

LEREN LEZEN IS TE LEREN

OPENBARE LES NOVEMBER 2007
THONI HOUTVEEN

LECTORAAT/
LEERPROBLEMEN,
IN HET BIJZONDER
DE PREVENTIE VAN
LEESPROBLEMEN



HOGESCHOOL
UTRECHT

- 1. INTRODUCTIE** 3
- 2. HET PROCES VAN LEREN LEZEN
EN GOED LEESONDERWIJS** 7
- 3. OMGAAN MET VERSCHILLEN
TUSSEN LEERLINGEN** 13
- 4. HET VERGROTEN VAN HET
VERANDERINGSVERMOGEN
VAN SCHOLEN** 21
- 5. IMPULSEN VAN BUITEN** 27
- 6. HET ONDERZOEKSPROGRAMMA:
TOT NU TOE UITGEVOERD
ONDERZOEK** 29
- 7. HET ONDERZOEKSPROGRAMMA:
VERVOLGSTAPPEN** 39

Curriculum Vitae 45

Literatuurlijst 46

Colofon 52

**“LEZEN IS GEEN
NATUURLIJK
PROCES”**

1 / INTRODUCTIE

Elk jaar verlaten veertigduizend kinderen de reguliere basisschool met een leesachterstand van twee jaar of meer. In het speciaal basisonderwijs bereikt de gemiddelde leerling een leesniveau tussen groep vier en vijf van het basisonderwijs. Eenmaal opgedane leesachterstand blijkt zeer moeilijk in te lopen te zijn. Remediëren is in die situatie uiterst gecompliceerd en weinig succesvol. Slechts een kwart van de leerlingen die in groep 5 tot de zwakke lezers behoort, slaagt erin deze achterstand in te halen (Grossen, 1997). Het gevolg is, dat ons land 250.000 volwassen functioneel analfabeten kent (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Niet goed leren lezen aan het begin van de schoolloopbaan gaat met andere woorden (op termijn) gepaard met ernstige problemen zowel ten aanzien van het verloop van de schoolloopbaan, als met betrekking tot het latere maatschappelijk functioneren.

En dat is helemaal niet nodig.

De afgelopen vijftien jaar neemt op basis van de groei van kennis over het proces van leren lezen en de factoren die daarop van invloed zijn, het optimisme toe, dat een goede onderwijsstart voor alle kinderen mogelijk is. Veel leesproblemen zouden kunnen worden voorkomen door vroegtijdig interveniëren en het vervolgens geven van intensieve instructie aan de risicolezers (Snow, Burns & Griffin, 1998; Simmons & Kameenui, 1998; Pearson, 1999; Rand National Reading Panel, 2000; Collins Block & Pressley (eds.), 2002; Farstrup & Samuels (eds.), 2002).

Lezen is geen natuurlijk proces. In tegenstelling tot spreken leert een kind niet op een natuurlijke wijze door interacties met ouders en andere volwassenen lezen, zelfs niet in een rijke leesomgeving.

Voor de meeste kinderen geldt, dat leren lezen om systematische en expliciete instructie vraagt. De mate van explicietheid, directheid, intensiteit en benodigde tijd die nodig is voor de ontwikkeling van een goede leesvaardigheid varieert sterk tussen kinderen (Lyon, 1997).

Bij het voorkomen van leesproblemen is dus vooral de leraar in beeld. Kwaliteit en intensiteit van de instructie en houding van de leraar tegenover zijn leerlingen blijken van meer invloed op de leerling-prestaties dan de gebruikte methoden of de schoolleiding. Tegelijkertijd wordt steeds duidelijker dat de inhoudelijke vernieuwing gericht op het verbeteren van het leren van leerlingen niet blijvend succesvol kan zijn wanneer op het niveau van de school de voorwaarden daarvoor niet zijn gerealiseerd, deze niet planmatig wordt ingevoerd en aangestuurd, wanneer er geen sprake is van permanente professionele ontwikkeling gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen, wanneer niet wordt aangesloten bij concepten van alle betrokkenen en wanneer er van buiten de school geen blijvende stimulans voor gerichtheid op verbetering van het leren aanwezig is.

Het lectoraat is gericht op het maken van de vertaalslag van genoemde kennis en inzichten naar de lerarenopleidingen en de onderwijspraktijk, met als doel functionele geletterdheid van alle leerlingen.

In mijn opvatting kan dit doel alleen bereikt worden wanneer:

- hetgeen we weten over het proces van leren lezen direct gekoppeld wordt aan de instructie die dit van de leerkracht vraagt.
- het verbeteren van het gewenste instructiegedrag geplaatst wordt binnen een schoolverbeteringscontext.
- het schoolverbeteringsproces wordt geplaatst binnen een (liefst landelijke) beleidscontext en op permanente ondersteuning kan rekenen.

De consequentie hiervan is dat het onderzoek dat wij binnen het lectoraat willen uitvoeren bij voorkeur de volgende karakteristieken heeft:

- Evidence Based. Zowel de inhoud van de vernieuwingen, als de aanpak en de veranderingsstrategie is gebaseerd op hetgeen uit onderzoek bekend is over 'wat werkt'.
- Doelgericht. Het implementeren van concrete verbeteringen in het onderwijs staat centraal.
- Integraal. Alle niveaus in de school zijn bij het project betrokken, met de grootste nadruk op de leerkracht.
- Gericht op het vergroten van het veranderingsvermogen van de school zodat de verbeteringen blijvend zijn.
- Data-driven-decision-making. De (tussentijdse) onderzoeksgegevens vormen onderdeel van de innovatiestrategie.

In het vervolg van deze rede licht ik kort toe wat we al denken te weten over het leesproces, goed leesonderwijs, het belang van afspraken op schoolniveau voor goed leesonderwijs en het belang van het vergroten van de veranderingscapaciteit van de school voor blijvend goede leerlingresultaten.

Met dit lectoraat bouwen we voort op een traditie van vijftien jaar onderzoek gericht op het in samenwerking met onderwijsbegeleiders en scholen verbeteren van de leesresultaten. Hier blik ik kort op terug, gevolgd door een schets van de volgende stappen in het onderzoeksprogramma en introductie van de leden van de kenniskring.

**“GOED TECHNISCH
LEZEN IS EEN
BELANGRIJKE
VOORWAARDE
VOOR HET
BEGRIJPEND
LEZEN”**

2 / HET PROCES VAN LEREN LEZEN EN GOED LEESONDERWIJS

Zwakke lezers moeten ondersteund worden om een goede lezer te worden. Activiteiten die tot doel hebben van zwakke lezers goede lezers te maken moeten deze kinderen de leesvaardigheid laten verwerven die goede lezers kenmerkt.

