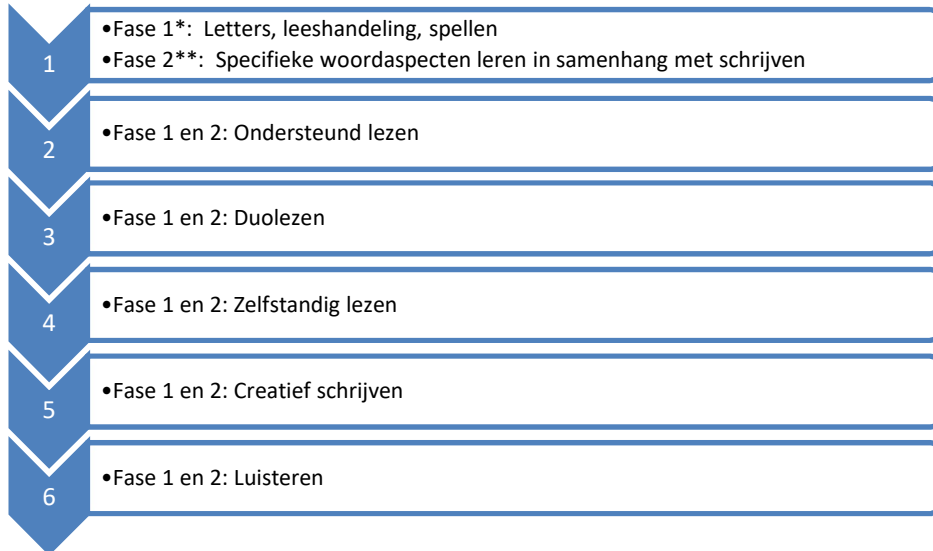
5.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, is het verwerven van de elementaire leeshandeling geen einddoel van het leesonderwijs, maar het middel om toegang te krijgen tot de wereld van de geschreven taal. Hoewel systematische instructie in en oefening met de leeshandeling een essentieel aspect van het onderwijs in aanvankelijk lezen dient te vormen, is hiermee nog geen volledig leesprogramma gegeven. Een effectief programma voor aanvankelijk lezen dient daarnaast aandacht te besteden aan het luisteren naar voorgelezen teksten, het zelfstandig lezen en het schrijven. In het LIST-project is op basis van deze inzichten het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen ontwikkeld (zie figuur 5.1). De blokken typeren de activiteiten die dagelijks plaats dienen te vinden en op deze manier tot instructieroutines worden. Deze instructieblokken vormen het kerncurriculum voor alle leerlingen (laag 1).

In het aanvankelijk leesonderwijs wordt veelal onderscheid gemaakt in twee fasen. De eerste fase is de fase waarin de letters en de leeshandeling aangeleerd worden, tot en met drieklank woorden. De tweede fase is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen. In beide fasen van het aanvankelijk leesproces komen dagelijks de onderscheiden blokken aan de orde. In de tweede fase verschuift echter de nadruk naar het ondersteund lezen van tekst. In de tweede fase wordt de tijd die besteed wordt aan instructie van specifieke woordaspecten, verminderd ten gunste van het lezen van tekst.

Deze tekst is overgenomen uit: Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K., & Smits, A.E.H. (2012). *Lezen, lezen, lezen. Achtergrond en evaluatie van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

FIGUUR 5.1: BLOKKENMODEL AANVANKELIJK LEZEN



*Fase 1 is de fase waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden t/m drieklankwoorden.

**Fase 2 is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe in het LIST-project het aanvankelijk lezen is vormgegeven in achtereenvolgens fase 1 en fase 2 van het aanvankelijk leesproces. Daarbij komt per fase eerst het kerncurriculum aan bod, gevolgd door de extra interventies voor leerlingen die niet voldoende hebben aan deze instructieblokken om de doelen te bereiken. Er wordt net als in het vloeiend leesproces gewerkt met stapelbare lagen in de instructie. Laag 1 wordt dagelijks aan alle leerlingen aangeboden. Laag 2 behelst een uitbreiding voor leerlingen die onvoldoende vooruitgaan, laag 3 komt daarbovenop voor leerlingen die ondanks de toevoeging van laag 2 onvoldoende vorderingen maken. De extra interventies moeten naadloos op het leesonderwijs aansluiten en vormen een aanvulling op dat onderwijs, geen vervanging er voor.

5.2 Het programma in fase 1 van het aanvankelijk leesproces

Fase 1 behelst de periode in groep drie waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden. Normaliter loopt deze fase in het basisonderwijs van september tot februari.

Deze fase is afgelopen als de leerlingen alle letters aangeboden hebben gekregen en bijna alle letters kunnen benoemen. Bovendien zijn de leerlingen tegen het einde van deze fase in staat om eenvoudige nieuwe drieklank woorden te ontcijferen. Dit ontcijferen kan nog langzaam verlopen en soms worden nog fouten gemaakt. De leeshandeling is bij de meeste leerlingen nog erg belastend voor het werkgeheugen omdat de klank-tekenkoppeling nog niet geautomatiseerd is.

Laag 1: Het kerncurriculum, zes instructieblokken

Doelgroep

Het kerncurriculum is bedoeld voor alle leerlingen die starten met het formele onderwijs in aanvankelijk lezen. Een uitzondering daarop vormen de kinderen die aan het begin van het schooljaar al AVI M3 halen. Aan deze kinderen wordt tijdens blok 1, 2 en 3 van begin af aan een hardop ondersteund lezen aanpak aangeboden. Dit kan HOMMEL zijn (zie verderop hoofdstuk 6). Als er meerdere leerlingen zijn binnen de groep die al AVI M3 beheersen kunnen deze ook binnen de eigen groep leesduo's vormen. Dit duo lezen vervangt blok 1,2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. De blokken 4,5 en 6 van het kerncurriculum doen deze leerlingen wel gewoon mee, evenals de herhaling van blok 1 op andere momenten van de dag.

Inhoud

De werkwijze voor aanvankelijk lezen gaat uit van een aantal vaste dagelijkse activiteiten. Het betreft de volgende activiteiten:

1. Letters, leeshandeling, spelling
 2. Ondersteund lezen
 3. Duolezen
 4. Zelfstandig lezen
 5. Creatief schrijven
 6. Luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat)
-
1. Letters en leeshandeling leren in samenhang met schrijven (*1 x 10 minuten instructie en 1 x 10 minuten oefenen in spelvorm*)

Binnen blok 1 wordt gebruik gemaakt van de leesletters, dit dient immers ter ondersteuning van het leesleerproces.

De belangrijkste instructie elementen zijn:

- Voordoen:
 - overtrekken met de vinger, en vormen in de lucht terwijl de letter simultaan wordt uitgesproken;
 - samen woordenlijst maken met de nieuwe letter, leerkracht schrijft op het bord, simultaan uitspreken.
- Samen doen:
 - leerlingen schrijven letter (simultaan met uitspreken);
 - leerlingen schrijven woorden met de nieuwe letter (simultaan spreken en schrijven).

Er kan daarbij gebruik gemaakt worden van gebaren en rijmpjes uit bijvoorbeeld spreekbeeld/lezen moet je doen.

- dagelijks spelmoment in heterogeen groepje (drietal, viertal) (*1 x 10 minuten*).
2. Ondersteund lezen met de gehele groep (voorlezen, koorlezen) (*1 x 10 minuten*)
 - met behulp van digibord;
 - nieuwe woordjes (de nadruk ligt daarbij aanvankelijk op spellend lezen, later neemt de nadruk op spellend lezen af ten gunste van direct lezen, de leerkracht kan er voor kiezen om de woorden eerst voor te lezen, of meteen samen met de kinderen in koor). Belangrijk is dat er tenminste vijf woorden achterelkaar worden gelezen om te voorkomen dat de kinderen de woorden onthouden en niet echt lezen;
 - zinnen en teksten. Ook hier is het belangrijk dat de leerkracht aaneengesloten zinnen voorleest zodat de leerlingen de tekst echt moeten lezen en niet uit het hoofd debiteren
 3. Elkaar voorlezen (duo's) (*1 x 15 minuten*)
 - woorden en teksten die al ondersteund gelezen zijn + nieuwe woorden en teksten voor kinderen die relatief snel gaan.

Praktische uitvoering en materiaal bij duolezen:

Het is meestal handig om kinderen naast elkaar van één blad te laten lezen.

Daarbij kan gebruik gemaakt worden van boekjes en/of werkbladen met woorden en zinnen (let op: niet allemaal structuurwoorden).

De duo's worden samengesteld op grond van de voorkeuren van de kinderen. Het leerrendement is hoger als kinderen met elkaar bevriend zijn. In het begin van fase 1 kunnen ze om beurten een woord lezen. Als de één een fout leest dan wijst de ander het woord aan en spelt het. Degene die de fout gelezen heeft zegt het hele woord.

Na kern twee kan op een andere manier feedback gegeven worden; de partner zegt dan alleen de letter(s) correct voor die fout benoemd werden. De leerling die de fout maakte zegt het correcte woord.

Het is van belang om geen twee raders bij elkaar te zetten, twee raders geven elkaar geen goede feedback.

4. Zelfstandig lezen (*1 x 10 minuten*)

Tijd inlassen waarin kinderen voor zichzelf lezen (ook al is dat maar doen alsof). De leerkracht is model en leest daarom zelf ook tijdens dit blok.

- leren kiezen van een boekje;
- praten over boeken.

5. Creatief schrijven (*1 x 10 minuten*)

In dit blok schrijven de kinderen zelf functioneel. Invented spelling is hierbij toegestaan. De leerkracht is model.

Gebruik in het schriftje elke dag een nieuwe bladzij, schrijf er minimaal eens per week de datum boven.

6. Luisteren (*1 x 15 minuten*)

De leerkracht leest leeftijdsadequate teksten voor. Deze teksten komen niet uit de leesmethode! Het is van belang om daarbij ook regelmatig voor te lezen uit aantrekkelijke informatieboeken.

Na het voorlezen gaat de leerkracht in gesprek met de kinderen over de inhoud van de tekst. Ook kan de leerkracht minilesjes geven n.a.v. de tekst. Deze minilesjes zijn gericht op smaakontwikkeling (leren kiezen) en op de diepere lagen van de tekst.

Praktische uitvoering

De eerste drie blokken worden aaneengesloten gegeven, in de volgorde zoals hierboven aangegeven. De overige drie worden verspreid over de dag aangeboden. Voor blok 1 geldt bovendien dat de leeshandeling dagelijks in een heterogeen groepje geoefend met het spelletje drietal of viertal.

Het verdient aanbeveling alle weekdays de blokken in dezelfde volgorde aan te bieden. Dit maakt het mogelijk om tot vaste instructieroutines te komen die uiteindelijk niet veel overgangstijd meer kosten.

In de beginfase van het leesleerproces beheersen kinderen vaak nog niet de leeshandeling. Dit betekent dat in kern 1 het nog moeilijk kan zijn om met blok 3 te werken, laat dit blok dan ook weg. Wat wel kan in kern 1 is het lezen van namen uit de klas via het bord.

Ook het werken met drietal kan nog moeilijk zijn. We raden aan hiermee te leren werken door synthese en structureeroefeningen te doen met drietal via het digibord. De leerlingen moeten in kern 1 leren omgaan met het ritme van de 6 blokken.

Gebruik van de methode

Als de genoemde activiteiten in de handleiding van de methode voorkomen dan voert de leerkracht ze uit volgens de aanwijzingen in de methode. Als ze er niet instaan dan voert de leerkracht ze toch uit. Dit betekent dat de leerkracht de handleiding van de methode leest vanuit het perspectief van deze blokken. Hierbij zal aanvankelijk ondersteuning nodig zijn van een begeleider.

De leerkracht selecteert vanuit kennis van grondprincipes en van de genoemde activiteiten wat al dan niet bruikbaar is in het leesonderwijs. Het optimaal vormgeven van het leesleerproces is het uitgangspunt; niet de methode. De methode vormt echter wel de leidraad voor de volgorde en de planning van de letteraanbieding.

De LIST werkwijze betekent dat een aantal onderdelen van de methode vervallen omdat deze niet passen in de beschreven effectieve instructieroutines.

Wat doen we niet meer?

Veel implementatieprocessen lijden onder de neiging om elementen van het vertrouwde handelen te behouden en het nieuwe er naast te implementeren. Op die manier neemt de ervaren tijdsdruk toe en de kwaliteit van de implementatie af. In het LIST-programma willen we duidelijk maken dat de volgende belangrijke elementen van eerdere implementaties geen plek meer hebben in het leesonderwijs:

- Methode van a-z volgen;
- Structuurwoorden centraal stellen;
- Werkbladen;
- Auditieve oefeningen zonder letters.

Benodigdheden voor alle leerlingen (minimum):

- Handleiding van de leesmethode;
- Grote letters om op te hangen in de klas en te gebruiken voor instructie en oefening;
- Drietal (onderdeel van Leeslijn, uitgeverij Meulenhof);
- Woorden, teksten en boeken die passen bij de aangeboden letters (uit methode, de bijbehorende materialen en andere bronnen, denk bijvoorbeeld aan Veilig en Vlot van VLL);
- Schriftjes voor vrij schrijven;
- Breed boekenaanbod voor zelfstandig lezen, zowel informatief als verhalend, op verschillende leesniveaus;
- Breed aanbod van voorleesboeken.

Benodigdheden extra:

- Digibord;
- Lettermuur;
- Zelf gemaakte aanvullingen op drietal (géén structuurwoorden);
- Spreekbeeld;
- Klankie;
- Veilig en vlot.

Laag 2: Preteaching en reteaching

Doelgroep

Laag 2 is bedoeld voor de kinderen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren. Laag 2 wordt aangeboden bovenop laag 1.

Om te bepalen welke kinderen het betreft is na elk meetmoment vastgesteld bij welke toetsscore een leerling in aanmerking komt voor laag 2. Na elk toetsmoment vindt met andere woorden een nieuwe groepsindeling plaats en wordt voor elke leerling opnieuw bepaald of laag 1 voldoende is of dat extra interventies nodig zijn. Er zijn groepsscoreformulieren ontwikkeld, waarop de leerkracht de scores van de leerlingen kan noteren om vervolgens tot een keuze voor indeling in een laag te komen. De groepsscoreformulieren, evenals de criteria voor plaatsing van de leerlingen in de interventielagen, zijn opgenomen in bijlage 2. Er zijn groepsscoreformulieren en bijbehorende indelingscriteria

die te gebruiken zijn bij de start van het aanvankelijk leesonderwijs en na de herfstsignalering.

Praktische uitvoering

De inhoud van laag 2 in de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs is pre-teaching en re-teaching van hetgeen in de groep is aangeboden. Het gaat om het voordoen en samen doen van letters, leeshandeling, de schrijfbeweging en woordjes lezen. Bij de pre-teaching worden de kinderen voorbereid op hetgeen in de grote groep aan de orde gaat komen. Bij re-teaching gaat het om het nogmaals herhalen van hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest. Door een nieuwe letter op de bank van het kind te plakken, kan deze de gehele dag door kort herhaald worden. Cruciaal bij pre-teaching en re-teaching is, dat er gewerkt wordt met dezelfde didactiek en dezelfde inhoud als in de klassikale les, zodat er bij de leerlingen geen verwarring optreedt.

Bij zwakke leerlingen is het van belang dat er gefocust wordt op de sterke kanten van de kinderen en ze niet gelabeld worden als zwakke lezer. Dit kan ondermeer door de kinderen die zorg nodig hebben vlak bij je te zetten, vaker naar ze te lachen en meer oogcontact met ze te onderhouden. Tevens is het vooral bij deze leerlingen van belang als leerkracht model te staan door hardop denkend voor te doen, gerichte feedback te geven en de kinderen in de gelegenheid te stellen even na te denken over een antwoord, door drie seconden te wachten na het stellen van een vraag (Collins Block, 1997, p. 10).

Zowel de pre-teaching als de re-teaching neemt dagelijks ongeveer 10 minuten in beslag. Er wordt gewerkt in groepjes van maximaal 5 kinderen.

Laag 3: Connect Klanken en Letters en specifieke aanpassingen

Doelgroep

Voor de derde interventielag komen in principe die kinderen in aanmerking die zonder extra maatregelen het onderwijs in de groep niet kunnen volgen. Zie hiervoor de criteria voor toewijzing van de interventielagen in bijlage 2.

Het kan voorkomen dat al bij de start van het aanvankelijk leesproces geconstateerd wordt dat de letterkennis van een leerling te gering is om effectief met het formele leesonderwijs te starten. Deze kinderen krijgen vanaf het begin naast laag 1, zowel laag 2 als laag 3 aangeboden.