Goede lezers

- kunnen een tekst nauwkeurig en vlot lezen.
- begrijpen wat ze lezen en kunnen leren van teksten.
- zijn gemotiveerd om te lezen en kunnen waarderen wat ze gelezen hebben.

De genoemde kenmerken zijn met elkaar verbonden. Als een leerling niet nauwkeurig en vlot kan lezen, is hij niet in staat teksten goed te begrijpen. En als een leerling teksten niet goed begrijpt, beleeft hij geen plezier aan wat hij leest.

Goed technisch lezen is een belangrijke voorwaarde voor het begrijpend lezen. Ofschoon alle lezen in feite begrijpend lezen is, is het technisch lezen van grote invloed op het verloop van het begrijpend lezen. Betekenis verlenen aan een tekst hangt sterk af van een efficiënt verloopend lager proces, namelijk het technisch kunnen lezen. (Pressley, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998).

De constatering dat genoemde componenten van het leesproces samenhangen, roept de vraag op hoe goed leesonderwijs eruit zou moeten zien. Hiernaar is decennia lang onderzoek verricht. Door het National Reading Panel (2000) is een meta-analyse uitgevoerd van deze onderzoeksresultaten. Hieruit blijkt dat om van kinderen goede lezers te maken, het leesonderwijs aan de volgende zes componenten aandacht dient te besteden:

1. Spraak-/taalontwikkeling.
2. Fonemisch bewustzijn: De vaardigheid om klanken in woorden te horen en ermee te kunnen manipuleren.
3. Het Alfabetisch principe: De vaardigheid om klanken met letters te verbinden en deze klanken te gebruiken om woorden te lezen.
4. Nauwkeurig en vlot een tekst kunnen lezen.
5. Woordenschatontwikkeling: De vaardigheid om woorden te begrijpen (receptief) en te gebruiken (expressief) om betekenis te verlenen.
6. Begrijpen: Het complexe cognitieve proces dat een doelgerichte interactie tussen lezer en tekst inhoudt om betekenis aan de tekst te verlenen.

Uit deze opsomming blijkt dat kinderen niet in één stap tot leren lezen komen. In het proces van een vaardige lezer worden, spelen meerdere componenten een rol.

De klank-tekenkoppeling is de hoeksteen van het (leren) lezen, omdat de leerling daarmee zelfstandig zijn vocabulaire kan uitbreiden. Het is voor de leesontwikkeling van kinderen van belang, dat ze in een korte tijd vlot en nauwkeurig leren technisch lezen. Met name omdat de kwaliteit van technisch lezen de belangrijkste voorspeller voor het begrijpend lezen is. Bij kinderen die erg spelend lezen komt vooral het korte termijn geheugen voortdurend onder druk te staan, hetgeen in het algemeen een negatieve doorwerking heeft op het begrijpen van de tekst die gelezen wordt (Snow e.a., 1998).

Met begrip kunnen lezen vereist een samenspel van higher-order processen (begrijpen) en lagere processen decoderen (Pressley, 1998). Het verlenen van betekenis aan een tekst hangt sterk af van efficiënt verlopende lagere processen.

Het leesonderwijs zou vervolgens aan de volgende kenmerken moeten voldoen:

a. Nadruk op preventie

Uit een aantal longitudinale onderzoeken blijkt, dat van 90 à 95 procent van de kinderen met leesproblemen de leesproblemen verdwijnen als deze op een juiste manier en vroegtijdig in de eerste groepen van het basisonderwijs aangepakt worden (Lyon, 1997). Deze resultaten worden bevestigd in tal van andere onderzoeken (Foorman e.a., 1998; Slavin, 1996; Adams, 1991). De basis van het nieuwe optimisme ten aanzien van problemen met het leren lezen lijkt dus te liggen in *preventie* van problemen enerzijds en op intensieve en op de leesontwikkeling afgestemde *instructie* anderzijds.

Preventief handelen lijkt een haalbare zaak aangezien ongeveer 85 procent van de potentiële risicolezers al zeer vroeg opgespoord kan worden. Kinderen geven al vroeg - dikwijls al in de voorschoolse periode - signalen af die erop duiden dat als er niet wordt ingegrepen het mogelijk niet goed zal gaan met hun leesontwikkeling. Ook betekent het vroegtijdig signaleren van leesproblemen dat deze kinderen meer tijd tot hun beschikking hebben om succesvolle lezers te worden. Een derde reden waarom preventief ingrijpen kans van slagen lijkt te kunnen hebben is gelegen in het feit dat kinderen makkelijker en effectiever leren lezen in de begin-groepen van de basisschool dan in hogere groepen. Ten slotte blijkt uit onderzoek dat jonge kinderen een veel groter vermogen hebben om te leren dan altijd gedacht werd. De eerste vijf levensjaren zijn een periode van enorme linguïstische, cognitieve, sociale, emotionele en motorische groei (U.S. Department of Education, 2000; Aarnoutse, 2004). Daarmee bieden ook de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind zelf mogelijkheden om vroegtijdig preventief in te grijpen.

Samenvattend levert het wetenschappelijk onderzoek een scala aan bevindingen die een keuze voor vroegtijdig helpen van kinderen ter voorkoming van leesproblemen onderbouwen.

b. Vroegtijdig signaleren en interveniëren

Een essentiële voorwaarde voor preventie is wel dat problemen vroegtijdig gesignaleerd worden met behulp van toetsen en observatie-instrumenten. En vervolgens moeten deze gegevens gebruikt worden voor het bepalen van het aanbod en de instructie.

c. Uitbreiden instructietijd voor de zwakke lezer

De 10 procent laagst presterende kinderen heeft meestal 2,5 tot 6 keer zoveel tijd nodig om iets te leren, dan de 10 procent hoogst presterende kinderen. De consequentie daarvan is, dat zogenaamde risicolezers meer instructie- en leertijd nodig hebben dan de groepsinstructie biedt (Abadzi, 1985).

d. Expliciete instructie

Voor de meeste kinderen - en dan in het bijzonder kinderen uit risicogroepen - is systematische en duidelijke instructie onontbeerlijk (Ellis & Worthington, 1994). Leren lezen is geen ontwikkelingsgerichte of natuurlijke activiteit, maar wordt geleerd. Leesaanpakken die dit niet onderkennen zijn weinig effectief om risicoleerlingen te leren lezen (Tunmer & Chapman, 1999). Volgens Fletcher & Lyon (1998) is de grote invloed van instructie op het (leren) lezen onderschat. Doelgericht, gestructureerd onderwijs dat de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven centraal stelt, leidt tot betere leesresultaten maar ook tot een positiever zelfbeeld bij leerlingen. Bij het leren lezen, blijkt het Directe Instructiemodel de beste resultaten op te leveren (Grossen, 1997; Stanovitch, 2000; Scanlon & Vellutino, 1997).

e. Operationele, hoge doelen stellen voor alle leerlingen

Het is belangrijk dat voor alle leerlingen dezelfde minimumdoelen gesteld worden. Deze minimumdoelen vormen voor de leerkracht de standaard waar naartoe gewerkt dient te worden.

Samenvattend wordt in de onderzoeksliteratuur over lezen veel aandacht gevraagd voor preventie van leesproblemen en vroegtijdig ingrijpen om voor alle leerlingen hoge, maar haalbare doelen te bereiken. Hierdoor zou voor de meeste leerlingen het optreden van leesproblemen en de daarmee gepaard gaande sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen, voorkomen kunnen worden. Als belangrijkste interventies worden genoemd: vroeg starten met aandacht voor de spraak/taalontwikkeling, intensieve instructie, uitbreiden van de instructietijd, vroegtijdig signaleren en naar aanleiding van de resultaten aanbod en instructie bijstellen. Al deze interventies zijn erop gericht verlies van zelfvertrouwen en motivatie te voorkomen. Op het eerste gezicht lijkt dit nogal strijdig met de vigerende aanpak van zwakke leerlingen. In het onderstaande ga ik na of dit inderdaad zo is.

**“ZWAKKE
LEERLINGEN
HEBBEN VOORAL
VEEL MEER
TIJD NODIG”**

3 / OMGAAN MET VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN

Er zijn globaal zes kernthema's te onderscheiden van waaruit de problematiek van omgaan met verschillen tussen leerlingen benaderd wordt:

- Voor- en nadelen van heterogeen versus homogeen groeperen van leerlingen.
- Verschuiving van remediering van problemen naar voorkomen van het optreden van problemen (preventie) en verschuiving van afwachten tot zwakke leerlingen aan het leren van bepaalde vaardigheden toe zijn, naar vroegtijdig interveniëren gericht op versnelling van het leerproces.
- Centraal stellen van de instructie door de leerkracht in de groep.
- Succeservaringen bieden.
- Hoge verwachtingen hebben.
- Benadrukken van de afstemming tussen het groeps- en school-niveau (Walmsley & Allington, 1985; Houtveen & Reezigt, 2000).

In het onderstaande geef ik een toelichting op elk van deze kernthema's.

Heterogene groepen versus homogene groepen

Vaak wordt gedacht, dat de problemen van het leerstofjaarklassen-systeem met de heterogene leerling-groepen opgelost kunnen worden door het maken van meer homogene groepsindelingen. Het inrichten van homogenere groepen blijkt echter voor de zwakke leerlingen niet veel op te lossen. Integendeel: uit onderzoek blijkt, dat bij homogene groepen in het basisonderwijs slechts incidenteel de gemiddelde prestaties vooruit gaan (Hallam & Toutounji, 1996). Dit gebeurt echter lang niet altijd (Oakes, Gamoran & Page, 1992; Gamoran, 1992). Maar zelfs als de gemiddelde prestaties bij homogene groepen hoger liggen dan bij heterogene groepen, dan komt dit door de goede leerlingen (Kulik & Kulik, 1990; Oakes, e.a., 1992). De zwakke leerlingen

presteren in homogene niveaugroepen lager (Gamoran, 1992). Een van de oorzaken daarvoor is dat het vormen van permanente niveaugroepen een scheiding tussen groepen leerlingen in de hand werkt en daarmee stigmatisering van zwakke leerlingen. Dit doet het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen geen goed. Verder hebben eenmaal ingerichte homogene groepen de neiging om te blijven voortbestaan en zijn er onvoldoende mobiliteitsmogelijkheden voor de leerlingen. Ten derde is er door het werken met vaste homogene niveaugroepen minder contact mogelijk tussen onderwijsgevende en leerlingen en minder tijd voor begeleiding tijdens groepswork. Als alle zwakke leerlingen bij elkaar gezet worden krijgen ze minder instructie dan wanneer zwakke leerlingen verspreid in heterogene groepen voorkomen. Ten vierde vormen vaste homogene groepen met zwakke leerlingen geen stimulerende leeromgeving want: voor zwakkere leerling-groepen worden lagere doelen gesteld; ontbreekt druk; ontbreekt stimulans van goede leerlingen en zijn er geen goede voorbeelden; juist bij zwakke niveaugroepen hebben onderwijsgeversden geringe verwachtingen over de vooruitgang en de mogelijkheden van de leerlingen. Ten vijfde worden voor de zwakste niveaugroepen zelden de beste onderwijsgeversden ingezet. Ten zesde, en dat is wellicht de belangrijkste verklaring, bij leerlingen in lage niveaugroepen speelt doorgaans een diversiteit aan oorzaken voor het lage niveau: verschillen in tempo; verschillen in decodeervaardigheid en andere leesstrategieën; concentratie; faalangst. Kortom er is wel homogeniteit in lage prestaties, maar niet in oorzaken van lage prestaties (Allen, 1991; Allington, 1995; Barta & Allen, 1995; Bennett & Cass, 1989; Gamoran, 1992; Hallam & Toutounji, 1996; Reezigt, 1993; Slavin, 1987,1989; zie ook Houtveen, Booij, De Jong & Van de Grift, 1999).

Uit deze opsomming van zes oorzaken mag al blijken, dat homogene groepen niet onvoorwaardelijk slecht zijn voor zwakke leerlingen. Homogene groepen hebben ook waarde voor zwakke leerlingen:

- als men homogene groepen niet op homogeniteit in de hoogte van de prestaties, maar op homogeniteit in de oorzaken van de geringe hoogte van prestaties inricht en

- als men voor de zwakste leerlingen de beste onderwijsgevenden, die de leerlingen optimaal stimuleren, inzet en
- als deze leerling-groepen zo klein zijn dat er veel interactie tussen onderwijsgevende en leerling mogelijk is en
- als instructie in de homogene groep plaatsvindt in aansluiting op de groepsinstructie.

Heterogene groepen hebben over het algemeen minder nadelige effecten voor zwakke leerlingen dan homogene niveaugroepen omdat heterogene groepen door leerkracht en leerlingen niet als langzaam en slecht worden gezien. De relaties tussen zwakke en goede leerlingen in heterogene groepen zijn beter dan tussen zwakke en goede leerlingen in verschillende homogene groepen. In heterogene groepen gelden voor zowel zwakke als goede leerlingen gezamenlijke leerdoelen, gezamenlijke instructie en verwachtingen (Allington, 1995; Slavin, 1996; zie ook Houtveen e.a., 1999).

Samenvattend komt uit de onderzoeksliteratuur een beeld naar voren, waarin het belang van plaatsing van kinderen in heterogene groepen benadrukt wordt en gewezen wordt op de gevaren van vaste homogene groepen, met name voor de zwakke leerlingen. Tegelijkertijd is uit de onderwijspraktijk duidelijk dat verschillen tussen leerlingen differentiatie in instructie nodig maken. Als oplossing wordt het gebruik van flexibele groepeeringsvormen voorgesteld.