Praktische uitvoering

Laag 3 in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces betreft het werken met:

1. Connect Klanken en Letters (Smits & Braams, 2006).

Er wordt geoefend rondom dezelfde letter als die in de klas aan de orde is, met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

Er wordt gedurende drie achtereenvolgende sessies met hetzelfde voorbereide materiaal gewerkt: dezelfde letter, hetzelfde rijmpje en dezelfde tekst. Er wordt gekozen voor een letter die nog niet of nauwelijks benoemd wordt. Als een bepaalde letter gedurende drie sessies behandeld is, wordt daarna gekozen voor een totaal andere letter die niet tot verwarring met de vorige letter kan leiden. In het rijmpje of versje dat de leerkracht uitkiest, dient de gekozen letter veelvuldig voor te komen. Dit stukje tekst hoeft de leerling nog niet zelf te kunnen lezen. Een volgend aspect van de voorbereiding is, dat het spelletje ‘Zoek de letter’ aangevuld wordt met drie kaartjes waarop de nieuwe letter staat. Tevens kiest de leerkracht een geschikt boek dat het kind zelf kan lezen. Op de gekozen bladzijden komt de nieuwe letter minimaal in zes verschillende woorden voor en er komen weinig of geen voor het kind onbekende letters in voor. Voor iedere sessie wordt een nieuw zogenoemd Connect-rijtje gebruikt. Uit het boek worden zes woorden met de doelletter gekozen. Per sessie worden op basis van twee van deze woorden een Connect-rijtje opgesteld. Een Connect-rijtje bevat zes woorden waarvan er drie á vier de letter bevatten die het leerdoel vormt. De woorden in het rijtje verschillen minimaal van elkaar: soms wijzigt de beginletter, soms de middelste letter en soms de eindletter. Met behulp van vier andere woorden wordt een overgang gemaakt tussen de twee gekozen woorden. Hierbij wordt in elk woord steeds één letter veranderd.

Fase 1: Klankbewustzijn: ‘rijmpje voorlezen’ (2 minuten).

De leerkracht leest het rijmpje voor, de kinderen wijzen bij, ieder op een eigen exemplaar. De betreffende letter wordt door de leerkracht, indien mogelijk, verlengd uitgesproken. De woorden waarin de letter voorkomt, worden na het voorlezen nog eens samen opgezocht en gezegd. Vanaf de tweede sessie nodig de leerkracht de kinderen uit het rijmpje fluisterend met hem mee te lezen.

Fase 2: Koppeling van klank en teken: ‘grote letter’ (2 minuten)

De kinderen hebben de te leren letter als grote overtrekletter voor zich liggen, onder een transparant oefenbordje. Ze bedenken om beurten een kort woord waarin de letter al dan niet voorkomt. Als de letter voorkomt, gaan ze allemaal met een stift over de lettervorm en zeggen simultaan de letter. Er kan daarnaast

gewerkt worden met gebaren en/of met kunstmatig aan de letter geassocieerde emoties.

Fase 3: Automatiseren van de letterkennis: 'Zoek de letter' (4 minuten).

De leerkracht speelt samen met de kinderen het spelletje 'Zoek de letter'. Het doel is het juist identificeren van de nieuw geleerde letter tussen de bekende letters.

Fase 4: Woorden schrijven (4 minuten).

De leerkracht dicteert de zes woorden uit het voorbereide Connect-rijtje en laat bij ieder woord het woordkaartje even zien. De kinderen schrijven deze woorden op het transparante oefenbordje en spreken de woorden tegelijkertijd zachtjes uit. Na ieder geschreven woord wordt weer het woordkaartje getoond. Het kind verbetert een eventueel gemaakte fout door het woord uit te vegen en opnieuw te schrijven. De woorden die achtereenvolgens geschreven worden, verschillen minimaal van elkaar.

Fase 5: Woorden lezen (2 minuten)

Het voorbereide rijtje woorden wordt in duo's om beurten hardop voorgelezen. Daarna worden de kaartjes geschud en wordt steeds in hoog tempo een woord aangeboden aan steeds een ander kind. Dit wordt enige malen herhaald. Spellend lezen mag, indien nodig, worden voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd door de leerkracht. Na het spellen wordt het woord wel steeds gesynthetiseerd.

Fase 6: Stukje van een boek lezen (5 minuten)

De leerkracht leest het gekozen stukje eerst voor, terwijl de kinderen bijwijken op de tekst die ze voor zich hebben liggen. Belangrijk is dat er enthousiasmerende interactie over de inhoud plaatsvindt. De leerkracht moedigt spellend lezen aan, door dit bij enkele woorden voor te doen. Daarna oefenen de kinderen de tekst door deze fluisterend voor zichzelf te lezen. Vervolgens lezen de kinderen om beurten hardop een zin van de tekst (Smits & Braams, 2006, p 103-105).

2. Specifieke aanpassingen (woordjes, teksten) m.b.t. interesses en sterke kanten van de betreffende leerlingen.

3. BOUW (Regtvoort, Zijlstra, & Van der Leij, 2013). In dit computergestuurde interventieprogramma werkt de leerling samen met een tutor aan oefeningen gericht op het aanleren, inoefenen, herhalen en toepassen van de leerstof. Deze oefeningen passen zich aan het tempo van de leerlingen aan. Omdat dit programma online is, kan hier ook thuis mee worden gewerkt; zo kunnen bijv. (groot)ouders ook als tutor fungeren.

5.3 Het programma in fase 2 van het aanvankelijk leesproces

Fase 2 van het aanvankelijk leesproces behelst het vlotter worden van het decodeerproces en het leren verklanken van progressief ingewikkelder woordtypen. In de aanvankelijk leesmethodes wordt er in deze periode nog veel aandacht besteed aan instructie m.b.t. specifieke woordaspecten. Deze instructie wordt ook gegeven in LIST, maar de tijd die er aan besteed wordt is verminderd ten gunste van het lezen van tekst. De volgorde van instructie m.b.t. de specifieke woordaspecten wordt bepaald door de gebruikte leesmethode. Net als in fase 1 wordt de instructie over deze woordaspecten versterkt door het correct laten (over) schrijven van de betreffende woorden.

Laag 1: Het kerncurriculum, zes instructieblokken

Doelgroep

Het kerncurriculum is bedoeld voor alle leerlingen die starten met de tweede fase van het aanvankelijk lezen. Een uitzondering daarop vormen de kinderen die op de januarimeting al AVI E3 halen. Deze kinderen worden in HOMMEL geplaatst (zie hoofdstuk 6). Hetzelfde geldt voor leerlingen die AVI E3 weliswaar nog niet behaald hebben, maar die, blijkens observatie, ongemotiveerd zijn tijdens blok 1, 2 of 3. De blokken 4, 5 en 6 van het kerncurriculum doen deze leerlingen wel gewoon mee.

Inhoud

Fase 2: Instructieroutines/ instructieblokken

In Fase 2 gaat het om de volgende instructieblokken:

1. Specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven
2. Ondersteund lezen
3. Duolezen
4. Zelfstandig lezen
5. Creatief schrijven
6. Luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat)

Hieronder worden deze instructieblokken nader toegelicht.

1. Specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven (*1 x 10 minuten*)

De belangrijkste instructie elementen zijn:

- Uitleggen welk woordaspect (medeklinkerverbindingen, meerlettergrepen structuren) aan de orde is en samen met de leerlingen meerdere woorden bedenken die dit woordaspect bevatten;
- Deze woorden simultaan sprekend en schrijvend op het bord schrijven;
- Samen doen: de leerlingen schrijven deze woorden ook mee, eventueel gebruiken zij daarbij de Woordzetter werkbladen voor spelling (als met VLL gewerkt wordt).

Let op:

Zorg dat oefenen niet gereduceerd wordt tot 'testen of een kind het kan'. Dit gebeurt als kinderen zonder voorbeeld woordjes bij plaatjes moet schrijven. Schrijf woorden voor op het bord, of gebruik woordkaarten die je laat zien. Zorg ook altijd voor auditieve ondersteuning. Gebruik altijd: het woord zien – het woord horen en uitspreken – het woord schrijven. Pas als het kind het woord kan schrijven heeft het niet meer al deze kanalen nodig.

Als er op school geschikte spelletjes zijn m.b.t. de specifieke woordtypen (bijvoorbeeld viertal) dan kunnen deze extra ingezet worden.

2. Ondersteund lezen van tekst (1 x 20 minuten).

Dit ondersteund lezen gebeurt klassikaal:

- Voorlezen door leerkracht + bijwijzen door de kinderen;
- Koorlezen door leerkracht en kinderen;
- Duolezen **of** om beurten lezen door groepjes kinderen in koor. Belangrijk is ook dat de leerkracht op een enthousiasmerende manier, ook kort met de kinderen over de inhoud van de tekst praat. Goede lezers kunnen als de andere kinderen duo lezen individueel of in duo's doorlezen in eigen leesmateriaal.

Herhaling:

Het is de bedoeling dat er twee dagen achtereenvolgend met dezelfde tekst gewerkt wordt, op dezelfde manier. *Dit is anders dan in de handleiding bij de methode staat!*

Let op:

Er wordt *niet* gewerkt met het zelfstandig voorbereiden van de tekst door kinderen, ook niet als dit in de handleiding staat.

Er wordt *niet* gewerkt met om beurten laten lezen van de kinderen, ook niet als dit in de handleiding staat.

Er wordt in dit blok *niet* gewerkt met het lezen van losse woorden, ook niet als dit in de handleiding staat. Hier kan een uitzondering gemaakt worden als er een paar woorden (niet meer dan zes) los staan afgedrukt bij de tekst. Deze kunnen dan voorafgaand aan de tekst even met de kinderen in koor gelezen worden. Het is niet nodig dat de leerkracht ze eerst voorleest.

Versobering is van groot belang om de effectiviteit van het leesonderwijs te optimaliseren. Dit betekent het weglaten van oefeningen die geen effect hebben op het leren lezen. Dit geldt voor de taal oefeningen in de aanvankelijk leesmethodes. Deze worden daarom weggelaten. Ook is de effectiviteit van deze taal oefeningen voor het leren van taal vraagwaardig. Dit komt omdat een aanvankelijk leesmethode een te arme context biedt om woordenschat- of strategie onderwijs goed aan op te hangen.

Gebruik in deze fase WEL van de methode:

- de volgorde van aanbidding van nieuwe woordstructuren
- zinvolle leesspelletjes in het kader van deze nieuwe woordstructuren (waarbij kinderen echt moeten lezen)
- de teksten in de bijbehorende leesboekjes
- zinnen en teksten in de werkboekjes
- de bijbehorende leesseries
- opdrachten voor vrij schrijven.

Minimum hoeveelheid tekst

In LIST is bepaald hoeveel tekst er minimaal per dag door alle kinderen gelezen moet worden. Dit is zo belangrijk omdat de leesontwikkeling in deze fase vooral bepaald wordt door de hoeveelheid tekst die gelezen is.

De handleiding schrijft het gebruik van minder tekst voor, daardoor is het nodig er teksten bij te zoeken. Gebruik de teksten uit de leesboekjes bij de methode, de zinnen en teksten uit de werkboekjes en tekst uit leesseries voor aanvankelijke lezers.

Gebruik eventueel het digibord en/of kopieer eventueel stukken tekst die je extra nodig hebt. Bereid je lessen zo voor dat je genoeg tekst hebt. De tekst kan twee dagen achtereen gebruikt worden.

Gebruik voor kern 7 van VLL minstens 360 woorden tekst/Leeslijn: februari minstens 360 woorden.

Gebruik voor kern 8 van VLL minstens 450 woorden tekst/Leeslijn: maart minstens 450 woorden.

Gebruik voor kern 9 van VLL minstens 530 woorden tekst/Leeslijn: april minstens 530 woorden.

Gebruik voor kern 10 van VLL minstens 620 woorden tekst/Leeslijn: mei minstens 620 woorden.

Gebruik voor kern 11 van VLL minstens 720 woorden tekst/Leeslijn: juni minstens 720 - 820 woorden.

Gebruik voor kern 12 van VLL minstens 820 woorden tekst/Leeslijn: juli minstens 820 woorden.

Het gebruik van de werkboekjes

Gebruik uit de werkboekjes alleen de oefeningen met tekst die je gezamenlijk in koor leest. Laat oefeningen weg waarbij je lijntjes moet trekken, tekeningen moet maken en woordjes in moet vullen, moet plakken en knippen.

Let ook op dat er geen oneigenlijke leerdoelen en aspecten zitten in de opdrachten die de opdrachten onnodig complex maken en niet bijdragen aan het leesleerproces. Zo is bijvoorbeeld het oplossen van een rebus leuk tijdverdrijf voor leerlingen die dit type opdracht goed begrijpen en die al kunnen lezen. Voor de andere leerlingen is het verspilling van tijd en moeite omdat het niet bijdraagt aan de leesontwikkeling en omdat dit type opdracht een heel eigen leerproces vergt dat verder niet veel functie heeft.

De overige oefeningen in de werkboekjes kunnen eventueel gebruikt worden om de normaal vorderende leerlingen bezig te houden als een gedeelte van de kinderen extra instructie krijgt in het kader van instructielaag 2 of 3.

3. Duo lezen (*1x 15 minuten of 2 x 10 minuten*)

Bij duolezen wordt gewerkt met dezelfde teksten die al ondersteund gelezen zijn bij blok 1. Daarnaast mag extra materiaal gebruikt worden. Hou in de gaten of de kinderen in de duo's tot een redelijk vloeiende productie komen. Als dat niet lukt moet het materiaal eerst klassikaal in koor geoefend worden. De kinderen lezen in deze fase bij voorkeur om beurten een zin. Ze blijven daardoor goed op elkaars lezen betrokken.

4. Zelfstandig lezen (*1x 10 minuten*)

Tijd inlassen waarin kinderen voor zichzelf lezen (ook al is dat maar doen alsof). De leerkracht leest dan ook. Leerkracht is model:

- leren kiezen van een boekje

- praten over boeken

5. Creatief schrijven (1x 10 minuten)

Zelf functioneel schrijven, leerkracht is model (invented spelling is acceptabel voor klankonzuivere woorden). Een zeer geschikte vorm van vrij schrijven is het 'reactie schrift'. Kinderen 'schrijven' daarin steeds na het zelfstandig lezen een korte reactie op het gelezene, dit ondersteunt hen bij het leesbegrip (Martinez en Roser, 2008).

In Veilig Leren Lezen zitten in de 'Feestneus' een aantal opdrachtbladen met functionele schrijfo opdrachten, de voorkeur gaat in LIST echter uit naar een meer structurele vorm van vrij schrijven die aansluit op wat de leerlingen lezen.

6. Luisteren (1x15 minuten)

De leerkracht leest dagelijks leeftijdsadequate teksten voor. Dit kan zowel fictie zijn, als non-fictie. Naar aanleiding van deze teksten geeft de leerkracht minilesjes, die gericht zijn op smaakontwikkeling (leren kiezen) en op de diepere lagen van de tekst.

Laag 2: Pre-teaching en werken met open spelling software

Doelgroep

Laag 2 is bedoeld voor de kinderen die onvoldoende vorderen m.b.t. letters, woorden en zinnen. Per meetmoment in deze periode, te weten januari en mei, is nauwkeurig bepaald welke criteria hiervoor gelden. Deze criteria zijn beschreven in bijlage 2. Laag 2 wordt aangeboden bovenop laag 1.

Praktische uitvoering

De inhoud van laag 2 in de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs betreft pre-teaching van hetgeen in de groep is aangeboden en het oefenen met het schrijven in open spellingsoftware. Bij pre-teaching gaat het om het voorlezen en koorlezen van tekst die ook in de groep gelezen wordt. Hierdoor worden de kinderen voorbereid op hetgeen in de grote groep aan de orde gaat komen.

In een open spellingsprogramma worden een aantal woorden geplaatst met de structuur die geleerd wordt (conform de volgorde in de handleiding). De kinderen oefenen hier dagelijks mee. Voorbeelden van open spellingsprogramma's zijn: WOEF (www.tandem-digitaal.nl) en WRTS

(www.wrts.nl)

Voor de benadering van zwakke leerlingen in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces gelden dezelfde principes als in de eerste fase: focus op de sterke kanten van de kinderen, label ze niet als zwakke lezer, sta model door hardop denkend voor te doen en biedt wat extra tijd om tot het antwoord op een vraag te komen (Collins Block, 1997, p. 10).

Zowel de pre-teaching als het werken met een open spellingsprogramma neemt dagelijks ongeveer 10 minuten in beslag. Er wordt gewerkt in groepjes van maximaal 5 kinderen.

Laag 3: Connect Woordherkenning, Connect Vloeiend en specifieke aanpassingen

Doelgroep

Voor de derde interventielag komen in principe die kinderen in aanmerking die zonder extra maatregelen niet meer meekunnen met het onderwijs in de groep. Voor welk aanbod gekozen wordt, hangt af van welke specifieke indicaties van toepassing zijn. Het centrale doel van Connect Woordherkenning is het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot adequate woordherkenning te komen en het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Het centrale doel van Connect Vloeiend Lezen is het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van tekst. De meest onderscheidende indicatie tussen beiden is de effectiviteit van het herhaald aanbieden op woordniveau. Wanneer dit leidt tot een duidelijke verbetering in de herkenning van de aangeboden woorden in termen van accuratesse en snelheid, is Connect Woordherkenning aangewezen. Wanneer dit niet het geval is én er is sprake van een grillig patroon van moeilijkheden, is Connect Vloeiend Lezen aangewezen (zie ook Smits & Braams, 2006, p 67-68 en verderop in dit hoofdstuk).