Van remediëren naar preventie en van afwachten naar interveniëren

Het is een ervaringsfeit dat leerachterstanden, als die eenmaal in een behoorlijke omvang opgetreden zijn, zeer moeizaam te herstellen zijn door middel van remediëren. Dit beeld wordt bevestigd in onderzoek (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1998). Leesproblemen zijn na het achtste jaar zeer moeilijk te remediëren. Een van de oorzaken hiervoor is het gegeven dat wanneer kinderen in de beginperiode van het onderwijs niet leren lezen ze in een negatieve spiraal terechtkomen: de kinderen

raken gedemotiveerd en ontwikkelen een negatief zelfbeeld. Dit leidt tot slechte prestaties, die de demotivatatie en het negatieve zelfbeeld versterken etc. (Ames & Ames, 1989). Een andere oorzaak die in de literatuur veel genoemd wordt, is dat een mens voor het aanleren van bepaalde vaardigheden gevoelige perioden zou hebben. Als deze periode voorbij is, is een vaardigheid nauwelijks nog aan te leren (Foorman, e.a., 1998). Voor het leren lezen zou deze gevoelige periode tussen het vierde en achtste levensjaar liggen (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Op basis hiervan wordt in de literatuur gepleit voor een verschuiving van nadruk op remediëring naar een nadruk op preventie en vroegtijdig ingrijpen om de opgelopen achterstand zo snel mogelijk in te halen. Inhalen impliceert versnellen van het leerproces van de zwakke leerling. De verschuiving van remediëring naar preventie brengt derhalve een tweede verschuiving met zich mee, namelijk van een aanpak van kinderen met leermoeilijkheden die een kind een langere tijdsduur geeft (gezien in de tijd) om een vaardigheid te beheersen, naar een aanpak waarin deze kinderen extra instructie en leertijd krijgen binnen het tijdsbestek waarin de gemiddelde leerling leert (bijvoorbeeld niet zes weken langer over de stof doen, maar per week meer tijd aan de stof besteden dan andere kinderen). Het gaat dus niet alleen om een verschuiving van remediëren naar preventie, maar tevens om een verschuiving van afwachten naar versnelling van het leerproces.

Instructie door de groepsleerkracht

Het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt meestal gegeven door anderen dan de groepsleerkracht (remedial teachers, specialisten). De groepsleerkracht is veelal niet degene die de extra instructie die deze kinderen nodig hebben verzorgt. Een gevolg daarvan is, dat de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de zwakke leerlingen eveneens verschoven is naar de remedial teacher.

Uit de literatuur blijkt echter, dat de groepsleerkracht de meest belangrijke factor is, als het gaat om slagen of falen van risicoleerlingen in de school (Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000). De groepsleerkracht is immers verantwoordelijk voor de

dagelijkse instructie. Zelfs op scholen met uitvoerige ondersteuningsprogramma's met zwakke leerlingen en gespecialiseerde leerkrachten, brengen de leerlingen het grootste deel van de tijd door met hun groepsleerkracht.

Tegen deze achtergrond treffen we in de internationale literatuur dan ook een sterke tendens aan om in het onderwijs aan zwakke leerlingen de groepsinstructie door de klassenleerkracht centraal te stellen. Deze groepsinstructie dient gericht te zijn op succes voor *alle* leerlingen. Zoals ik in het bovenstaande beschreven heb, hebben risicoleerlingen vaak extra individuele ondersteuning nodig. Ook is voor deze groep extra instructie in een kleine groep van belang. Kern van het onderwijs aan risicoleerlingen dient echter de groepsinstructie te zijn, omdat de leerlingen de meeste tijd bij deze leerkracht doorbrengen, deze leerkracht mede daardoor het meeste zicht op de sterke en zwakke kanten van de leerlingen heeft en zwakke leerlingen gebaat zijn met instructie in heterogene groepen (Cooper, 1996; Slavin, 1996; Fountas & Pinnell, 1996). De extra instructie in de kleine groep (met zwakke leerlingen) en individuele instructie dient gericht te zijn op versnelling van het leerproces, zodat de kinderen hun achterstand inhalen (Clay, 1991; Cooper, 1996).

Succeservaringen bieden

Het is van groot belang voor het zelfvertrouwen en de schoolloopbaan van kinderen dat ze vooral in het begin van hun schoolloopbaan succeservaringen opdoen. Dit geldt in het bijzonder voor het leren lezen in groep 3 (Slavin, 1996). Teleurstellende ervaringen in het begin van de schoolloopbaan tasten zowel de verwachtingen die het kind van de school heeft als zijn zelfvertrouwen aan, met vaak negatieve gevolgen voor het verloop van de schoolloopbaan.

Hoge verwachtingen hebben

De verwachting die een leerkracht van de leerling heeft, heeft een grote doorwerking zowel op zijn eigen handelen als op het zelfbeeld van de leerling. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten hoge verwachtingen hebben over de effecten van hun onderwijs,

waarbij men ervan uitgaat, dat alle kinderen de basisvaardigheden kunnen leren (met uitzondering van een zeer klein percentage dat te grote fysieke tekortkomingen heeft).

Samenhang tussen school- en klassenniveau

Ook al vormt de leerkracht de spil, de voorwaarden op schoolniveau zijn tevens belangrijk. Het onderwijs is pas effectief wanneer er sprake is van een samenhangend geheel van maatregelen op school- en klassenniveau. Effectief onderwijs dient de verantwoordelijkheid van het gehele team te zijn. Met name de schoolleiding dient te stimuleren, dat er door het team afspraken gemaakt worden over de condities die vervuld moeten worden om effectief onderwijs te kunnen geven. Het gaat dan om een aantal nauw met elkaar verbonden zaken als:

- *Prioriteit voor taal/lezen in de onderbouw*

Kunnen lezen wordt algemeen gezien als de bouwsteen voor het kunnen volgen van de rest van het onderwijs. Om die reden is het vooral voor risicokinderen belangrijk dat in de groepen 1-4 goed en betekenisvol taal-leesonderwijs plaatsvindt, waarbij het leren lezen van de kinderen centraal staat. Daarbij dient het uitgangspunt centraal te staan, dat kinderen leren door ervaring op te doen (kinderen leren lezen door te lezen) en daarbij door meer ervaren personen (de leerkrachten) expliciet ondersteund te worden. Een dergelijke keuze overstijgt uiteraard het niveau van de afzonderlijke groepen en zal door de school als geheel gedragen moeten worden aangezien dit gevolgen kan hebben voor de andere klassen.