Laag 3 wordt aangeboden bovenop laag 1 en 2.

Een uitzondering op deze regel vormen de zwak gemotiveerde leerlingen die volgens de hoofdcriteria in laag 2 vallen: deze leerlingen worden in laag 3 geplaatst. Deze leerlingen krijgen echter alleen laag 1 en 3 aangeboden (en geen laag 2). De bedoeling is dat de leerling weer gemotiveerd raakt door met de leerling even iets anders te gaan doen (namelijk Connect). Pre-teaching zoals in laag 2 wordt aangeboden, lijkt voor deze leerlingen minder geschikt. Voor deze leerlingen is het van belang extra tijd in de plannen voor laag 3 (bovenop de aangegeven tijd voor laag 3).

De criteria voor indeling van de leerlingen in laag 3 in fase 2 van het aanvankelijk leesproces, zijn voor de meetmomenten van januari en mei opgenomen in bijlage 2. In deze bijlage zijn de indelingscriteria steeds opgenomen achter het groepsscoreformulier dat behoort bij het betreffende meetmoment, zodat de leerkracht de informatie die nodig is voor de indeling van de leerlingen in een interventie laag bij de hand heeft.

Praktische uitvoering

Laag 3 in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces betreft het werken met:

1. Connect Woordherkenning. Er wordt geoefend met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

Er wordt gedurende drie achtereenvolgende sessies met dezelfde tekst gewerkt. De leerkracht kiest een stukje van 40 tot 60 woorden uit een boek dat geschikte oefenstof bevat en waarbij het kind inhoudelijk betrokken kan zijn. Voor iedere sessie wordt een nieuw Connect-rijtje gebruikt. Daarbij wordt de door het kind te lezen bladzijde als uitgangspunt genomen, alsmede de problemen die zijn gebleken in eerdere leessessies. Minstens twee woorden in het rijtje komen uit het boek. De rijtjes krijgen zodanig vorm, dat volledige verwerking van alle klank-tekenkoppelingen wordt afgedwongen. De wijze van constructie is afhankelijk van het type oefendoel. Binnen Connect Woordherkenning wordt vooral gewerkt met medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Wanneer medeklinkerverbindingen problemen opleveren, kunnen er Connect-rijtjes worden gemaakt door te variëren op de medeklinkerverbinding die het doel is van de oefening. Dit kan door één medeklinker uit de verbinding weg te laten, of er één te vervangen. Een dergelijke werkwijze dwingt tot het volledig decoderen van de elementen van de medeklinkerverbinding. Connect-rijtjes met meerlettergrepige woorden worden gemaakt vanuit een of twee meerlettergrepige woorden die gekozen zijn uit de tekst. De overige woorden in het rijtje worden afgeleid uit de gekozen woorden. Daarbij wordt steeds een letter, een lettergreep of eventueel een groter deel van het woord veranderd. De woorden wijken op onvoorspelbare wijze van elkaar af. Het belangrijkste doel is dat de leerlingen inzicht krijgen in de opbouw van de meerlettergrepige woorden. De woordrijtjes worden op kaartjes geschreven.

Verder dient er een ‘woordlottoblad’ gemaakt te worden met de zes Connect-woorden erop geschreven. Het formaat moet zodanig zijn dat de zes kaartjes met de Connect-woorden erop passen.

Fase 1: Voorlezen van de oefentekst (tijdens de eerste sessie).

Leerkracht en leerlingen oriënteren zich op de tekst op basis van titel, de plaatsjes in het boek en door middel van het doen van voorspellingen over het verloop van het verhaal. De leerkracht leest de tekst vervolgens hardop voor. Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op een enthousiaste manier over de tekst, vat samen en toetst voorspellingen.

Fase 2: Woorden schrijven

De leerkracht dicteert de zes woorden uit het voorbereide Connect-rijtje en laat bij ieder woord het woordkaartje even zien. De kinderen schrijven deze woorden op het transparante oefenbordje en spreken de woorden tegelijkertijd zachtjes uit. Na ieder geschreven woord wordt weer het woordkaartje getoond. Het kind verbetert een eventueel gemaakte fout door het woord uit te vegen en opnieuw te schrijven. De woorden die achtereenvolgens geschreven worden, verschillen minimaal van elkaar.

Fase 3: Woorden lezen

De leerlingen lezen de woorden in de volgorde waarin ze zijn opgeschreven. De leerkracht toont steeds een woordkaartje aan de leerlingen. De leerlingen lezen het woord zachtjes voor zich en steken de vinger op wanneer ze denken te weten welk woord het is. De leerkracht wacht totdat alle leerlingen zover zijn en geeft vervolgens aan één leerling de beurt. Daarna worden de kaartjes geschud en wordt steeds in hoog tempo een woord aangeboden aan steeds een ander kind. Vervolgens worden de woorden gemixt met woorden uit de twee voorafgaande sessies en in hoog tempo aan steeds een ander kind aangeboden om te lezen.

Fase 4: Tekst lezen in koor

Leerkracht en leerlingen lezen de tekst gelijktijdig hardop voor. De leerlingen wijzen bij. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst goed volgen.

Fase 5: Woorden herhaald lezen

Met de woordkaarten en het woordlottoblad wordt een lottospelletje gespeeld. Op die manier worden de woorden uit de Connect-rijtjes nogmaals geoefend. Het spel wordt in de tweede en derde sessie uitgebreid met de Connect-woorden uit die sessies.

Fase 6: Tekst herhaald lezen – duo lezen

De leerlingen markeren of onderstrepen de twee woorden uit het Connect-rijtje, die voorkomen in de tekst. De tekst wordt in duo's gelezen. Tijdens het duo-

lezen leest één leerling de tekst hardop voor, terwijl de duopartner bijwijst. Bij fouten of aarzelingen blijft de duopartner even steken bij het woord om de ander de kans te geven zich te herstellen. Indien nodig zegt de duopartner de eerste letter(s) van het woord voor. Hierna wisselen de leerlingen van rol.

Afsluiting. Aan het eind van de sessie leest de leerkracht ter motivatie een aantal nieuwe bladzijden uit het boek voor (Smits & Braams, 2006, p 116-118).

2. Connect Vloeiend Lezen. Er wordt geoefend met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

De leerkracht kiest vijf motiverende boekjes op of boven het hoogste AVI-instructieniveau van de kinderen. De leerling kiest tijdens de sessie hieruit zijn favoriete boek, Uit dit boek wordt een gedeelte van 60 tot 200 woorden gekozen. De lengte neemt in de loop van de begeleidingsperiode steeds toe. Met het gekozen stuk worden drie sessies geoefend.

Fase 1: Oriëntatie (alleen tijdens de eerste sessie van de serie van drie)

Leerkracht en leerlingen oriënteren zich op de tekst op basis van titel, de plaatjes in het boek en door middel van het doen van voorspellingen over het verloop van het verhaal.

Fase 1: Voorlezen en interactie (eerste sessie)/Voorlezen (tweede en derde sessie)

De leerkracht leest de tekst hardop en vloeiend voor. Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op een enthousiaste manier over de tekst, vat samen en toetst voorspellingen. Tevens noemt de leerkrachten tijdens dit gesprekje nog wat van de (voor de kinderen) moeilijk te lezen woorden.

Fase 3: Koorlezen (eerste en tweede sessie)

Leerkracht en leerlingen lezen de tekst gelijktijdig hardop voor. De leerlingen wijzen bij. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst goed volgen.

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

De leerlingen kiezen ieder twee woorden uit de tekst die zij willen oefenen. De leerkracht schrijft elk woord op een woordkaartje. De leerkracht dicteert de woorden één voor één en de leerlingen schrijven de woorden gelijktijdig op het transparante schrijfbordje. Hierbij spreken ze gelijktijdig de klanken van de woorden uit. Vervolgens toont de leerkracht de kaartjes in dezelfde volgorde als

waarin ze opgeschreven zijn. De leerlingen bedenken bij elk geschreven woord een zin. De leerlingen lezen de woorden hierna in dezelfde volgorde. Dit gaat als volgt: De leerkracht toont steeds een woordkaartje aan de leerlingen. De leerlingen lezen het woord zachtjes voor zich en steken de vinger op wanneer ze denken te weten welk woord het is. De leerkracht wacht totdat alle leerlingen zover zijn en geeft vervolgens aan één leerling de beurt. Daarna worden de kaartjes geschud en de leerlingen lezen de woorden nogmaals op de hierboven beschreven manier.

Fase 5: Duo lezen (alle drie de sessies)

De leerlingen markeren of onderstrepen de woorden die ze eerder hebben geschreven op hun kopie van de tekst. De tekst wordt in duo's gelezen.

De duopartners zitten naast elkaar en lezen vanaf één tekstblad, de tekst van de andere leerling wordt even weggelegd.

Tijdens het duo-lezen leest één leerling de tekst hardop voor, terwijl de duopartner bijwijst. Bij fouten of aarzelingen blijft de duopartner even stilstaan bij het woord om de ander de kans te geven zich te herstellen. Indien nodig zegt de duopartner de eerste letter(s) van het woord voor. Hierna wisselen de leerlingen van rol.

Fase 6: Fluisterlezen (alleen de laatste sessie)

De leerlingen lezen de tekst zelfstandig fluisterend op. De leerkracht luistert bij alle leerlingen een stukje mee en vult op basis hiervan voor elke leerling de zogenoemde 'Vloeiendheidsschaal' in (zie Smits & Braams, 2006, p 130). Op deze schaal vult de leerkracht voor de aspecten 'klemtoon en intonatie', 'ritme' en 'tempo' de vloeiendheid van de leerling in de derde sessie in. Wanneer de score op elk van de onderdelen lager dan 3 is, is het noodzakelijk dat er met het betreffende kind vaker geoefend wordt.

Afsluiting. Aan het eind van de sessie leest de leerkracht ter motivatie een aantal nieuwe bladzijden uit het boek voor (Smits & Braams, 2006, p 128-130).

3. Specifieke aanpassingen (woordjes, teksten) m.b.t. interesses en sterke kanten van de betreffende leerlingen.

4. BOUW (Regtvoort, Zijlstra & Van der Leij, 2013)

Hoofdstuk 6

HET LIST PROGRAMMA VOOR VLOEIEND LEZEN

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het LIST-programma voor vloeiend lezen besproken. Eerst wordt het kerncurriculum voor vloeiend lezen beschreven zoals dat vorm krijgt in de aanpak voor hardop lezen (HOMMEL) en de aanpak voor Stillezen. Vervolgens komen de interventielagen twee en drie die behoren bij de hardop leesaanpak aan de orde (Ralfi (Laag 2) en Ralfi Plus (Laag 3)). Tenslotte wordt Ralfi-light beschreven. Dit is de extra interventie behorend bij de stilleleesaanpak. Binnen elke aanpak wordt steeds beschreven voor welke leerlingen de aanpak bedoeld is, wat de basisprincipes zijn en hoe de praktische uitvoering van de aanpak vorm krijgt. Tot slot wordt in deze paragraaf doel en opzet van de minilessen besproken die twee- á driemaal per week binnen de aanpakken van Laag 1 ingezet worden.

6.2 Hardop ondersteund makkelijk lezen (HOMMEL)

Doelgroep

Deze werkwijze is bedoeld voor alle leerlingen in het regulier basisonderwijs die AVI E3 tot en met M4 beheersingsniveau behalen in termen van de AVI-toetsen uit 2009 (voor het S(B)O worden de instructieniveaus aangehouden). Een uitzondering wordt gemaakt voor leerlingen die weliswaar beneden AVI E4 lezen, maar die wel kunnen stillezen en dat ook willen. Dit komt voor bij leerlingen die hardop lezen met een tempo van minstens 85 woorden per minuut.

Deze tekst is overgenomen uit: Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K., & Smits, A.E.H. (2012). *Lezen, lezen, lezen. Achtergrond en evaluatie van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

Zij doen op interventieniveau 1 mee aan de stilleesgroep zoals beschreven in paragraaf 6.3.

In het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs duurt het aanvankelijk leesproces langer. Hierdoor dreigt het gevaar dat er te lang te veel geoefend wordt op letter- en woordniveau. Om dit risico te verkleinen is het van belang te starten met de interventies van het vloeiend lezen zodra leerlingen de meeste letters kennen en de leeshandeling kunnen uitvoeren. Dit betekent dat leerlingen in het S(B)O starten met de interventies van vloeiend lezen zodra zij de aanvankelijk leesmethode hebben afgerond.

Basisprincipes

Binnen het LIST-programma is veel lezen de basis van de vloeiend leesaanpak voor alle leerlingen. De leerlingen in deze doelgroep doen dit via hardop lezen omdat hun stilleestempo nog te laag is.

Alle leerlingen in deze doelgroep lezen minimaal 25 boeken per jaar, op leeftijdsadequaat niveau of daarboven. Om dit mogelijk te maken wordt intensief gebruik gemaakt van ondersteunende technieken. Het minimum niveau waarop gelezen wordt is het hoogste instructieniveau van de leerling. Bij een laag instructieniveau wordt figuur 6.1 gevolgd om het niveau waarop gelezen wordt te bepalen. Strips en boeken op een lager niveau mogen ter afwisseling gelezen worden, maar tellen niet mee voor de lijst van 25 boeken.

Ondersteunende technieken zijn te onderscheiden in lichtere en zwaardere technieken. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in de leesontwikkeling.

Deze technieken zijn nodig omdat de leerling niet zelfstandig decodeert. Het decoderen gebeurt door een tutor of via een technische oplossing. Die technische oplossing kan bijvoorbeeld een CD ROM zijn, maar ook tekst-naar-spraak software is een goede optie. De leerling in kwestie leest soms simultaan (in koor met het model), soms als echo. De voorkeur van de leerling kan daar zeker een rol in spelen. Leerlingen die met behulp van de zwaardere technieken lezen kunnen daardoor lezen op leeftijdsadequaat niveau. Het lezen van de 25 boeken is niet primair de verantwoordelijkheid van de leerling, maar van de leerkracht. De leerkracht ondersteunt bij de boekkeuze, motiveert en overlegt met de leerling over de mate van ondersteuning bij het lezen. Het is van groot belang dat leerlingen alleen boeken lezen die ze zelf kiezen en écht leuk vinden.

**FIGUUR 6.1: LEEFTIJDSEDEQUAAT NIVEAU VOOR
ONDERSTEUNDE OEFENING (HOMMEL)**

Groep	Actueel niveau	Ondersteunde oefening op hoogste instructieniveau, echter bij een laag instructie niveau <u>minimaal</u> op:
Eind groep 3/onderinstromer S(B)O: na 1 jaar SBO Aanvankelijk lezen	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten (tempo hoeft nog niet op instructieniveau te liggen)	AVI E3
Na herfstvakantie groep 4/ Onderinstromer S(B)O: in tweede leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten	AVI M4
Januari groep 4/ Onderinstromer S(B)O: in tweede leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten	AVI E4
Begin groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI M4 Instructieniveau	AVI E4 AVI M5
Na herfstvakantie groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI E4 Instructieniveau	AVI M5 AVI E5
Januari groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI M5 Instructieniveau	AVI M5 AVI M6
Begin groep 6/ Onderinstromer S(B)O: in vierde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI E5 Instructieniveau	AVI M5 AVI E6
Neveninstromer S(B)O vanaf 9 jaar	Groter of gelijk aan AVI M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI E4 Instructieniveau	AVI M4-M5 AVI E5

6.2.1 Praktische uitvoering HOMMEL

Organisatie

Hommel wordt ingepland voor minimaal 35 minuten per schooldag. Van deze 35 minuten moet minimaal 20 minuten gelezen worden door de kinderen, anders verliest het programma zijn effect. In de lokalen waar Hommel wordt uitgevoerd zijn minimaal 7 leeftijdsadequate boeken per leerling beschikbaar. De leerkracht plant in overleg met individuele leerlingen welke ondersteuningstechnieken ingezet worden. De voorkeuren van de leerling spelen daarbij een rol evenals de leesvorderingen.

Lesopzet HOMMEL

De leesles bestaat uit de volgende vaste componenten (zie ook Elsäcker en Verhoeven, 2001):

- Kinderen hergroeperen indien nodig (uitgangspunt; geen stillezen bij hardop lezen)
- Alle leerlingen zorgen dat zij voldoende leesmateriaal op de bank hebben om het half uur door te komen (2-5 minuten)
- Gezamenlijke start. Leerkracht leest een stukje voor uit een boek, krantenartikel, tijdschrift (ter kennismaking en om intonatie en frasering te modelleren), 2 x per week wordt dit gekoppeld aan een miniles over aspecten van lezen (zie hieronder) (10 minuten)
- Leerlingen lezen zelf (met leesondersteuning), de leerkracht loopt rond, observeert en voert op zachte toon kleine motiverende leesgesprekjes met de leerlingen (20 minuten)
- Gezamenlijk einde. Terugkomen op de gegeven miniles. Boekrespons; er zijn verschillende aantrekkelijke mogelijkheden. Uitwisseling in tweetallen/Boekreclame/internetsites zoals www.librarything.nl en www.mijnstempel.nl/spelvormen Chambers (1995)/leeslogboekje. Belangrijk is dat deze boekrespons enthousiasmeert en zeker geen elementen in zich draagt van ‘overhoren’ (5 minuten).