- *Kwalitatief goed curriculum en vakkennis*

De instructie dient plaats te vinden op basis van een goed samengesteld curriculum. Met name doelen, tijdsbesteding en planning zijn daarbij belangrijke aspecten. Dit biedt leerkrachten houvast. Dit neemt niet weg dat van essentieel belang is, dat leerkrachten beschikken over zeer goede vakdidactische kennis en vaardigheden. Deze leerkrachten weten los van de methode die ze gebruiken, welke de volgende stap is die gezet moet worden,

wanneer in te grijpen en wanneer niet, hoe strategieën voor te doen en uit te leggen. Deze leerkrachten hebben overzicht over de leerstof en de vaardigheden die in de loop van de gehele basisschool aan de orde zijn. De keuze van een goed curriculum dient een teamaangelegenheid te zijn. Hetzelfde geldt voor de permanente professionalisering die het bovenstaande van de leerkrachten vraagt (Walmsley & Allington, 1995; Clay, 1991; Slavin, 1996).

- *Stellen van operationele doelen*

Het is in het belang van risicoleerlingen dat scholen toetsbare streefdoelen stellen die de kinderen op het eind van de basisschool moeten beheersen. Hierover dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden.

- *Uitbreiden instructietijd en inzet extra leerkrachten*

Sommige kinderen hebben meer en intensievere instructie nodig om hun leerproces te versnellen. De groepsleerkracht zal een deel hiervan kunnen realiseren. Daarnaast kan extra individuele ondersteuning noodzakelijk zijn, waarbij de groepsleerkracht hulp krijgt van een extra leerkracht. Over de omvang en organisatie zijn afspraken op schoolniveau noodzakelijk.

- *Continue kwaliteitsbewaking*

Teams die hun onderwijs effectief willen vormgeven zullen voortdurend moeten nagaan of ze de gestelde doelen ook realiseren. Het leerproces van de leerlingen moet dan ook nauwgezet gevolgd worden. Daarbij is het van belang dat op het niveau van de school een goed beeld opgebouwd wordt van de vorderingen. Deze informatie kan aanleiding zijn extra maatregelen te treffen of het beleid dat de school voert op omgaan met verschillen bij te stellen.

Samenvattend kunnen we constateren dat hetgeen bekend is over goed leesonderwijs volledig spoort met recente inzichten over omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dit biedt een eenduidig scala aan maatregelen waar het onderwijs zich op zou dienen te richten.

**“HET GAAT OM HET
ONTWIKKELEN VAN
ONDERWIJSKUNDIG
LEIDERSCHAP DOOR
DE SCHOOLLEIDER
EN DE INTERNE
BEGELEIDER”**

4 / HET VERGROTEN VAN HET VERANDERINGSVERMOGEN VAN SCHOLEN

Inhoudelijke vernieuwing gericht op het verbeteren van het leren van leerlingen kan niet blijvend succesvol zijn wanneer deze niet planmatig wordt ingevoerd en aangestuurd, wanneer er geen sprake is van permanente professionele ontwikkeling gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen, wanneer niet wordt aangesloten bij concepten van alle betrokkenen en wanneer er van buiten de school geen stimulans voor gerichtheid op verbetering van het leren aanwezig is.

Uit bovenstaande stelling vloeit voort, dat om op een school een complexe inhoudelijke vernieuwing in te voeren en de verworvenheden vast te houden vraagt om:

1. het planmatig aansturen, bewaken en evalueren van het proces van vernieuwing.
2. professionalisering van schoolleiding en leerkrachten gericht op het verbeteren van de leerlingresultaten.
3. rekening houden met / uitgaan van aanwezige opvattingen en kennis van betrokkenen.

In het onderstaande werk ik elk van deze aspecten nader uit.

Ad 1 Planmatig aansturen, bewaken, evalueren en borgen van het proces van vernieuwen

Implementatie vraagt om het hanteren van een planmatige aanpak. Hiermee wordt bedoeld dat:

Operationele doelen worden geformuleerd. Het stellen van doelen geeft richting aan een effectieve implementatie.

Een plan wordt ontwikkeld. Het plan vormt de neerslag van de projectmatige werkwijze en vormt een houvast bij de uitvoering van het project. In het plan wordt in ieder geval aangegeven: welke operationele doelen men nastreeft; hoe door middel van welke activiteiten men die wil bereiken; op welke wijze en op welke tijdstippen wordt geëvalueerd.

Vernieuwingen worden gecoördineerd en aangestuurd. Het geven van sturing is een zeer belangrijk element bij implementatie van vernieuwingen. Het is daarom noodzakelijk dat er een coördinatiegroep in het leven wordt geroepen, die tijd ter beschikking heeft voor het uitvoeren van haar taken. Het voeren van overleg en het regelmatig communiceren over de voortgang van de vernieuwing vormt een belangrijk aspect van planmatig werken. Immers mede door een goede overleg- en communicatiestructuur kan ervoor gezorgd worden dat de uitgezette lijn wordt bewaakt en de voortgang van het proces in de gaten gehouden kan worden. Daarbij hebben schoolleider en coördinator ieder hun eigen verantwoordelijkheden en taken.

Data-driven-decision-making. Door het systematisch bespreken van bijvoorbeeld de vorderingen van de leerlingen of observatiegegevens van de leerkracht, kan worden nagegaan of de gestelde doelen zijn bereikt. Op basis van de resultaten van de evaluatie kan worden nagegaan of: men de juiste middelen (activiteiten) hanteert om de doelen te bereiken; de juiste doelen zijn gesteld (niet te hoog en niet te laag); de doelen zijn gehaald; de uitgezette lijn moet worden aangepast, welke nieuwe activiteiten moeten worden gepland en welke zaken om borging vragen (Fullan, 1991; Earl, 2003; Tucker & Stronge, 2005; Van de Grift, 2007).

Ad 2 Permanente professionele ontwikkeling gericht op het verbeteren van de leesprestaties van de leerlingen

Vanuit diverse invalshoeken wordt aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van leraar en school in het kader van onderwijsverandering.

Eén van deze invalshoeken is het onderzoek naar 'teachers professional communities', oftewel 'professionele leergemeenschappen'. Een professionele gemeenschap kan omschreven worden als een gemeenschap van schoolleiding en leerkrachten die samen leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. Het leren van leerlingen staat centraal. Om dit leren voortdurend te verbeteren onderzoeken schoolleiding en leerkrachten het eigen handelen. In professionele leergemeenschappen ontwikkelen leraren via collectieve leerprocessen hun

kennisbasis en competenties en werken ze tegelijkertijd aan een ondersteunende cultuur voor onderwijsvernieuwing. Daarmee wordt de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken doorbroken en kunnen ze nieuwe inzichten en vaardigheden verwerven en toepassen. Binnen een professionele leergemeenschap is met andere woorden sprake van permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. Daarbij is het verbeteren van de prestaties van de leerlingen richtinggevend voor het vernieuwings- en ontwikkelingsproces.