Minilessen: praten over boeken

Twee keer per week integreert de leerkracht bij het hardop lezen een miniles over lezen. De minilessen zijn bedoeld om de gerichtheid van het lezen, het

doorlezen en de leesmotivatie te bevorderen. De leerkracht communiceert met de kinderen over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden. De duur van een minilesje dient kort te zijn. Liefst 5 minuten, maximaal 10 minuten. De miniles wordt aan het begin van de leestijd gegeven. Aan het eind van de les kan er eventueel op teruggekomen worden (Atwell, 2007; Morgan, Mratz, Padak & Rasinski, 2009).

In het onderstaande wordt wat nader uitgewerkt wat in een miniles aan de orde kan komen.

Miniles onderwerpen:

1. Komen voort uit observaties (wat hebben kinderen nodig)

Voorbeeld onderwerpen:

- Hoe kies je een boek?
- Hoe houd je bij wat je gelezen hebt?
- Hoe leen je boeken uit de klassen- of school bibliotheek
- Wat doe je als je boek uit is?
- Waar vind je boekbesprekingen
- Waarom zijn sommige boeken (te) makkelijk/moeilijk of precies goed?
- Wanneer je beter kunt stoppen met het lezen van een boek
- Introductie tot verschillende genres die kinderen leuk zouden kunnen vinden
- Het plezier als je een schrijver vindt die jij echt leuk vindt
- Hoe vind je je volgende boek op basis van eerder gelezen boeken
- Hoe serieboeken werken
- Wat doe je als je een woord tegenkomt dat je niet kent
- Hoe voelt het om in de 'lees zone' te zijn?
- Hoe leer je stillezen? (via fluisterlezen)
- Hoe doe je een boekreclame?
- Hoe haal je informatie uit een boek als je een werkstuk moet maken?

2. Komen voort uit teksten (elementen die de beleving kunnen triggeren, diepere lagen in de tekst, wat maakt dit stukje tekst interessant/ spannend/ontroerend/grappig/?)

3. Komen voort uit eigen leeservaringen. Deel met de kinderen jouw ervaringen als lezer (waarom lees je, waar, wanneer, hoe zoek je boeken,

hoe bewaar je ze, je overtuigingen over boeken, hoe houd je bij wat je gelezen hebt).

Ondersteuningsvormen voor het lezen

Achtereenvolgens beschrijven we hier de lichte en de zwaardere ondersteuningsvormen in HOMMEL.

Lichte ondersteuningsvormen

Duolezen in homogene duo's is de organisatievorm voor de lichte ondersteuning. De duo's worden gekozen door de kinderen zelf. Uit onderzoek blijkt dat vriendschappen tussen kinderen het duolezen effectiever en makkelijker maken (Meisinger, Schwanenflugel, Bradley, & Stahl, 2004). Deze duo's zitten naast elkaar en lezen bij voorkeur uit hetzelfde boek dat midden tussen hen in ligt. Dit zorgt voor betrokkenheid op elkaars leesproces. Als de één leest wijst de ander bij en vice versa. Dit kan gebeuren met een bijwijs middel naar de voorkeur van de leerlingen. De kinderen overleggen met elkaar hoe zij het liefst om beurten lezen:

- om beurten een zin
- om beurten een (halve) bladzij
- tegelijkertijd in koor
- lezer 1 leest een (halve) bladzij, lezer 2 leest nogmaals dezelfde bladzij.

Zwaardere ondersteuningsvormen

Voor de zwaardere ondersteuningsvormen kan er gekozen worden uit tutorlezen en hardop meelezen met een technisch middel. Deze keus wordt gemaakt op praktische gronden: om hoeveel kinderen gaat het en wat is het gemakkelijkst te realiseren, gegeven deze aantallen. De voorkeur van kinderen zou in principe ook een rol moeten spelen.

Tutorlezen

De tutor is minstens twee jaar ouder dan de leerling die hij / zij helpt. De tutor doet dit vrijwillig omdat hij/zij het leuk vindt om te doen. De leerkracht van de tutores bespreekt de tutortaak met de klas en verzoekt tutores om zich aan te melden. Het is belangrijk dat het klikt tussen de tutor en de leerling die geholpen wordt. Vaak wordt aanbevolen om iedere 6 weken van tutor te wisselen (Vosse, 1994; 2002).

Leeszwakke leerlingen zijn doorgaans uitstekende tutores die in hun eigen leesontwikkeling profiteren van hun werk als tutor. Het is wel van belang dat deze leerlingen na zes weken weer een tijdje in hun eigen klas lezen omdat zij

daar op een hoger leesniveau lezen. Voor kinderen die thuis veel en enthousiast lezen is dit minder belangrijk.

Tutoren krijgen kort voordat zij beginnen uitleg over de werkwijze. De leerkracht van de jongere leerlingen loopt rond en geeft voorbeelden en feedback tijdens het lezen. De jongere leerling kiest het boekje, waar nodig ondersteunt de leerkracht bij de keuze.

Er zijn in grote lijnen drie mogelijke werkwijzen voor tutoring: koorlezen, echolezen en de combinatie van beide. Deze laatste combinatie kan in extreme gevallen verrijkt worden met beperkte vormen van herhaald lezen. Bij koorlezen lezen de twee leerlingen tegelijkertijd in het boekje. Zij spreken een signaal af voor het moment dat de jonge leerling voelt dat hij het wel zonder de tutor af kan. Als dat signaal gegeven wordt houdt de tutor zijn mond totdat de jongere leerling aarzelt of een fout leest, of zelf aangeeft weer ondersteuning nodig te hebben. Dan begint de tutor weer mee te lezen (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999).

Bij echolezen leest de tutor eerst een alinea of een halve bladzij. De leerling wijst bij. Vervolgens leest de leerling zelf het gedeelte dat net voorgelezen is. Als dit nog moeilijk is kunnen tutor en leerling het gedeelte ook samen in koor lezen nadat de tutor het heeft voorgelezen. Dit is een combinatie van echolezen en koorlezen, deze combinatie is de zwaarste ondersteuningsvorm. In principe wordt er bij het tutorlezen niet herhaald gelezen. Voor kinderen die heel zware ondersteuning nodig hebben kan er eventueel voor gekozen worden om hetzelfde stuk tekst op twee of maximaal drie achtereenvolgende dagen te herhalen.

Tijdens het lezen geeft de tutor concrete complimenten over het lezen en zegt dingen als: je doet goed je best, je bent een goede lezer. De twee kinderen praten tijdens het laatste (derde) gedeelte van de lesopzet samen na over de inhoud van wat ze gelezen hebben.

Hardop meelezen met technisch middel

Deze mogelijkheid zal eerder gebruikt worden als slechts een enkel kind in de groep deze zware ondersteuningsvorm nodig heeft. De voorkeur van de leerling speelt ook een rol. Het is in sommige gevallen denkbaar dat een autistische leerling liever in een rustig hoekje leest met een koptelefoon op, dan met een tutor in een drukke omgeving. Er dient voor gewaakt te worden om dergelijke beslissingen op grond van feiten te nemen en niet op grond van overtuigingen. Als de meeste leerlingen met een tutor werken is het meestal beter om dit ook voor de autistische leerling te proberen.

Technische middelen die gebruikt kunnen worden zijn de volgende: cd's, cd-rom's en text-to-speech software (Sprint plus of Kurzweil). Voor leerlingen met ernstige leesproblemen boven de leeftijd van tien jaar is het altijd nodig om text-to-speech software te introduceren en te leren gebruiken. Deze software vormt een belangrijke compensatie voor de leesproblemen van deze leerlingen en faciliteert het functioneren op school. Ook voor jongere leerlingen met leesproblemen is de software geschikt. Bij sommige van deze leerlingen wordt de software na verloop van tijd weer overbodig.

6.2.2 Extra instructie voor zwakke lezers: Herhaald lezen met RALFI

Doelgroep

Voor alle leerlingen in de hardop leesaanpak, vanaf AVI M3 die in het afgelopen half jaar duidelijk minder dan 1 AVI instructieniveau gevorderd zijn; we noemen dit de stagnerende lezers. Zie bijlage 2 voor de criteria voor indeling in de interventielagen.

Basisprincipes

- Deze extra aanpak gebeurt altijd in combinatie met de hardop leesaanpak in laag 1 (zie paragraaf 6.2.1). De leerlingen lezen vier tot vijf keer in de week met RALFI.

RALFI staat voor:

Repeated: Binnen RALFI wordt in vijf achtereenvolgende sessies (liefst verspreid over 5 weekdays) met een groepje kinderen hetzelfde stukje tekst gelezen. Pas daarna wordt overgegaan tot het volgende stukje tekst;

Assisted: Kinderen worden ondersteund bij het lezen. Op deze manier wordt het lezen vergemakkelijkt en wordt aangestuurd op een succeservaring. Er wordt voor gezorgd dat het lezen nooit moeilijk wordt voor de kinderen en dit wordt ze ook van te voren duidelijk gemaakt. De ondersteuning bestaat uit de volgende technieken: De eerste vier keren dat een tekst gelezen wordt leest de leerkracht de tekst eerst zelf vloeiend voor in een normaal leestempo. In principe lezen de kinderen mee terwijl ze bijwijzen. Pas na het voorlezen van de tekst lezen kinderen de tekst zelf. De vijfde keer lezen ze de tekst zelf voor zonder de tekst eerst te hebben horen voorlezen. Bij het lezen in groepen wordt gebruik gemaakt van koorlezen; Als een leerling aarzelt bij het zien van een woord zegt de leerkracht het woord meteen voor. Dit doet de leerkracht alleen tijdens de eerste

vier keren dat de tekst gelezen wordt. De vijfde keer geeft de leerkracht de kinderen 5 seconden de kans om het woord te zeggen.

Level: inzetten op een hoog niveau; RALFI steunt op de bevinding dat het voor de leesontwikkeling van zwakke lezers gunstig is om te werken met relatief moeilijke tekst, mits er voldoende ondersteuning geboden wordt middels voorlezen, koorlezen, voorzeggen en herhalen (McCormack en Paratore, 2003; Kuhn & Stahl, 2000). Dit betekent dat er met leeftijdsadequate tekst wordt gewerkt op minimaal het niveau van AVI E5-M6. Bij voorkeur wordt gewerkt met gewone jeugdboeken zonder aangegeven leesniveau.

Feedback: directe neutrale feedback bij fouten, maar ook toegespitste positieve feedback; het National Reading Panel (2000) geeft aan dat herhaald lezen effectief is in combinatie met ondersteuning en feedback. Door middel van directe feedback krijgen foutief gelezen woorden niet de kans om ingeprent te worden. Directe feedback is bovendien van belang omdat herhaald voorlezen met ondersteuning soms gokkend leesgedrag kan oproepen. Het is van belang deze wijze van feedback geven aan de leerlingen uit te leggen, dit om frustratie te voorkomen en ook om ze te leren hetzelfde te doen tijdens het werken in duo's. Positieve feedback is nog belangrijker dan feedback op leesfouten. Positieve feedback moet duidelijk maken wát er precies goed gegaan is. Dus niet: 'goed zo' of 'goed gelezen', maar: 'ik vind het heel knap dat je het woord 'beneden' vandaag goed leest, terwijl het gisteren nog zo lastig was' of 'ik vind dat je zo mooi op toon voorleest, je weet het echt spannend te maken'. Positieve feedback moet de successen van kinderen vieren, niet de successen van de leerkracht. De vooruitgang moet duidelijk gekoppeld worden aan de activiteit van het kind. Als er vooruitgang is dan moet dat duidelijk met het kind besproken en gevierd worden waarbij duidelijk gemaakt wordt dat de vooruitgang te danken is aan zijn eigen inspanningen, niet die van de leerkracht. Een manier om dit heel duidelijk te maken is om de kinderen te vragen hun eigen lezen te evalueren. 'Hoe vind je zelf dat je gelezen hebt?'. Daarbij kan de leerkracht aandachtspunten geven. Bijvoorbeeld: lukt het om lange woorden te lezen? Wat vind je makkelijk om te lezen, wat moeilijk en waarom? Lees je spannend voor? Word je nog moe van het lezen? Deze mondelinge zelfevaluaties kunnen kort genoteerd worden door de leerkracht en na verloop van tijd in samenhang met elkaar besproken.

Interaction: plezierige interactie over de inhoud. Het is van belang om tijdens het voorlezen van het tekstgedeelte enthousiaste interactie te hebben over de inhoud. Niet alleen fonologische vaardigheden, maar ook de gelegde semantische connecties verbeteren de woordherkenning (Strain, Patterson en Seidenberg 1995; Aaron e.a. 1999; Laing en Hulme, 1999; Snowling en Hulme,

2005). Bovendien is het van groot belang dat kinderen zich ook binnen RALFI bewust zijn van het centrale doel van lezen: begrijpen wat er staat. Na bepaalde zinnen met interessante inhoud praten begeleider en kinderen over deze inhoud. Dit praten over heeft niet de kenmerken van het 'overhoren van de inhoud'. Er worden geen vragen gesteld naar allerlei details. Detailvragen perken de communicatie in: het antwoord staat voor de leerkracht immers al vast. Het beantwoorden van dit soort vragen is weinig motiverend voor kinderen. De interactie kan op twee manieren verlopen: aarzelend hardop denken, en het stellen van open vragen. Beiden hebben betrekking op eigen meningen over de tekst en de 'grote ideeën' binnen de tekst. Deze interactie nodigt uit tot rijke antwoorden, meer interactie en meer beleving van de tekst (Allen, 2000; Beck en McKeown, 2001). Juist hierdoor verbetert ook weer de oproepsnelheid tijdens het lezen. Tijdens de interactie kunnen bepaalde woorden uit de tekst op een heel rijke manier aan de orde gesteld worden, waardoor deze vervolgens ook weer makkelijker gelezen worden door het kind. Woorden met rijke associaties worden immers gemakkelijker opgeroepen (Meyer en Felton, 1999). In grote lijnen kunnen bij de interactie de volgende categorieën onderwerpen (met voorbeeldvragen) gebruikt worden (Allen, 2000; Beck en McKeown, 2001):

Persoonlijke respons: jij

- Wat zou jij in deze situatie doen?
- Hoe zou jij reageren op deze opmerking?
- Hoe zou jij je voelen in deze situatie?
- Wat zou je hopen dat er gebeurde?

Persoonlijke verbindingsvragen: je vrienden, je ouders

- Hoe zouden jouw vrienden reageren op zo iemand?
- Hoe zouden jouw vrienden reageren als zoiets gebeurde?
- Hoe zouden jouw ouders reageren als ik zo iemand mee naar huis bracht?
- Zouden jouw vrienden dit doen met jou? (mij in zo'n situatie brengen)

Metacognitieve aspecten: logica, voorspellen

- Is dit wel logisch?
- Waarom ben je nu in de war?
- Wat denk je dat er gaat gebeuren?
- Waarom denk je dat?

Vragen naar de grote ideeën in de tekst

- Wat denken we nu over het karakter van de hoofdpersoon? (of over het onderwerp van de zakelijke tekst)

- Past dit bij wat we al over hem wisten?
- Waarom zou hij dat nu doen?
- Wat denk je dat hij van plan is?
- Hoe zou hij dat nu kunnen oplossen?

Kritische respons

- Hoe zouden we dit spannender kunnen maken?
- Hoe zouden we dit duidelijker kunnen maken?
- Hoe is dit vergeleken met een ander boek dat je gelezen hebt?
- Als jij dit boek zou schrijven, hoe zou je het anders doen?
- Hoe zou je het vinden als het was afgelopen?
 - Als je één ding in dit boek mocht veranderen, wat zou het dan zijn?

Begripsactiviteiten bij de introductie van een nieuwe tekst zijn essentieel om duidelijk te maken dat begrip steeds centraal staat. Tegelijkertijd is het nodig ervoor te waken dat de leerlingen aan het eigenlijke lezen van de tekst toekomen (bron: Handleiding RALFI).

Praktische uitvoering

- Vier tot vijf keer per week roosteren, groepsdoorbrekend, minimaal 20 minuten per keer.
- Volg nauwkeurig de beschrijving van RALFI in hoofdstuk 10 van het boek van Smits en Braams (2006).

6.2.3 RALFI plus: Extra instructie voor extreem zwakke lezers: stagneren ondanks RALFI

Doelgroep

Voor alle leerlingen in de hardop leesaanpak op AVI M3, die in het afgelopen half jaar duidelijk minder dan 1 AVI instructieniveau gevorderd zijn ondanks het feit dat zij **minstens een half jaar lang** systematisch en correct zijn begeleid binnen HOMMEL (ondersteund lezen) én Ralfi. Daarbij is het van groot belang om na te gaan of zij binnen HOMMEL inderdaad het vereiste aantal boeken gelezen hebben. **Let op: alleen voor deze doelgroep!** Zie bijlage 2 voor de criteria voor indeling in de interventielagen.

Basisprincipes

- Deze extra aanpak gebeurt altijd in combinatie met de HOMMEL aanpak zoals beschreven in paragraaf 6.2.1.
- Sommige leerlingen voldoen niet aan de minimale voorwaarden m.b.t. decoderen die noodzakelijk zijn om van RALFI te profiteren.
- Spellingtraining kan de overgang naar vloeiend lezen bevorderen
- Sommige leerlingen profiteren van het toevoegen van tijdsdruk
- Een zeer beperkt aantal leerlingen profiteert van massed practice
- Er zijn twee keuzemogelijkheden:
 - Aanpassingen maken op RALFI (meestal toevoegingen); niet voor alle leerlingen worden dezelfde aanpassingen gemaakt. Bij de keuze voor bepaalde aanpassingen wordt goed geobserveerd hoe effectief deze aanpassingen zijn voor de betreffende leerling.
 - Per dag een zin overtypen (liefst in Sprint plus)
 - Iedere dag een zin overtypen, losknippen, woorden door elkaar, de leerkracht spreekt de zin uit en de leerling legt ze in de juiste volgorde
 - Woorden uit de teksten oefenen in goede open spelling software (bijvoorbeeld words van www.ces.nl)
 - Meer herhaald lezen binnen de sessie (massed practice)
 - Meer aandacht voor herhaling over langere termijn (volgende week na de nieuwe tekst weer laten terugkomen).
 - Toevoegen van tijdsdruk door fouten te tellen en met de stopwatch te meten.
 - Maximaal een maand lang intensief en dagelijks het decoderen trainen via één van onderstaande keuzemogelijkheden en daarna doorgaan met RALFI.
 - Toch nog leren lezen (TNL) boekjes lezen vanaf het eerste boekje; leerling leest waar mogelijk zelfstandig, zonder model van de leerkracht (niet de overige materialen van TNL gebruiken, zeker niet verder gaan dan deel 7) + systematisch dagelijks oefenen met drietal en viertal + woordjes uit de TNL boekjes laten schrijven/typen (eventueel woordjes oefenen in goede open spelling software). Voor info: www.TNL.nl
 - Veilig en vlot boekjes lezen vanaf het eerste boekje, met feedback van de leerkracht + systematisch dagelijks oefenen met drietal en viertal + woordjes uit de veilig en vlot boekjes laten schrijven/typen (eventueel woordjes oefenen in goede open spelling software)

- Connect Klanken en Letters (Smits en Braams, 2006).

6.3 Scaffolded Stillezen

Doelgroep

Voor álle leerlingen die AVI E4 beheersen én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (stilleestempo minstens 100 woorden per minuut). Zie bijlage 2 voor de criteria voor toewijzing aan aanpak en interventie laag.

Basisprincipes

Veel lezen is de basis van de aanpak voor álle leerlingen. Alle leerlingen in de doelgroep voor stillezen lezen minimaal 25 boeken per jaar. Dit is niet primair de verantwoordelijkheid van de leerling, maar van de leerkracht. De leerkracht motiveert en ondersteunt bij de boekkeuze. Het is van groot belang dat leerlingen alleen boeken lezen die ze écht leuk vinden. Boeken die niet leuk zijn mogen niet uitgelezen worden. Er is aandacht voor verhalende én informatieve boeken.

Klassenmanagement is heel belangrijk om rustig lezen mogelijk te maken. Stille en rust zijn nodig en worden tot stand gebracht door heldere regels die aan de muur hangen in het lokaal. Tijdens het stillezen mag er niet gelopen worden. Dit betekent dat er voorafgaand aan de leestijd even ruimte moet zijn voor toiletbezoek en voor het zoeken van voldoende leesmateriaal om de leestijd door te komen.

De leerlingen in de stilleesgroep lezen uit een collectie leeftijdsadequate boeken van AVI E5 tot AVI Plus. Zij lezen op of liefst boven hun hoogste instructieniveau.

Voor leerlingen die de overgang naar stillezen maar moeilijk kunnen maken lijkt fluisterlezen van groot belang (Kragler, 1995). Zij kunnen dit zachtjes doen met hun hand voor de mond zodat anderen er geen last van hebben maar zij zichzelf duidelijk kunnen horen.

Om verveling te voorkomen is het van belang om stillezen af te wisselen met hardopleesvormen (Reutzel, Jones, Fawson & Smith, 2008). Voorbeelden hiervan zijn te vinden in Smits en Braams (2006): Voorlezen aan kleuters, theater lezen en radiolezen. Radiolezen kan plaatsvinden in de vorm van

miniprojectjes die 3 x per jaar één week lopen. Ook kan twee keer per jaar een onderzoeksproject uitgevoerd worden m.b.t. een interessant zaakvakonderwerp met verslaggeving en presentatie in groepjes van vier kinderen. Praktische aanwijzingen hiervoor worden gegeven in het hoofdstuk over het werken in onderzoeksgroepen in Elsäcker en Verhoeven (2001).

6.3.1 Praktische uitvoering Stillezen

- Dagelijks roosteren; minimaal 30 minuten.
- De leesles bestaat uit de volgende vaste componenten (zie ook Elsäcker en Verhoeven, 2001; Morgan, Mraz, Padak, & Rasinski, 2009):
Vorbereitung:
 - Kinderen hergroeperen indien nodig (uitgangspunt; geen stillezen bij hardop lezen)
 - Alle leerlingen zorgen dat zij voldoende leesmateriaal op de bank hebben om 20 minuten door te komen (5-10 minuten)Lezen:
 - Leerkracht leest een stukje voor uit een boek, krantenartikel, tijdschrift (ter kennismaking en om intonatie en frasering te modelleren). Twee keer per week wordt dit gekoppeld aan een miniles over aspecten van lezen (zie hieronder).
 - Leerlingen lezen zelf (20 min.). De leerkracht voert met enkele leerlingen een gestructureerd leesgesprek van ongeveer 5-10 minuten. De bedoeling is dat alle leerlingen één keer per maand aan bod komen. Er wordt begonnen met de leerlingen die nauwelijks tot lezen komen en maar wat bladeren in hun boek. Bij het voeren van het leesgesprek maakt de leerkracht gebruik van het bijbehorende formulier (zie bijlage 1). Het formulier bestaat uit de volgende aspecten van het lezen: a) is het boek dat de leerling nu leest geschikt, waarbij de leerkracht let op leesbegrip, leesniveau, motivatie en smaakontwikkeling; en b) afspraken over de voortgang. Deze leesgesprekjes leveren de leerkracht informatie op over of het boek dat de leerling leest het juiste is. Tevens wordt duidelijk of het nodig is voor de leerling een extra interventie binnen laag 1 in te zetten.

Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling dat de leerkracht in deze tijd zelf een boek leest lezen. Het is de taak van de leerkracht het leesgedrag van de leerlingen te monitoren.

- Boekreclame (5 minuten)/De leerkracht komt met de leerlingen terug op de inhoud van de miniles.
- Rijke leesomgeving met mooie boekpresentatie; minimaal 7 geschikte leeftijdsadequate boeken per kind aanwezig; combinatie van verhalende boeken en informatieve boeken.

Minilessen: praten over boeken

Twee keer per week integreert de leerkracht bij het hardop lezen een miniles over lezen. De minilessen zijn bedoeld om de gerichtheid van het lezen, het doorlezen en de leesmotivatie te bevorderen. De leerkracht communiceert met de kinderen over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden. De duur van een minilesje dient kort te zijn. Liefst 5 minuten, maximaal 10 minuten. De miniles wordt aan het begin van de leestijd gegeven. Aan het eind van de les kan er eventueel op teruggekomen worden (Atwell, 2007; Morgan, Mratz, Padak & Rasinski, 2009).

In het onderstaande wordt wat nader uitgewerkt wat in een miniles aan de orde kan komen.

Miniles onderwerpen:

1. Komen voort uit observaties (wat hebben kinderen nodig)

Voorbeeld onderwerpen:

- Hoe kies je een boek?
- Hoe houd je bij wat je gelezen hebt?
- Hoe leen je boeken uit de klassen- of school bibliotheek
- Wat doe je als je boek uit is?
- Waar vind je boekbesprekingen
- Waarom zijn sommige boeken (te) makkelijk/moeilijk of precies goed?
- Wanneer je beter kunt stoppen met het lezen van een boek
- Introductie tot verschillende genres die kinderen leuk zouden kunnen vinden
- Het plezier als je een schrijver vindt die jij echt leuk vindt
- Hoe vind je je volgende boek op basis van eerder gelezen boeken

- Hoe serieboeken werken
 - Wat doe je als je een woord tegenkomt dat je niet kent
 - Hoe voelt het om in de 'lees zone' te zijn?
 - Hoe leer je stillezen? (via fluisterlezen)
 - Hoe doe je een boekreclame?
 - Hoe haal je informatie uit een boek als je een werkstuk moet maken?
2. Komen voort uit teksten (elementen die de beleving kunnen triggeren, diepere lagen in de tekst, wat maakt dit stukje tekst interessant/ spannend/ontroerend/grappig/?)
 4. Komen voort uit eigen leeservaringen. Deel met de kinderen jouw ervaringen als lezer (waarom lees je, waar, wanneer, hoe zoek je boeken, hoe bewaar je ze, je overtuigingen over boeken, hoe houd je bij wat je gelezen hebt).

6.2.3 RALFI-light

Doelgroep

Ralfi-light is bedoeld voor de leerlingen in de stilleesgroep die onvoldoende vorderen en/of te snel afhaken bij het stillezen.

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleesaanpak ondanks de toepassing van fluisterlezen wordt een vorm van ondersteund lezen aangeboden die erop gericht is de leerlingen zozeer op weg te helpen bij het lezen van een boek, dat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen (Ralfi-light). Ook voor deze aanpak geldt dat deze bovenop de basisaanpak bij stillezen komt. Deze aanpak is ook zeer geschikt voor anderstalige en taalzwakke leerlingen. Zie bijlage 2 voor een beschrijving van de criteria voor toewijzing aan een interventie laag.

Praktische uitvoering

De aanpak is zoals bij Ralfi, met dit verschil dat de teksten niet herhaald gelezen worden. Bij RALFI-light leest de leerkracht de eerste bladzij voor, de leerlingen lezen deze bladzij in koor en in duo's. Vervolgens wordt gewoon doorgegaan met de volgende bladzij.

RALFI-light wordt uitgevoerd met een boek dat de leerlingen daarna zelf verder zouden willen lezen. Door RALFI-light in te zetten komen de leerlingen gemakkelijker door het eerste stuk van het boek heen en krijgen ze bekendheid met het thema, de hoofdpersonen en de woordenschat van de schrijver.

Daardoor wordt het na een flink stuk lezen in het boek gemakkelijker voor ze om het boek zelfstandig uit te lezen.

De frequentie waarmee RALFI Light wordt uitgevoerd is minimaal drie keer per week. Er kan gewerkt worden met wisselende samenstellingen al naar gelang welke kinderen het nodig hebben om kansrijk in een nieuw boek te starten.

Het heeft grote voordelen om met deze leerlingen te werken in serieboeken of in meerdere boeken van dezelfde schrijver of in meerdere boeken rondom hetzelfde thema. Dit heeft een positieve invloed op het leesbegrip en daarmee op het volhouden van stillezen (Krashen, 2004; Trainin, Wilson, Hiebert, Erickson, & Laughridge, 2008; Block, Parris, Reed, Whitely, Cinnamon & Cleveland, 2009).

Deel 3

DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

Hoofdstuk 7

HET MODEL VOOR DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het model voor Doelgericht Werken aan Opbrengsten toegelicht. De te volgen stappen in het model komen aan de orde in paragraaf 7.2. Vervolgens worden in paragraaf 7.3 de doelen weergegeven die bij doelgericht werken aan opbrengsten voor het aanvankelijk en voortgezet lezen op alle niveaus geformuleerd dienen te worden, voordat een school met het model aan het werk kan. De beide cycli waaruit het model bestaat worden op hoofdlijnen behandeld in paragraaf 7.4.

De systematiek van het Doelgericht Werken aan Opbrengsten is in principe toepasbaar op elk domein, maar de effectiviteit wordt bepaald door een vakspecifieke invulling. In hoofdstuk 8 wordt een casus gegeven van de cyclus op groepsniveau bij aanvankelijk lezen en in hoofdstuk 9 van de cyclus op groepsniveau bij voortgezet lezen. In hoofdstuk 10 volgt een concrete uitwerking van de cyclus op schoolniveau.

7.2 Stappen in Doelgericht Werken aan Opbrengsten

Voordat een school aan de slag kan met het model dienen eerst de doelen die de school wil realiseren vastgesteld te worden op schoolniveau. Zolang deze doelen niet zijn vastgesteld, blijft onhelder waar naartoe gewerkt wordt. Daarbij gaat het zowel om doelen op het niveau van de leerlingen, als op het leerkracht- en schoolniveau.

Eenmalige start: Vaststellen van de doelen, op drie niveaus:

- Leerlingniveau
 - Leerkrachtniveau
 - Schoolniveau
-

Doelgericht werken aan opbrengsten door:

1. *Bepalen van de mate van realisatie van de doelen, op drie niveaus:*

- Leerlingniveau
- Leerkrachtniveau
- Schoolniveau

2. *Vergelijk de gewenste doelen met de feitelijke situatie, op drie niveaus:*

- Leerlingniveau
- Leerkrachtniveau
- Schoolniveau

3. *Formuleren van de interventies, op drie niveaus:*

- Leerlingniveau
- Leerkrachtniveau
- Schoolniveau

4. *Bepalen van de volgorde interventies*

Uiteraard kan er niet aan alles tegelijk gewerkt worden. Wanneer er meerdere interventies zijn geformuleerd in stap 3, is het van belang met elkaar te bepalen welke prioriteit de voorgestelde interventies hebben. Het meest effectief is die interventies te prioriteren waarvan de meeste impact op de resultaten van de leerlingen wordt verwacht (zoals het uitbreiden van het aantal minuten leestijd op het rooster, indien dit niet op orde is).

5. *Start een nieuwe cyclus vanaf punt 1;*

Wanneer al deze stappen zijn doorlopen wordt een nieuwe cyclus gestart vanaf punt 1.

7.3 Vaststellen van doelen op drie niveaus

Het doelgericht werken aan opbrengsten start (eenmalig) met het vaststellen van de doelen op leerling-, leerkracht-, en schoolniveau. Het vaststellen van deze doelen en vervolgens nagaan in welke mate deze worden gehaald, is alleen mogelijk wanneer men beschikt over toetsen en andere instrumenten om de mate van realisatie van de gestelde doelen in kaart te brengen.

In het onderstaande wordt per niveau (leerling, leerkracht, school) aangegeven welke doelen voor aanvankelijk en vloeiend lezen binnen het LIST-programma gelden en met welke instrumenten gemeten kan worden in hoeverre de doelen zijn behaald.

Doelen op leerlingniveau – aanvankelijk lezen

Op leerlingniveau gaat het om de doelen behorend bij de toetsen. In tabel 7.1 zijn deze weergegeven voor het aanvankelijk lezen in het regulier basisonderwijs.

Tabel 7.1 Doelen op de toetsen voor aanvankelijk lezen op leerlingniveau bao			
	Oktober/	Februari	Juni
Start	12 letters		
Herfstsignalering	Zie methode	n.v.t.	n.v.t.
AVI	n.v.t.	M3	E3
DMT	n.v.t.	A/B/C-niveau	A/B/C-niveau

Het is de bedoeling dat de leerlingen bij aanvang van het formele leesonderwijs 12 letters kennen. De herfstsignalering is methodegebonden en de doelen zijn verschillend voor de beschikbare methoden. De doelen voor de herfstsignalering kunnen in het s(b)o ook voor de toetsing in februari gebruikt worden, aangezien het aanvankelijk leesproces hier langer duurt: fase 1 wordt afgerond in maart, en fase 2 in schoolweek 12 van het tweede jaar van het aanvankelijk leesonderwijs. De AVI en de DMT worden in groep 3 van het reguliere basisonderwijs in februari en juni afgenomen. In het s(b)o in april en na schoolweek 12 van het tweede jaar aanvankelijk leesonderwijs. Voor de AVI is het doel op het eerste meetmoment AVI M3 beheersingsniveau voor het bao en M3 instructieniveau voor het s(b)o. Op het tweede meetmoment is dit AVI E3 beheersingsniveau voor het bao en E3 instructieniveau voor het s(b)o. De DMT

wordt op hetzelfde moment afgenomen als de AVI-toets. Het doel is een score op A-, B-, of C-niveau.