Er worden veelal drie capaciteiten in een professionele leergemeenschap onderscheiden die verder ontwikkeld zouden moeten worden: de persoonlijke capaciteit, de interpersoonlijke capaciteit en de organisatorische capaciteit.

Op individueel niveau gaat het om ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap door de schoolleider en de interne begeleider. En om het vergroten van de vaardigheden in het geven van vlot lezen door de leerkrachten.

Interpersoonlijke capaciteit heeft betrekking op de relaties tussen de leerkrachten (goed functionerende teams) en het bestaan van een klimaat binnen de school waarin gesproken wordt over en gereflecteerd wordt op het lesgedrag.

De organisatorische capaciteit betreft vooral het ontwikkelen van structuren waarbinnen professionele ontwikkeling mogelijk is en het doorbreken van de geïsoleerde positie waarin leerkrachten en schoolleiding vaak werken (Mitchell & Sackney, 2000; Guskey, 2000).

Ad 3 Persoonlijke interpretaties

Niet alleen objectieve kenmerken van organisatieontwikkeling en/of van de vernieuwing zelf zijn bepalend voor het welslagen van vernieuwingen, maar ook de interpretaties die personen aan de aard van de vernieuwing en de mogelijke consequenties ervan voor zichzelf, de school of de kinderen geven.

Bepaalde reacties en problemen komen voort uit de betekenis die personen/leerkrachten geven aan een nieuwe situatie die bij een vernieuwing ontstaat. Het is belangrijk om die reacties en problemen te analyseren en te begrijpen. Vragen die leerkrachten (zich) stellen en zorgen die ze uitdrukken, zijn immers geen toevallige

verschijnselen, maar juist duidelijke signalen van bepaalde verwachtingen en ervaringen rond een vernieuwing. Het is daarom belangrijk om bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen aandacht aan de persoonlijke betekenisverlening te besteden. Deze betekenisverlening kan een belangrijke verklaring vormen voor tegenvallende implementatie van de gewenste vernieuwing in het leerkrachtgedrag. Om weerstanden te voorkomen en implementatie te bevorderen dient men daarom bij de start van een vernieuwingsproces uit te gaan van de competentie, motivatie en betrokkenheid van leerkrachten en daar in de loop van het proces steeds rekening mee te houden. (Evans, 1999).

**“VERNIEUWEN
OP SCHOOLNIVEAU
VRAAGT OOK
OM EEN GOEDE
BELEIDSCONTEXT”**

5 / IMPULSEN VAN BUITEN

Met voorgaande beschrijving zijn de eerste twee, in het begin van dit betoog genoemde, lagen die nodig zijn om blijvend goede leerlingresultaten te bereiken toegelicht.

Te weten:

1. De vertaling van de kennis over het proces van leren, en leren lezen in het bijzonder, naar het instructiegedrag van de leerkracht. Evenals de ondersteunende maatregelen op schoolniveau.
2. De positionering van de verbetering van het leesonderwijs binnen een schoolverbeteringscontext waarin structureel gewerkt wordt aan vergroting van het veranderingsvermogen van de school.

Kenmerkend voor de tweede laag is dat alles erop gericht is van de school een zichzelf voortdurend ontwikkelende organisatie te maken die zich laat leiden door hetgeen ze bij de leerlingen bereiken.

Het is onze ervaring dat om dit vol te houden scholen behoefte hebben aan een omgeving van waaruit zij zich gesteund weten en ondersteuning kunnen krijgen. Dit vraagt om een goede beleidscontext en een goede infrastructuur voor onderwijsbegeleiding.

**“VOORDAT
VERNIEUWINGEN
IN DE SCHOLEN
INGEVOERD
KUNNEN WORDEN,
MOETEN ZE EERST
ZORGVULDIG
WORDEN
UITGEPROBEERD”**

6 / HET ONDERZOEKSPROGRAMMA: TOT NU TOE UITGEVOERD ONDERZOEK

Vanaf 1988 was het onderzoeksprogramma met name gericht op het beantwoorden van de vraag: 'Wat kunnen onderwijsgegenden doen om de prestaties van hun leerlingen bij lezen te verbeteren?'

Belangrijk is dan echter wel dat de prestaties van leerlingen ook daadwerkelijk en substantieel beïnvloed kunnen worden door het werk van onderwijsgegenden. De invloed van onderwijsgegenden op de prestaties van hun leerlingen is weliswaar klein in vergelijking met de invloed van de intelligentie en de sociaal economische achtergronden van de leerlingen, maar ze is wel degelijk reëel. Veel multi-level-onderzoek dat in het primair onderwijs is uitgevoerd laat zien dat ongeveer tussen de 6 en 26 procent van de variatie in leerlingenprestaties beïnvloed kan worden door school- en klasfactoren (Bosker & Witziers, 1996; Brandsma & Knuver, 1989; Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002). Met name bij jonge kinderen werden hoge percentages verklaarde variantie gevonden bij technisch en begrijpend lezen. Zo vonden Reezigt e.a. (2002) dat de prestaties bij technisch lezen bij 4 jaar oude kinderen voor 20 procent en bij 5 jaar oude kinderen voor 26 procent, verklaard konden worden door school en klasfactoren. Dit biedt ruimte voor optimisme over de invloed van onderwijsgegenden op de prestaties van hun leerlingen.

Dit optimisme werd versterkt door het verschijnen van een veelheid aan met name Angelsaksisch wetenschappelijk onderzoek over preventie van leesproblemen. Zoals in het voorgaande beschreven zouden de meeste leesproblemen voorkomen kunnen worden (Snow, Burns & Griffin, 1998; Simmons & Kameenui, 1998; Rand National Reading Panel, 2000). Het terugbrengen van leesuitval moet als een haalbaar doel worden gezien, omdat slechts een kleine vier procent van de leesproblemen aan lastig te behandelen neurologisch functioneren toegeschreven moet worden

(Pearson, 1999). De meeste leesproblemen zijn volgens Pearson het gevolg van het niet goed reageren van kinderen op de lees-instructie. Wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensieve instructie zouden krijgen, zal dat naar verwachting een positief effect op hun leesontwikkeling hebben.