Doelen op leerlingniveau – vloeiend lezen

In tabel 7.2 zijn de doelen voor het vloeiend lezen op leerlingniveau per groep weergegeven. Er zijn doelen gesteld voor de AVI-toets, de Stilleestoets, de intonatietoets en voor het aantal boeken dat de leerling moet lezen.

Tabel 7.2 Doelen op de toetsen voor vloeiend lezen op leerlingniveau										
	Groep 4		Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni
AVI	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	Plus	Plus
DMT	A/B/ C	A/B/ C	-	-	-	-	-	-	-	-
Intonatie- toets	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8
Stillees- toets (wpm)	-	-	110	120	125	130	138	148	168	187
Aantal gelezen boeken	13	25	13	25	13	25	13	25	13	25

De doelen op deze toets, zijn de reguliere doelen, per groep en afnamemoment. De DMT wordt alleen afgenomen bij de leerlingen in het hardop lezen. Op beide afnamemomenten van de DMT (februari en mei) geldt dat de leerlingen A-, B-, of C-niveau zouden moeten halen.

De intonatietoets (Rasinski, 2004; zie bijlage 1) is een toets om het op toon lezen (indicator van vloeiend lezen en leesbegrip) van de leerling te meten. Bij stilleesleerlingen is deze toets onderdeel van het leesgesprekje dat met de leerlingen wordt gevoerd. Bij hardop leesleerlingen wordt de intonatie gescoord aan de hand van de door de leerling gelezen AVI-toetskaart. Bij een score beneden de 8 is er sprake van onvoldoende intonatie en moet er binnen laag 1 en extra interventie worden ingezet (zie bijlage 2.1.3 voor de indelingscriteria voor de leerlingen).

De stilleestoets is door ons ontwikkeld om de ontwikkeling in het stillezen bij de leerlingen te volgen. De doelen zijn gesteld in termen van het aantal gelezen woorden per minuut. Er zijn toetsen op drie niveaus ontwikkeld. Op basis van het hoogst behaalde AVI beheersingsniveau bepaalt u welke toets de leerling leest. Voor elk van de niveaus is een setje toetsen samengesteld waar u per toetsmoment uit kunt kiezen. De toetsen evenals de handleiding voor de

toetsafname (inclusief scoringsinstructies voor het bepalen van het aantal gelezen woorden per minuut) zijn opgenomen in bijlage 1.

Een van de belangrijkste voorwaarden voor de leesontwikkeling is het maken van leeskilometers; er moet daadwerkelijk worden gelezen. In het LIST project is als doel gesteld dat alle leerlingen per jaar 25 boeken gelezen moeten hebben. Daarbij is het belangrijk in de gaten te houden dat leerlingen voldoende verschillende onderwerpen lezen.

Doelen voor de kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij aanvankelijk lezen

Een leerkracht kan een betekenisvolle bijdrage leveren aan de leesresultaten van de leerlingen in het aanvankelijk leesproces wanneer de volgende aspecten van het onderwijsaanbod goed op orde zijn: het monitoren van de leerlingvorderingen door te werken met de evaluatieve cyclus; de kwaliteit van de instructie in aanvankelijk lezen; effectieve besteding van de beschikbare tijd; een goed pedagogisch klimaat in de groep; een inrichting van de klas die motiveert tot lezen; en tenslotte, maar zeer wezenlijk, voldoende tijd voor het leesonderwijs op het rooster. In het onderstaande worden elk van deze aspecten kort toegelicht. Tevens wordt aangegeven welk doel voor elk van de onderdelen wordt nagestreefd en met behulp van welke instrumenten nagegaan wordt of deze doelen gehaald worden. Een overzicht van doelen en instrumenten is opgenomen in tabel 7.3.

Werken met de evaluatieve cyclus

Bij het werken met de evaluatieve cyclus gaat het om het stellen van doelen, het in kaart brengen van de voortgang van de leerlingen en het plannen en uitvoeren van interventies. Typerend voor het werken met de evaluatieve cyclus binnen de doelgericht werken aan opbrengsten-benadering, is dat er niet alleen doelen worden gesteld op leerling-niveau, maar tevens t.a.v het leerkracht handelen. Hetzelfde geldt voor het plannen en uitvoeren van interventies. Parallel aan de toetsafnames bij de leerlingen vinden derhalve steeds observaties bij de leerkrachten plaats. De gegevens die nodig zijn om vast te stellen of de leerkracht werkt met de evaluatieve cyclus, kunnen deels afgeleid worden uit de overzichten groepsscores. Deze overzichten zijn voor het aanvankelijk lezen opgenomen in bijlage 2.1. Zoals bij de beschrijving van de doelen op leerling-niveau aangegeven, zijn er drie verschillende overzichten groepsscores beschikbaar, die gekoppeld zijn aan de te gebruiken toetsen.

Tabel 7.3 Doelen kwaliteit leerkrachtgedrag bij aanvankelijk lezen		
	Doel	Instrument
1. Werken met de evaluatieve cyclus		
1. Doelen stellen		
1a. Doelen voor de leerlingen zijn in overeenstemming met de schooldoelen	Ja	Overzicht groepsscores
1b. Leerkracht heeft doelen opgesteld voor versterking eigen professioneel handelen	Ja	Observatie-instrument
2. Signaleren		
2a. De toetsen worden afgenomen en alle toetsscores zijn ingevuld	Ja	Overzicht groepsscores
3. Leerkracht reflecteert en interviëert		
3a. Leerkracht plaatst leerlingen n.a.v. toetsscores in de juiste interventielagen	Ja	Overzicht groepsscores
3b. De geplande interventies voor de leerlingen worden uitgevoerd	Ja	Observatieinstrument AL(fase 1 en 2)
3c. De geplande werkpunten voor het versterken van het eigen professioneel handelen worden uitgevoerd.	Ja	Observatieinstrument AL(fase 1 en 2)
2. Kwaliteit instructie		Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
Fase 0. Organisatie en klassenmanagement	.75	
Fase 1. Terugblik op en activering van de voorgaande leerstof	.75	
Fase 2a. Letters/clusters, leeshandeling en schrijven	.75	
Fase 2b. Begeleide inoefening door het ondersteund lezen van tekst	.75	
Fase 3. Verwerking leerstof in duo's	.75	
Taakgerichtheid van de leerlingen tijdens duolezen	90%	
Fase 4. Gezamenlijke afsluiting	.75	
3. Tijdsbesteding		Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
Totale lesduur in minuten (blok 1,2 en 3)	30 min.	
Tijd dat er gelezen wordt (blok 3 Duolezen)	15 min.	
4. Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel	.90	Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
5. Leesomgeving		Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
1. Een gezellige lees-/schrijfhoek inrichten	Ja	
2. Boeken aantrekkelijk uitstallen	Ja	
3. Gevarieerd aanbod aan boekjes	Ja	
6. Tijd op het rooster van de leerkracht		Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
<i>Laag 1 (totaal aantal minuten per week)</i>	400	
1a. Letters/letterclusters	50 (5 x 10)	
1b. Oefenen met drietal of viertal (Fase 1)	50 (5 x 10)	
2. Ondersteund lezen	50 (5 x 10)	
3. Duolezen		
Fase 1	75 (5x15)	
Fase 2	100 (5x20)	
4. Zelfstandig lezen	50 (5 x 10)	
5. Creatief schrijven	50 (5x10)	
6. Luisteren	75 (5x15)	
<i>Laag 2 (totaal aantal minuten)</i>	100	
Pre-teaching fase 1 en 2	50 (5x10)	
Re-teaching fase 1/ spelling software fase 2	50 (5x10)	
<i>Laag 3</i>		
Connect/Bouw	45 (3x15)	

In bijlage 2.1. zijn tevens de criteria voor toewijzing van de leerlingen aan de interventielagen bij aanvankelijk lezen opgenomen (bijlage 2.1.3). Voor een deel krijgt de ib-er zicht op de kwaliteit van het werken met de evaluatieve cyclus vanuit de lesobservaties die uitgevoerd worden met de observatie instrumenten voor aanvankelijk lezen. Het observatie instrument voor Fase 1 van het aanvankelijk leesproces is opgenomen in bijlage 2.2.1. Het observatie instrument voor Fase 2 van het aanvankelijk leesproces is opgenomen in bijlage 2.2.4. Voor alle aspecten van de evaluatieve cyclus geldt, dat deze volledig moeten worden gerealiseerd.

Kwaliteit van de instructie

De kwaliteit van de instructie door de leerkracht tijdens de aaneengesloten blokken 1, 2 en 3 wordt in kaart gebracht door middel van observatie. In de observatie instrumenten voor fase 1 en 2 van het aanvankelijk leesproces, zijn voor elke fase van de les uitspraken geformuleerd: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting.

Voor zowel de eerste fase van het aanvankelijk leesproces als voor de tweede fase van het aanvankelijk leesproces zijn afzonderlijke instrumenten geconstrueerd. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 37 en 31 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST programma wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar dat naar verwachting bij aanvang van het werken volgens het LIST programma in hoge mate voor zal komen omdat het in de voorafgaande periode gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen). De punten toekenning bij deze uitspraken is daarom andersom dat wil zeggen dat aan uitspraken de hoogste score wordt toegekend wanneer het gedrag *niet* voorkomt. De observator vult de uitspraken in na afloop van de geobserveerde les.

Voor de kwaliteit van de instructie van elk van de onderdelen van de les, wordt een score van .75 tot doel gesteld (op een schaal van 0-1).

De observatie-instrumenten voor aanvankelijk lezen (fase 1 en 2) zijn opgenomen in bijlage 2.2. Tevens is in deze bijlage opgenomen hoe de scores vanuit de observatieformulieren kunnen worden berekend.

Tijdsbesteding en taakgerichtheid

In de hiervoor beschreven observatie-instrumenten, wordt, naast de kwaliteit van de instructie, ook de tijdsbesteding en taakgerichtheid van de leerlingen bijgehouden. In totaal zou aan de geobserveerde instructieblokken (blok 1,2,3) 30 minuten in fase 1 en 45 minuten in fase 2 moeten worden besteed. Van deze tijd zou tenminste 15 minuten besteed dienen te worden aan het lezen in duo's. Tevens wordt in beeld gebracht welk percentage van de leerlingen gedurende het duolezen daadwerkelijk leest. Dit wordt bepaald door na elke tweede minuut te tellen hoeveel leerlingen taakgericht zijn (bijwijken of hardop lezen). Door het percentage leerlingen dat per telmoment taakgericht is, op te tellen en te delen door het aantal telmomenten ontstaat een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen (zie bijlage 2.2). Als doel is gesteld dat het percentage leerlingen dat taakgericht is, minimaal 90% zou moeten zijn.

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

In welke mate de leerkracht het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen bevordert tijdens de les, wordt in kaart gebracht met behulp van de observatieschaal 'bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel' (Houtveen & Booij, 1994). Deze observatieschaal, die 6 uitspraken bevat, is opgenomen in beide observatie-instrumenten voor aanvankelijk lezen (zie bijlage 2.2). Als doel is gesteld dat de score op dit onderdeel .90 zou moeten zijn (op een schaal van 0-1). Ook voor deze observatieschaal is in bijlage 2.2 uitgelegd hoe de score op deze schaal berekend kan worden.

Leesomgeving

Tijdens de observaties wordt ook gelet op de leesomgeving. Om de motivatie voor het lezen en de smaakontwikkeling te bevorderen, is het belangrijk dat er in de klas een hoekje is ingericht waarin de kinderen in een ontspannen houding kunnen lezen en/of schrijven. In deze hoek worden de boeken op een aantrekkelijke manier neergezet. Tevens is het van belang dat er tenminste een viertal genres aan boeken aanwezig is, zodat er voldoende aansluiting bij interesse van de leerlingen mogelijk is.

Tijd op het rooster van de leerkracht

Bij het aanvankelijk lezen wordt gewerkt met het lagenmodel; laag 1, de basisaanpak voor alle leerlingen met hierin de zes blokken. Voor leerlingen die

niet voldoende vorderen wordt daarnaast laag 2 ingezet: pre- en reteaching. Daarnaast is nog de mogelijkheid een leerling in laag 3 te plaatsen wanneer deze ernstig stagneert: connect lezen of Bouw, bovenop laag 2.

Voor laag 1 geldt dat hier in totaal 400 minuten per week aan zou moeten worden besteed. Voor laag 2 zouden 100 minuten extra ingepland dienen te worden en voor laag 3 nogmaals 45 minuten.

De tijd op het rooster van de leerkracht wordt nagegaan na afloop van de observatie en de gegevens worden op het observatie formulier ingevuld.

Doelen voor de kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij vloeiend lezen

De aspecten van effectief leerkrachtgedrag bij vloeiend lezen worden in het onderstaande kort toegelicht. Deze aspecten zijn gelijk aan die bij het aanvankelijk leesonderwijs, maar worden domein specifiek ingevuld voor de beide fasen van het vloeiend leesonderwijs: hardop lezen en stillezen. Ook wordt voor elk aspect van het vloeiend leesonderwijs aangegeven welk doel voor elk van de onderdelen wordt nagestreefd en met behulp van welke instrumenten nagegaan wordt of deze doelen gehaald worden. Een overzicht van doelen en instrumenten is opgenomen in tabel 7.4.

Werken met de evaluatieve cyclus

Ook bij vloeiend lezen betreft het werken met de evaluatieve cyclus, het na elke toetsing, in kaart brengen van de voortgang van de leerlingen en het plannen en uitvoeren van interventies. Er worden ook bij het vloeiend leesonderwijs niet alleen doelen gesteld op leerling-niveau, maar tevens t.a.v het leerkracht handelen. Hetzelfde geldt voor het plannen en uitvoeren van interventies. Parallel aan de toetsafnames bij de leerlingen vinden derhalve steeds observaties bij de leerkrachten plaats. De gegevens die nodig zijn om vast te stellen of de leerkracht werkt met de evaluatieve cyclus, kunnen deels afgeleid worden uit de overzichten groepsscores (zie bijlage 3.1.1). En voor een deel krijgt de ib-er hier zicht op door middel van de lesobservaties die uitgevoerd worden met de observatie instrumenten voor vloeiend lezen. Het observatie instrument voor het hardop leesonderwijs is opgenomen in bijlage 3.2.1. Het observatie instrument voor het stilleesonderwijs is opgenomen in bijlage 3.2.4. Voor alle

aspecten van de evaluatieve cyclus geldt, dat deze volledig moeten worden gerealiseerd.

Kwaliteit van de instructie

Voor het meten van de kwaliteit van de instructie wordt gebruik gemaakt van observatie-instrumenten. In deze instrumenten zijn voor elke fase van de les zoals voorgeschreven in de aanpakken (zie hoofdstuk 6), uitspraken geformuleerd. In de instrumenten voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij voortgezet lezen laag 1 (hardop lezen en stillezen) worden de volgende fasen onderscheiden: 1. Organisatie en klassenmanagement; 2. Groepsinstructie: voorlezen of mini les; 3. Instructie en oefening bij hardop lezen of Stillezen en 4. Gezamenlijke afsluiting. Het is de bedoeling dat de observaties worden uitgevoerd bij een les waarin ook een minilesje wordt gegeven.

De instrumenten bestaan elk uit 25 uitspraken. De uitspraken kunnen beantwoord worden naar de mate waarin het gewenste maar ook het ongewenste gedrag wordt waargenomen (0= volmondig nee, 1= meer nee dan ja, 2= meer ja dan nee, 3= volmondig ja).

Ook in deze instrumenten is een enkele uitspraak opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar dat naar verwachting nog in hoge mate voor zal komen omdat het veelal gangbare praktijk is, zoals het oefenen op woordniveau. Bij deze uitspraken is de punten toekenning omgekeerd.

Voor de kwaliteit van de instructie wordt voor elke lesfase een score van .75 tot doel gesteld (op een schaal van 0.0-1.0).

Het observatie instrument voor hardop lezen is opgenomen in bijlage 3.2.1 en dat voor stillezen in bijlage 3.2.4. In bijlage 3.2 is tevens toegelicht hoe de scores vanuit de observatie instrumenten berekend kunnen worden.

Tijdsbesteding en taakgerichtheid

Bij voortgezet lezen is het cruciaal dat de leerlingen gedurende 20 minuten aaneengesloten lezen. Tegen die achtergrond wordt tijdens de lesobservatie ook de tijdsbesteding en taakgerichtheid van de leerlingen tijdens de fase van de inoefening door ondersteund lezen dan wel stillezen bijgehouden.

Tevens wordt tijdens deze fase in beeld gebracht welk percentage van de leerlingen daadwerkelijk met een leesactiviteit bezig is. Dit wordt bepaald door

na elke tweede minuut te tellen hoeveel leerlingen taakgericht zijn (bijwijken, hardop lezen, of stillezen). Door het percentage leerlingen dat per telmoment taakgericht is, op te tellen en te delen door het aantal telmomenten ontstaat een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen (zie bijlage 3.2). Als doel is gesteld dat de taakgerichtheid minimaal 90% zou moeten zijn.

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

In welke mate de leerkracht het zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen bevordert tijdens de les, wordt in kaart gebracht met behulp van de observatieschaal 'bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel' (Houtveen & Booij, 1994). Deze observatieschaal, die 6 uitspraken bevat, is opgenomen in beide observatie-instrumenten voor vloeiend lezen (zie bijlage 3.2). Als doel is gesteld dat de score op dit onderdeel .90 zou moeten zijn (op een schaal van 0-1). Ook voor deze observatieschaal is in bijlage 3.2 uitgelegd hoe de score op deze schaal berekend kan worden.

Tijd op het rooster van de leerkracht

Bij het vloeiend wordt gewerkt met het lagenmodel; laag 1, de basisaanpak voor alle leerlingen: hardop lezen voor leerlingen met een lager leesniveau en het stillezen voor leerlingen met AVI beheersingsniveau E4 en hoger. Voor leerlingen die niet voldoende vorderen wordt daarnaast laag 2 ingezet: Ralfi voor leerlingen in het hardop lezen en Ralfi light voor leerlingen die stillezen. Bij het hardop lezen is daarnaast nog de mogelijkheid een leerling in laag 3 te plaatsen wanneer deze ernstig stagneert: Ralfi plus, dit komt dan in de plaats van laag 2.

Voor de aanpakken in laag 1 geldt dat hier 180 minuten per week aan zou moeten worden besteed. Voor de aanpakken in laag 2 zou 80 minuten per week op het rooster moeten staan en voor Ralfi-light (laag 3 van de hardop leesaanpak) 60 minuten. De tijd op het rooster van de leerkracht wordt nagegaan na afloop van de observatie en de gegevens worden op het observatie formulier ingevuld.

Tabel 7.4 Doelen kwaliteit leerkrachtgedrag bij vloeiend lezen		
	Doel	Instrument
1. Werken met de evaluatieve cyclus		
1. Doelen stellen		
1a. Doelen voor de leerlingen zijn in overeenstemming met de schooldoelen	Ja	Overzicht groepsscores
1b. Leerkracht heeft doelen opgesteld voor versterking eigen professioneel handelen	Ja	Observatie-instrument
2. Signaleren		
2a. De toetsen worden afgenomen en alle toetsscores zijn ingevuld	Ja	Overzicht groepsscores
3. Leerkracht reflecteert en interviëert		
3a. Leerkracht plaatst leerlingen n.a.v. toetsscores in de juiste interventielagen	Ja	Overzicht groepsscores
3b. De geplande interventies voor de leerlingen worden uitgevoerd	Ja	Observatieinstrumenten VL
3c. De geplande werkpunten voor het versterken van het eigen professioneel handelen worden uitgevoerd.	Ja	Observatieinstrumenten VL
2. Kwaliteit instructie		Observatieinstrumenten VL
1. Organisatie en klassenmanagement	.75	
2a. Groepsinstructie: voorlezen	.75	
2b. Groepsinstructie: miniles	.75	
3. Inoefening: door ondersteund lezen (hardop lezen) door stillezen (stillezen lezen)	.75	
Taakgerichtheid van de leerlingen tijdens ondersteund lezen/stillezen	90%	
Fase 4. Gezamenlijke afsluiting	.75	
3. Tijdsbesteding		Observatieinstrumenten VL
Totale lesduur in minuten	30 min.	
Tijd dat er gelezen wordt door leerlingen	20 min.	
4. Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel		Observatieinstrumenten VL
5. Leesomgeving		Observatieinstrumenten VL
1. Een gezellige lees-/schrijfhoek inrichten	Ja	
2. Boeken aantrekkelijk uitstallen	Ja	
3. Gevarieerd aanbod aan boekjes	Ja	
4. Een systeem waarop de leerkracht bijhoudt welke boeken een leerling heeft gelezen	Ja	
6. Tijd op het rooster van de leerkracht		Observatieinstrument AL(Fase 1 en 2)
<i>Laag 1 (totaal aantal minuten per week)</i>	180	
<i>Laag 2</i>		
Hardop lezen: Ralfi	80 (4x20)	
Stillezen: Ralfi-light	80 (4x20)	
<i>Laag 3</i>		
Hardop lezen: Ralfi-plus	60 (4x15)	

Doelen op schoolniveau

Per aspect van het lezen zijn voor de leerlingen doelen vastgesteld. Het is van groot belang dat deze doelen per meetmoment op schoolniveau zijn vastgelegd, zodat er bij alle leerkrachten eenduidigheid bestaat over naar welke resultaten toegewerkt moet worden. Hierdoor wordt de doorgaande lijn in het onderwijs bevorderd. Om op schoolniveau zicht te krijgen op de vraag in welke mate deze doelen over alle groepen heen worden gerealiseerd, worden de gegevens van de overzichten groepsscores overgenomen op het Schooloverzicht toetsgegevens van alle leerlingen (zie bijlage 4.1.1)

Ook voor de doelen voor de kwaliteit van het leerkrachtgedrag geldt dat het belangrijk is om deze op schoolniveau vast te leggen, zodat een doorgaande lijn in de kwaliteitsontwikkeling van het onderwijsaanbod aangebracht kan worden.. Voor elk aspect van het onderwijsaanbod dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden ten aanzien van de doelen die de leerkracht in zijn lespraktijk probeert te realiseren. Zoals in het voorgaande beschreven, betreft dit doelen ten aanzien van het monitoren van de leerlingvorderingen door te werken met de evaluatieve cyclus, de kwaliteit van de instructie in aanvankelijk lezen, effectieve besteding van de beschikbare tijd, een goed pedagogisch klimaat in de groep, een inrichting van de klas die motiveert tot lezen en voldoende tijd voor het leesonderwijs op het rooster. De doelen per aspect zijn opgenomen in tabel 7.3 en 7.4. Om een overzicht te krijgen van de stand van zaken ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijsaanbod over de school als geheel, worden de scores zoals vermeld op de formulieren aanbod en instructie bij aanvankelijk (bijlage 2.2.3 en 2.2.6) en vloeiend lezen (bijlage 3.2.3 en 3.2.6) overgenomen op het Schooloverzicht aanbod van de leerkracht in alle leesgroepen.

Naast deze doelen op leerling- en leerkrachtniveau, zijn er tevens doelen te stellen met betrekking tot enkele voorwaarden op schoolniveau waaraan voldaan moet zijn om het doelgericht werken aan opbrengsten op te faciliteren en te ondersteunen.

Dit betreft op de eerste plaats de organisatie van het aanbod bij aanvankelijk en vloeiend lezen. Bij aanvankelijk lezen is van cruciaal belang dat op schoolniveau wordt vastgelegd wat uit de methode wordt weggelaten en wat eventueel wordt toegevoegd. Bij vloeiend lezen is de boekencollectie en het zorgdragen voor aanvulling en wisseling van de boekencollectie een verantwoordelijkheid die op schoolniveau thuishoort.

Tabel 7.5 Doelen voorwaarden op schoolniveau		
	Doel	Instrument
1. Aanbod		Vragenlijst
- Aanvankelijk Lezen		
- Is vastgelegd wat er uit de methode wordt weggelaten?	Ja	
- Is vastgelegd wat er aan de methode wordt toegevoegd?	Ja	
- Vloeiend Lezen		
Is vastgelegd hoe ervoor gezorgd wordt dat het boekenbestand op orde is en blijft?	Ja	
2. Vastleggen toetsmomenten, observaties en overleg		Vragenlijst
Vastleggen toetsmomenten, observaties en overleg	.75	
3. Afstemming tussen toetsen, observaties en besprekingen		Vragenlijst
Afstemming tussen toetsen, observaties en besprekingen	1.00	
4. Afspraken over taakverdeling		Vragenlijst
Alle taken zijn belegd	ja	
Er zijn dubbelingen in taakverdeling	nee	

Een tweede belangrijke voorwaarde op schoolniveau betreft het vastleggen van de toetsmomenten, de observaties bij de leerkrachten en de overlegmomenten die nodig zijn om de beide cycli van doelgericht werken aan opbrengsten vorm te geven. Het doel hierbij is een score van .75. Bovendien dienen deze afspraken goed op elkaar afgestemd te zijn. Wanneer toetsmoment, observatie en het maken van afspraken over de groepsindeling en andere interventies te ver uiteen liggen, schiet men immers het doel voorbij. Het doel bij het afstemmen van de afspraken op elkaar is tegen deze achtergrond gesteld op 1.00 oftewel 100%. De laatste voorwaarde op schoolniveau betreft de taakverdeling tussen de verschillende personen die bij de uitvoering van de cycli voor doelgericht werken aan opbrengsten betrokken zijn. Alle taken dienen belegd te zijn. Ook mogen er geen dubbelingen in toewijzing van taken zijn. Dit is niet alleen niet efficiënt, maar ook verwarrend. De doelstelling bij deze voorwaarde is dan ook, dat deze voor 100% gerealiseerd moet zijn.

De mate van realisatie van de voorwaarden op schoolniveau wordt in kaart gebracht met behulp van een korte vragenlijst voor het (midden)management (zie bijlage 4.2). De scores op deze vragenlijst worden overgenomen op het Schooloverzicht voorwaarden op schoolniveau (zie bijlage 4.1.3). Hoe de scores op de vragen berekend kunnen worden is uitgelegd in bijlage 4.3).

7.4 Aanpak Doelgericht Werken aan Opbrengsten in twee cycli

Binnen het Doelgericht Werken aan Opbrengsten wordt gewerkt in twee cycli waarin bovenstaande stappen aan de orde komen.; een cyclus op groepsniveau en een cyclus op schoolniveau. De intern begeleider (Ib-er) is de spil in beide cycli (een eerder versie van deze cycli is verschenen in Houtveen & Kunst, 2017).

7.4.1 Cyclus op groepsniveau

In de cyclus op groepsniveau vindt een voortgangsbespreking plaats tussen de Ib-er en elk van de groepsleerkrachten. Het doel van de voortgangsbespreking is het maken van afspraken over de aanpak die elk van de leerlingen gezien hun resultaten nodig hebben voor de komende periode, en afspraken maken over waar de leerkracht in zijn lessen de komende periode specifiek aandacht aan zal besteden.

De uitvoering van de cyclus op groepsniveau kent twee stappen, de voorbereiding en de daadwerkelijke gespreksvoering. Beide stappen worden hieronder toegelicht.

Stap 1: Voorbereiding

Voorbereiding door de leerkracht

1. De leerkracht vult het overzicht groepsscores in (zie bijlage 2.1.1 voor het aanvankelijk lezen en 3.1.1 voor het voortgezet lezen). Het overzicht groepsscores is één vel waarin heel compact zowel de resultaten van alle kinderen aangegeven kan worden als hun aanpak voor de komende periode. Dit vervangt dus de groepsplannen. In dit overzicht staat:
 - gegevens over resultaten van de groep als geheel (gemiddelde score, standaarddeviatie en percentage leerlingen dat het op schoolniveau gesteld doel heeft behaald op de toetsen)
 - gegevens per leerling: a) signalering: individuele resultaten op toetsen, observatie met betrekking tot motivatie en het samenwerken met de

duopartner en bij het stillezen, gegevens vanuit de leesgesprekjes; b) indeling: aan de hand van de signalering worden de leerlingen ingedeeld in de interventielagen voor de komende periode (zie bijlage 2.1.3 voor de indelingscriteria bij het aanvankelijk lezen en 3.1.3 voor de indelingscriteria bij het voortgezet lezen).

2. Tevens vult de leerkracht gegevens over eigen aanbod in op het Formulier aanbod en instructie door de leerkracht. Voor het aanvankelijk lezen fase 1 is dit formulier opgenomen in bijlage 2.2.3 en voor het aanvankelijk lezen fase 2 in bijlage 2.2.6. Voor hardop lezen is het formulier opgenomen in bijlage 3.2.3 en voor stillezen in 3.2.6. Deze formulieren omvatten steeds:
 - Afspraken op schoolniveau met betrekking tot het leerkrachtgedrag (de doelen);
 - De door de leerkracht behaalde scores vanuit de vooraf uitgevoerde observatie (het gaat hierbij om de volgende aspecten: de kwaliteit van de instructie, de tijdsbesteding en taakgerichtheid van de leerlingen, de kwaliteit van de pedagogische relatie met de leerlingen, de mate van werken met de evaluatieve cyclus, de tijd op het rooster).
3. Reflectie door de leerkracht: de leerkracht gebruikt de ingevulde overzichten om zich voor te bereiden op de voortgangsbespreking. Hierbij reflecteert de leerkracht op zijn eigen handelen in de afgelopen periode. De leerkracht maakt aantekeningen tijdens deze reflectie van punten die zij tijdens de voortgangsbespreking wil bespreken met de Ib-er.

Voorbereiding door de intern begeleider

De voorbereiding van de intern begeleider start wanneer deze de ingevulde formulieren (formulier groepsscores en formulier aanbod en instructie door de leerkracht) van de betreffende leerkracht heeft ontvangen. De ib-er bouwt met behulp van deze gegevens een beeld op:

1. De ib-er reageert op het door de leerkracht gevulde formulier groepsscores; en
2. De ib-er reageert op het door de leerkracht gevulde overzicht aanbod leerkracht;
3. Door de afspraken zoals die op schoolniveau zijn gemaakt te vergelijken met de gegevens zoals deze zijn aangeleverd door de leerkracht, komt de ib-er tot een voorlopige bepaling van interventies. Deze vormen de besprekpunten voor het voortgangsgesprek.

Stap 2: Gespreksvoering

Na de voorbereiding door de leerkracht en de ib-er vindt een gesprek plaats tussen de leerkracht en de ib-er. Tijdens dit gesprek doorloopt de ib-er, samen met de leerkracht, de volgende stappen:

1. Terugblik:
 - a. Hoe stond de groep er de vorige keer voor, zowel ten aanzien van de leerlingresultaten als ten aanzien van het functioneren van de leerkracht?
 - b. Wat waren n.a.v. de vorige voortgangsbespreking de afgesproken interventies en zijn deze gerealiseerd? Niet gerealiseerde interventies worden opnieuw genoteerd als te nemen interventies in de komende periode.
2. Stand van zaken:
 - a. Hoe staat de groep er nu voor t.a.v. de leerlingresultaten? (worden de doelen gemiddeld genomen behaald, wordt er voldoende groei behaald, is het percentage leerlingen dat het doel behaalt volgens afspraak, zijn de interventies die de leerkracht voor de individuele leerlingen heeft gepland voor de komende periode akkoord?)
 - b. Hoe staat de leerkracht er nu voor? Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt over het aanbod door de leerkracht gerealiseerd?
3. Vooruitkijken en interventies plannen:

De ib-er en de leerkracht maken samen afspraken over de uit te voeren interventies voor de komende periode.

7.4.2 Cyclus op schoolniveau

De uitkomsten van de voortgangsbesprekingen op groepsniveau worden meegenomen naar het schoolniveau.

In de cyclus op schoolniveau staat de regiegroep bespreking centraal. Het belang van deze bespreking is het zicht krijgen op de vorderingen, waarna er afspraken worden gemaakt over vervolgstappen.

De uitvoering van de cyclus op schoolniveau kent twee stappen, de voorbereiding en de daadwerkelijke gespreksvoering. Beide stappen worden hieronder toegelicht.

Stap 1: Voorbereiding

Voorbereiding door de intern begeleider

De ib-er bereidt zich voor door het invullen van de volgende overzichten:

1. Schooloverzicht toetsgegevens van alle leesgroepen. In dit formulier zet de ib-er de leerlingresultaten van alle leesgroepen naast elkaar (zie bijlage 4.1.1).
2. Schooloverzicht aanbod en instructie van de leerkracht in alle leesgroepen. Eveneens wordt het aanbod en de instructie van alle leerkrachten naast elkaar gezet (zie bijlage 4.1.2).
3. Schooloverzicht voorwaarden op schoolniveau. Op dit formulier staan alle afspraken die op schoolniveau zijn gemaakt ten aanzien van de voorwaarden op schoolniveau. De ib-er vult met behulp van de gegevens uit de vragenlijsten die door de ib-er en schoolleider zijn ingevuld, dit overzicht in (zie bijlage 4.2).

De ib-er levert deze ingevulde formulieren aan bij de regiegroep, tezamen met een inventarisatie van interventies die uit de voortgangsbesprekingen op groepsniveau zijn vastgesteld.

Voorbereiding door de regiegroep

De voorbereiding van de regiegroep start wanneer deze de bovengenoemde formulieren ingevuld van de ib-er heeft ontvangen. De regiegroep bouwt met behulp van deze gegevens een beeld op.

Stap 2: Gespreksvoering

De gespreksvoering op schoolniveau bestaat uit twee besprekingen; a) de regiegroep bespreking en b) de teambespreking.