Uit diverse Nederlandse onderzoeken is inmiddels gebleken dat een belangrijk deel van de te verklaren variantie in prestaties gebonden wordt door wat we adaptief onderwijs zijn gaan noemen. Zo blijkt uit recent multi-level onderzoek van Reezigt e.a. (2002) dat de prestaties bij lezen, gecorrigeerd voor voormeting, intelligentie, leeftijd, sekse, sociaal economische achtergronden, concentratie, motivatie en sociaal emotionele vaardigheden bij 4- tot 8-jarige leerlingen gepaard gaat met:

- een betere organisatie van het klassenmanagement.
- het werken volgens het model voor 'directe instructie'.
- het beter afstemmen van het onderwijs op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- het regelmatig toetsen van de prestaties van de leerlingen met methodegebonden en gestandaardiseerde toetsen en het treffen van maatregelen wanneer leerlingen dreigen achterop te komen.
- het realiseren van een schoolbeleid waarin bij de leerlingen reeds op 4- en 5-jarige leeftijd gestart wordt met (de voorbereidingen) voor technisch lezen, en
- het uitvoeren van speciale procedures op schoolniveau voor leerlingen die achterop dreigen te komen.

Deze bevindingen zijn in overeenstemming met recent in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek (Collins Block & Pressley (eds.), 2002; Farstrup & Samuels (eds.), 2002).

De verbanden tussen deze factoren en leerwinst waren relatief klein, maar wel significant. Helaas was de richting van deze verbanden niet steeds positief. De soms negatieve verbanden kunnen zijn ontstaan doordat onderwijsgegenden hun onderwijsstrategie aanpassen, wanneer de leerwinst van hun leerlingen afwezig, of negatief is. Dit maakt het van belang om in (quasi-)

experimenten na te gaan welke van deze genoemde aspecten daadwerkelijk leiden tot betere leerlingprestaties.

Inmiddels is een reeks quasi-experimenten gestart. Dit betreft geen experimenten in de zin van laboratorium situaties, maar 'veldexperimenten'. Dit betekent dat de experimenten in de bestaande onderwijspraktijk zijn uitgevoerd en zijn opgezet als integrale schoolverbeteringsprogramma's met de hierboven beschreven gelaagde structuur.

Uit een veldexperiment van Houtveen, Booij, De Jong en Van de Grift (1999) in groep 3 bleek dat leerlingen in de experimentele groep bij technisch lezen significant meer leerwinst boekten dan leerlingen in de controlegroep.

De 'treatment' van de experimentele groep bestond uit het volgende leerkrachtgedrag: Op de eerste plaats waren de onderwijsgevendens getraind in het planmatig werken om uitval van leerlingen te voorkomen. Zij moesten er voor zorgen dat zij een gedetailleerd inzicht hadden in het verloop van het leerproces van hun leerlingen om zo tijdig te signaleren welke leerlingen leerproblemen hebben. Analyse van deze leerproblemen diende te leiden tot het kritisch kijken naar het eigen onderwijs om op basis daarvan het aanbod systematisch af te stemmen op de problemen van de leerlingen. Vaak bleek het nodig om voor afzonderlijke leerlingen of voor groepjes leerlingen met problemen handelingsplannen op te stellen en die systematisch uit te voeren.

Op de tweede plaats werden de onderwijsgevendens getraind om hun lessen zo in te richten, dat de leerlingen tijdens de instructie 'bij de les' zijn en tijdens de verwerking van de leerstof taakgericht aan het werk zijn.

Op de derde plaats bestond de training uit het aanleren van het didactisch model dat 'directe instructie' genoemd wordt. Directe instructie is een manier van instructie waarbij gericht sturing wordt gegeven aan het leerproces van de leerlingen (Kameenui & Carnine, 1998). Het aanbieden van nieuwe leerstof gebeurt stap voor stap. De les begint met een terugblik en vooral een 'activering' van de voorafgaande leerstof. Daarna wordt stap voor stap de nieuwe leerstof aangeboden; dit aanbieden gaat rijkelijk

gepaard met laten zien, voordoen en het geven van voorbeelden. Vervolgens vindt nauwgezette inoefening en begeleiding plaats. Doorgaans gebeurt dit met een leerling voor het bord waarbij de onderwijsgevende corrigerend feedback geeft. Daarna vindt zelfstandig het individueel oefenen plaats, waarbij de nieuwe kennis geïntegreerd wordt in de bestaande kennis of waarin vaardigheden geautomatiseerd worden. Ten slotte vindt er regelmatig herhaling van de leerstof plaats. Deze vorm van instructie biedt een duidelijke structuur waar vooral de zwakke leerling baat bij heeft. Op de vierde plaats werd onderwijsgevendens aangeleerd om te werken met de klanksynthese methodiek. Bij deze leesdidactiek gaat het om het centraal stellen van de elementaire leeshandeling: eerst enkele letters aanleren en met deze letters woorden maken. Tevens is het van belang dat er uitsluitend letters en geen woorden ingeprent worden. De onderwijsgevende mag ook geen woorden aanbieden waarvan de letters nog niet ingeprent zijn. Het laatste punt is dat het tempo waarin nieuwe letters aangeboden worden afgestemd is op de zwakke lezer. Dit geldt overigens voor de instructie in het algemeen: de zwakke lezer is zeker in het begin van leesonderwijs de norm voor de instructie. Voordat het veldexperiment van start ging is grondig onderzocht of het didactisch handelen van de onderwijsgevendens in de experimentele groep op de bovengenoemde punten significant beter was, dan dat van de onderwijsgevendens in de controle groep.

Vervolgens werden twee nieuwe veldexperimenten opgezet, die eveneens op adaptief onderwijs gericht zijn. Het aandachtspunt was nu niet technisch lezen, maar rekenen/wiskunde (Van Zoelen & Houtveen, 2000; Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004). Het grootste verschil in treatment, in vergelijking met het eerste experiment, is dat in het instructiemodel veel meer ruimte voor actief en zelfgestuurd leren is ingebouwd evenals veel meer aandacht voor interactie tussen leerkracht en leerling en de leerkracht als model. Uit deze experimenten bleek dat leerlingen uit groep 3 en 4 van het basisonderwijs in de experimentele groep significant meer leerwinst boekten bij rekenen/wiskunde dan leerlingen in de controlegroepen. De rekenen-/wiskundeprestaties waren

niet alleen gecorrigeerd voor de voormeting, maar ook voor intelligentie, leeftijd en sociaal economische achtergronden van de leerlingen.

Min of meer parallel aan de veldexperimenten naar rekenen en wiskunde, zijn twee veldexperimenten opgezet naar de effecten van adaptief onderwijs bij begrijpend lezen in het basisonderwijs. Ook in deze experimenten werd succes geboekt. De leerlingen uit groep 5 en 7 van het basisonderwijs boekten significant meer leerwinst dan de leerlingen in de controlegroepen op begrijpend lezen en metacognitieve vaardigheden. Deze effecten bleven bestaan toen een jaar na afloop van het project bij dezelfde leerlingen opnieuw de begrijpend leesvaardigheden werden getoetst. Dit was overigens ook in de experimenten op het gebied van rekenen het geval (Houtveen & Van de Grift, 2007).