Regiegroep bespreking

1. Terugblik:

- a. Hoe stonden de groepen (leerlingresultaten), de leerkrachten (aanbod door de leerkrachten) en de school (voorwaarden op schoolniveau) er de vorige keer voor;
 - b. Wat waren n.a.v. de vorige voortgangsbespreking de afgesproken interventies en zijn deze gerealiseerd? Niet gerealiseerde interventies worden opnieuw genoteerd als te nemen interventies in de komende periode.
2. Stand van zaken
- a. Hoe staan de groepen er nu voor t.a.v. de leerlingresultaten? (worden de doelen gemiddeld genomen behaald, wordt er voldoende groei behaald, is het percentage leerlingen dat het doel behaalt volgens afspraak);
 - b. Hoe staan de leerkrachten er nu voor? Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt over het aanbod door de leerkrachten gerealiseerd?
 - c. Hoe staat de school er nu voor? Zijn de afspraken die op schoolniveau waren gemaakt over de voorwaarden op schoolniveau gerealiseerd?
3. Vooruitkijken en interventies plannen:
- De regiegroep maakt afspraken over uit te voeren interventies op schoolniveau voor de komende periode. Tevens wordt afgesproken welke gegevens gepresenteerd gaan worden tijdens de teambespreking.

Teambespreking

Naar aanleiding van de regiegroep bespreking wordt een bespreking met het gehele team gehouden waarin de resultaten worden besproken. Het uitgangspunt van deze bespreking zijn de stand van zaken ten aanzien van de leerlingresultaten, het aanbod door de leerkracht en de voorwaarden op schoolniveau. De reeds in de regiegroepbespreking vastgestelde interventies worden toegelicht door de stand van zaken te vergelijken met de afspraken zoals die op schoolniveau waren gemaakt (de doelen).

Doel van deze bespreking is, dat het gehele team het met elkaar eens wordt over de interventies die de komende periode centraal moeten staan.

Literatuur

- Aaron, P.G., Joshi, R.M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and writing*, 11, 89-127.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allen, J. (2000). *Yellow brick roads. Shared and guided paths to independent Reading 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Allington, R. L., McCuiston, K., & Billen, M. (2015). What research says about text complexity and learning to read. *The Reading Teacher*, 68(7), 491-501.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Ames, C. & Ames, R. (Eds.) (1989). *Research on Motivation in Education volume 3 Goals and Conditions*. London: Academic Press Limited.
- Anderson, G., Higgins, D., & Wurster, S. R. (1985). Differences in the Free-Reading Books Selected by High, Average, and Low Achievers. *The Reading Teacher*, 39(3), 326-330.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. F., Scott, J. A., & Wilkerson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: National Academy of Education and Center for the Study of Reading.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). Put Reading First. *The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Ash, G. E., Kuhn, M. R., & Walpole, S. (2003). *Flying in the face of research: Inservice teachers and their use of round robin reading research in progress*. In meeting of the National Reading Conference.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone*. New York: Scholastic.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 645-663.

- Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York: Guilford.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Block, C.C., Parris, S.R., Reed, K.L., Whiteley, C.S., Cinnamon, S. & Cleveland M.D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262-281.
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische Studiën*, 92(3), 167-178.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bredenkamp, S., & Pikulski, J. (2008). *Preventing reading difficulties in young children: Cognitive factors*. Keynote address presented at the International Reading Association Preconference Institute, Atlanta, GA.
- Brenner, D., & Hiebert, E. H. (2010). If I follow the teachers' editions, isn't that enough? Analyzing reading volume in six core reading programs. *The Elementary School Journal*, 110(3), 347-363
- Brenner, D., Hiebert, E. H., & Tompkins, R. (2009). How much and what are third graders reading?: Reading in core programs. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 118-140). New York: Guilford Press.
- Brown, I., & Felton, R. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(3), 223-241.
- Bryan, G., Fawson, P. C., & Reutzel, D. R. (2003). Sustained silent reading: Exploring the value of literature discussion with three non-engaged readers. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), 47-73.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- Carbo, M. (1978). Teaching reading with talking books. *The Reading Teacher*, 32(3), 267-273.

- Carver, R. P., & Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48. <http://dx.doi.org/10.2307/747743>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chambers, A. (1995). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 531-553.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clay, M. M., & Imlach, R. H. (1971). Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(2), 133-139.
- Collins Block, C. (1997). *Literacy Difficulties: Diagnosis and Instruction*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.
- Conrad, N. J. (2008). From Reading to Spelling and Spelling to Reading: Transfer Goes Both Ways. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 869-878.
- Cowie, R., Douglas-Cowie, E., & Wichmann, A. (2002). Prosodic Characteristics of Skilled Reading: Fluency and Expressiveness in 8—10-year-old Readers. *Language and Speech*, 45(1), 47-82.
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Prevention and Intervention in Beginning Reading: Two Complex Systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 62-73.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading. The Nation's Report Card. NCES 2006-469*. National Center for Education Statistics.
- Dahl, P. R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J. E. Button, T. Lovitt, & T.

- Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33-65). Baltimore, MD: University Park Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Donovan, C., Smolkin, L., & Lomax, R. (2000). Beyond the independent-level text: considering the reader? Text match in first graders self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Ehren, M. C., & Swanborn, M. S. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 257-280.
- Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-49.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices: Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy research*, 28(2), 201-225.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2001). *Interactief Lezen en Schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Faber, J. M., & Visscher, A. J. (2014). Wat kleine scholen van elkaar kunnen leren. *Didactief*, 44(4), 40-41.
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. Reading: CfBT Education Trust.
- Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.

- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1999). *Matching books to readers. Using leveled books in guided reading, K-3*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fresch, M. J. (1995). Self-selection of early literacy learners. *The Reading Teacher*, 49(3), 220-227.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- Furr, D.L. (2000). *Reading clinic. A new way to teach reading*. Chicago: Truman House Publishing.
- Gambrell, L. (2007). Reading: Does practice make perfect? *Reading Today*, 24(6), 16.
- Gambrell, L. B. (1984). How much time do children spend reading during teacher-directed reading instruction? In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/ language processing and instruction. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 193–198). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50(1), 14-25.
- Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The benefits of sustained silent reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher*, 62(4), 336-344.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition?. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 259.
- Graham, S., Harris, K.R., & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing and Reading of Poor Spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Guthrie, J. (2004b). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Guthrie, J. T. (2004a). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, and K. Perencevich (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Assoc.

- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connection. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- Haager, D., Klingner, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hardyck, C. D., & Petrino, L. F. (1969). Treatment of subvocal speech during reading. *Journal of Reading*, 12(5), 361-422.
- Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41-44.
- Hiebert, E. H. (Ed.) (2015). *Teaching stamina and silent reading in the digital-global age*. Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2009). Opportunity to read: A critical but neglected construct in reading instruction. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 3-29). New York: Guilford Press.
- Hirschberg, J. (2002). Communication and prosody: Functional aspects of prosody. *Speech Communication*, 36(1-2), 31-43.
- Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *The Elementary School Journal*, 87(3), 367-373.
- Hoffman, J. V., Sailors, M., & Patterson, E. U. (2002). Decodable texts for beginning reading instruction: The year 2000 basals. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 269-298.
- Holmes, B. C., & Allison, R. W. (1986). The effect of four modes of reading on children's comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 25(1), 9-20.
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed geletterd*. Utrecht: Hogeschool Utrecht; Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M. & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, A. A. M., & Kunst, J. J. (2017). *Data als basis voor schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling op de academische opleidingsscholen Utrecht/Amersfoort 2012-2016*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen! achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor*

- scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Brokamp, S. K. (2014). Fluent reading in special primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 555-569.
- Houtveen, T., Mijs, D., Vernooy, K., Grift, W. van de, & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- IRA/NAEYC (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Position Statement of the International Reading Association and of the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: IRA/NAEYC.
- Juel, C., & Holmes, B. (1981). Oral and silent reading of sentences. *Reading Research Quarterly*, 16(4), 545-568.
- Kamil, M. L. (2008). How to get recreational reading to increase reading achievement. In Y. Kim, V. J. Risko, D. L. Compton, D. K. Dickinson, M. K. Hundley, R. T. Jimenez, & D. Well Rowe (Eds.), *57th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 31-40). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2006). R5: The sustained silent reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher*, 60(2), 148-156.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2008a). *R5 in your classroom: A guide to differentiating independent reading and developing avid readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2008b). To read or not to read: Connecting independent reading to direct instruction. *The Florida Reading Quarterly*, 44(4), 6-11.

- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2010). Guiding students through expository text with text feature walks. *The Reading Teacher*, 64(3), 191-195.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2014). R5: A sustained silent reading makeover that works. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 168-180). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Klaassen, H. & Stienstra-Sondij, A. (1999). *Samen Beter Lezen. Een Oefenmethode voor op School en Thuis*. Amersfoort: CPS.
- Kool, E. & Leij, A. van der, (1985). Planmatig handelen. In: Leij, A. Van der (Red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. (pp. 69-88). Nijkerk: Intro.
- Koskinen, P. S., & Blum, I. H. (1984). Repeated oral reading and the acquisition of fluency. In J. Niles & L. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction. Thirty-third Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 183-187). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 16(4), 395-408.
- Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine*, 3(5), 17-19.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., ... & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.

- Kunst, J., Koudijs, M., & Houtveen, T. (2018). *Handreikingen voor scholen die willen gaan werken met het model 'Doelgericht werken aan opbrengsten'*. Amersfoort: KPOA.
- Labbo, L. D., & Teale, W. H. (1990). Cross-age reading: A strategy for helping poor readers. *The Reading Teacher*, 43(6), 362-369.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lai, M. K. (2015). *The impact of data-use professional development on student achievement: The Learning Schools Model*. Paper presented at the AERA. Chicago, Illinois, 16-20 april, 2015.
- Laing, E. & Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn word. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 183-207.
- Leinhardt, G., Zigmond, N., & Cooley, W. W. (1981). Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*, 18(3), 343-361.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Longcamp, M., Anton, J. L., Roth, M., & Velay, J. L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage*, 19(4), 1492-1500.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B., & Velay, J. L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20(5), 802-815.
- Lovett, M., Borden, S., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N., & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidence of transfer of learning after phonologically- and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30(6), 805-822.
- Manning, G. L., & Manning, M. (1984). What models of recreational reading make a difference? *Reading World*, 23(4), 375-380.
- Martinez, M. & Roser, N.L. (2008). Writing to understand lengthy text: How first graders use response journals to support their understanding of a challenging chapter book. *Literacy and Instruction*, 47(3), 195-210.

- Mason, J. M., Peterman, C. L., Powell, B. M., & Kerr, B. M. (1989). Reading and writing attempts by kindergartners after book reading by teachers. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 105-120). Boston: Allyn & Bacon.
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M., & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41(2), 241-246.
- Meisinger, E.B., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A. & Stahl, S.A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36, 111-140.
- Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354.
- Miller, S. D., & Meece, J. L. (1999). Third graders' motivational preferences for reading and writing tasks. *The Elementary School Journal*, 100(1), 19-35.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan 'Basis voor presteren'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Moats, L. C. (2005). How Spelling Supports Reading. And why is it more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 29(4), 12-22.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing*, 22(4), 379-399.
- Morgan, D.N., Mraz, M., Padak, N.D., & Rasinski, T. (2009) *Independent Reading: Practical Strategies for Grades K-3*. New York: The Guilford Press.
- Mostow, J., & Beck, J. (2005, June). *Micro-analysis of fluency gains in a reading tutor that listens*. Paper presented at the Society for the Scientific Study of Reading, Toronto, Canada.

- Mullikin, C. N., Henk, W. H., & Fortner, B. H. (1992). Effects of story versus play genres on the comprehension of high, average, and low-achieving junior high readers. *Reading Psychology, 13*(4), 273-290.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 176-184.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Report of the subgroups*. Washington, DC. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx/>.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., & O'Shea, D. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research, 2*(2), 103-109.
- Osborn, J., & Lehr, F. (2003). *Focus on Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., & O'Shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior, 17*(2), 129-142.
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher, 48*, 176-178.
- Parr, J. M., & Maguiness, C. (2005). Removing the silent from SSR: Voluntary reading as social practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49*(2), 98-107.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4. The Nation's Report Card. Report No. 23-FR-04*. Washington, DC: Office

- of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Pluck, M. (1995). Rainbow Reading Programme: Using taped stories. *Reading Forum*, 1, 25-29.
- Prior, S. M., & Welling, K. A. (2001). "Read in Your Head": A Vygotskian Analysis of the Transition from Oral to Silent Reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1-15.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2) 180-188.
- Rasinski, T. (2015). Striking the right balance: Why silent and extended reading of challenging materials matters. In E. H. Hiebert (Ed.), *Teaching stamina & silent reading in the digital-global age* (pp. 3-5). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building fluency, word recognition, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 94-114). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-based practices*. New York: Guilford Press.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P. Afflerbach, (Eds), *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp.286-319). London: Routledge

- Rawson, K. A., & Middleton, E. L. (2009). Memory-based processing as a mechanism of automaticity in text comprehension. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 35(2), 353.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H., & Leij, A. (2013). The Effectiveness of a 2-year Supplementary Tutor-assisted Computerized Intervention on the Reading Development of Beginning Readers at Risk for Reading Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Dyslexia*, 19(4), 256-280.
- Reutzel, D. R. (2003). *Fluency: What is it? How to assess it? How to develop it!* Paper presented at Reading Research 2003, Orlando, FL.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Reutzel, D. R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 37-50.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Eldredge, J. L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 40-62.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T.H. (2010). Scaffolded silent reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E.H. Hiebert & D.R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129–150). Newark, DE: International Reading Association.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2014). Scaffolded silent reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E.H. Hiebert & D.R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129–150). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Reutzel, D. R., Petscher, Y., & Spichtig, A. N. (2012). Exploring the value added of a guided, silent reading intervention: Effects on struggling third-grade readers' achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 404-415.
- Reutzel, D. R., Petscher, Y., & Spichtig, A. N. (2015). Exploring the added value of a guided silent reading intervention: Effects on struggling third-

- grade readers' achievement. In E. H. Hiebert (Ed.) (2015), *Teaching stamina & silent reading in the digital-global age* (pp. 121-145). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Reutzel, D., Jones, C.D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!. *The Reading Teacher*, 62(3), 194-207.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes* (pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In Rasinski, T., Blachowicz, C., Lems, K. (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford Press.
- Samuels, S. J. (2012). Reading fluency: Its past, present, and future. In Rasinski, T., Blachowicz, C., Lems, K. (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 3-17). New York: Guilford Press.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (Eds.) (2006). *What Research has to say about Fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (Eds.) (2011). *What research has to say about reading instruction* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Educational Psychology.
- Santi, K., & Vaughn, S. (2007). Progress monitoring: An integral part of instruction. *Reading and Writing*, 20(6), 535-537.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Schreiber, P. A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 243-270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schreiber, P., & Read, C. (1980). Children's use of phonetic cues in spelling, parsing, and—maybe—reading. *Annals of Dyslexia*, 30(1), 209-224.

- Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel, (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 1-16). New York: Guilford Press.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology*, 96(1), 119.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., ... & Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short-and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318-336.
- Shahar-Yames, D., & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Smits, A., & Braams, T. (2006; 2019). *Dyslectische kinderen leren lezen: Individuele, groepswijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, R. (1998). *Preventing reading difficulty in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell Pub.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In: S. A. Stahl & D. A. Hayes, *Instructional Models in Reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stahl, S. A. (2004). What Do We Know About Fluency? Findings of the National Reading Panel. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 187-211). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- Stahl, S. A., Heubach, K. M., & Cramond, B. (1997). *Fluency-Oriented Reading Instruction, Reading Research. Report no 79*. College Park: National Reading Research Center.

- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Strain, E., Patterson, K. & Seidenber, M.S. (1995). Semantic effects in single-word naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1140-1154.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices Series-18*. UNESCO International Bureau of Education
- Topping, K. (1987). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology*, 7(2), 133-145.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593.
- Trainin, G., Wilson, K.M., Hiebert, E., Erickson, J. & Laughridge, V. (2008). *An Examination of Silent Reading Rates and Comprehension. Great Plains Institute of Reading and Writing*. Universtiy of Nebraska – Lincoln.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trudel, H. (2007) Making data-driven decisions: silent reading. *The reading teacher*, 61(4), 308-315.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638.

- Vosse, A. (1994). *Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden: een tutorbegeleidingsprogramma voor basis- en speciaal onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vosse, A. (2002) *Evaluatie tutorleren in Nederland: een onderzoek naar de cognitieve en sociaal-emotionele effecten van een tutorprogramma voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*.
- Wang, M. C. (1992). *Adaptive Education Strategies: Building on diversity*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ.
- Wentink, H. (2010). De toetsgekte rond technisch lezen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 3, 6-10.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen & Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), 211-239.
- Wood, K. (1990). Collaborative learning. *The Reading Teacher*, 43, 346-347.
- Worthy, J., & Broadus, K. (2001). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343.
- Worthy, J., Turner, M., & Moorman, M. (1998). The precarious place of self-selected reading. *Language Arts*, 75(4), 296-304.
- Wu, Y. C., & Samuels, S. J. (2006). *How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement. A response to the National Reading Panel*, Paper presented to the IRA 49th Annual Convention, May 2-6. Reno-Tahoe, Nevada.