Aangemoedigd door deze positieve resultaten en geïnspireerd door de antwoorden die de laatste jaren zijn geformuleerd op de problematiek van omgaan met verschillen is opnieuw een veldexperiment opgezet naar de effecten van omgaan met verschillen bij technisch lezen in het basisonderwijs (Houtveen, Mijs, Vernooy, Van de Grift & Koekebacker, 2003).

In dit veldexperiment 'Beginnend Lezen en Omgaan met verschillen' (BOV) waren de meest recente inzichten over het proces van leren lezen en omgaan met verschillen tussen leerlingen, evenals de pedagogisch didactische consequenties daarvan verwerkt.

Het nieuwe veldexperiment steunde op drie uitgangspunten:

- Risicoleerlingen vragen geen andere aanpak dan gemiddelde leerlingen.
- (Bijna) alle kinderen kunnen leren lezen.
- Het is noodzakelijk dat kinderen vóór hun negende jaar vlot technisch kunnen lezen.

Deze uitgangspunten zijn realistisch, mits:

- er operationele doelen gesteld worden, waar gericht naar toegewerkt wordt.
- de leerlingen voldoende zelfvertrouwen ontwikkelen.
- de leer- en instructietijd voor lezen voor zwakke leerlingen structureel wordt uitgebreid.
- de instructie van hoge kwaliteit is en gebaseerd is op toetsgegevens.
- het curriculum een doorgaande lijn vertoont en mogelijkheden biedt om proactief om risicoleerlingen in te spelen.
- de instructie in de heterogene groep centraal gesteld wordt.
- een continuüm van zorg geboden wordt, vastgelegd in een zorgstructuur.

Met name in groep 3 is het experiment zeer goed geslaagd.

De leerlingen uit de experimentele groep hebben bij twee verschillende toetsen voor technisch lezen significant meer leerwinst geboekt dan de leerlingen uit de controlegroep. Op de ene toets (de Drie-Minuten-Toets) bedroeg het verschil bijna 30 procent van een standaarddeviatie. In praktijk betekent dit dat de leerlingen uit de experimentele groep in een minuut tijd ruim vijf woordjes meer kunnen lezen dan de leerlingen uit de controlegroep. Dat is vrij veel op een gemiddelde score van ongeveer 45 woordjes. Op de andere toets (de AVI) bedroeg het verschil bijna tweederde van een standaarddeviatie. Dat komt overeen met een verschil van een vol AVI-niveau. Bij de start van het experiment in groep 3 had ruim 21 procent van de leerlingen een leerachterstand. Zij behoorden bij de 10 procent zwakste lezers van Nederland. Na afloop van het experiment had minder dan 5 procent van de leerlingen uit de experimentele groep nog een leerachterstand. In de controlegroep bleef het percentage leerlingen dat aan het eind van het experiment met leerachterstand kampte gelijk aan het percentage aan het begin van het experiment (Houtveen, Mijs, Vernooy, Van de Grift & Koekebacker, 2003).

Opmaken van de balans

Na afronding van het BOV-project (2002) was het voor de project-leiding, bestaande uit Kees Vernooy van het CPS te Amersfoort en mijzelf tijd om de balans op te maken. Na een periode van ruim tien jaar systematisch uitproberen van hetgeen uit onderzoek bekend is op een beperkt aantal scholen voor basisonderwijs en de effecten ervan systematisch te evalueren, leek de tijd rijp om te gaan proberen de maatschappelijke impact van onze werkwijze te vergroten. Samen met de vertegenwoordigers van de bij de projecten betrokken onderwijsbegeleidingsdiensten werd contact gezocht met WSNS-plus in de personen van Gea Spaans en Roel Weener. Met hen werd een aantal tussenstappen overeengekomen op weg naar grootschalige integrale schoolverbeteringsprojecten gericht op de verbetering van de lees-prestaties van de leerlingen:

- een pilot gericht op het verbeteren van het vlot leren lezen in het speciaal basisonderwijs (project: LeesImpuls Speciaal Basisonderwijs (Lisbo));
- een project gericht op het verbeteren van de leesprestaties in de groepen 2 tot en met 5. Dit vanuit het inzicht dat het belangrijk is de kleuters in de groepen 1 en 2 goed voor te bereiden op deelname aan het formele leesonderwijs in groep 3 en het vlot lezen te onderhouden tot ten minste groep 5 (project Hardnekkige Leesproblemen en Dyslexie (Hard));
- een project gericht op kennisontwikkeling over de mogelijkheden om vanuit de Samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School integrale schoolontwikkeling gericht op het verbeteren van de leesprestaties aan te sturen.

Deze projecten zijn inmiddels met succes uitgevoerd. Het voert in het kader van deze rede te ver om elk van deze projecten uitvoerig te bespreken. Het Hard-project is in principe gelijk aan het hierboven beschreven project Beginnend Lezen en Omgaan met Verschillen (BOV), met een uitbreiding naar onder (groep 1 en 2) en naar boven (groep 5).

De pilot in het speciaal basisonderwijs (Lisbo) was een geheel nieuwe stap, reden waarom we voorzichtig begonnen met een

kleine groep scholen en bovendien besloten de projectleiding uit te breiden tot een specialistische staf.

Waarom zo voorzichtig? Het speciaal basisonderwijs werd in 2002 geconfronteerd met tegenvallende resultaten op het gebied van taal en lezen. De gemiddelde leerling blijkt niet het niveau van functionele geletterdheid te halen en vooral zwak te zijn in begrijpend lezen. De prioriteit die wordt gegeven aan taal en lezen is binnen het speciaal basisonderwijs te gering en er wordt veelal gewerkt met verouderde methoden (Inspectie van het onderwijs, 2002; Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002). Tevens is geconstateerd dat de leerlingenzorg op veel sbo-scholen onder de maat blijft.

Dit is de achtergrond waartegen het Lisbo-project werd gestart. Met het Lisbo-project is in het schooljaar 2003-2004 in een beperkt aantal scholen vernieuwing van het voortgezet technisch leesonderwijs ingevoerd met als hoofddoel de leerling-resultaten gemiddeld met twee AVI-instructieniveaus te verbeteren (Vernooy, 2003).

Om vlot lezen te realiseren dienen de scholen de operationele doelen van het project te onderschrijven; voldoende tijd aan vlot lezen te besteden (minimaal 3,5 uur per week), de leesontwikkeling van de leerlingen nauwgezet te volgen; en directe en intensieve instructie op het gebied van vlot lezen te geven conform de in het project aangeboden methoden.

Voor de mainstream (90 procent van de kinderen) waren er twee opties waaruit scholen konden kiezen: de methodiek 'Leesweg Plus' (Koekebacker, 2002) en de methode 'Estafette' (Struiksma, Van der Linden & Smolders, 2001). De instructie omvat in deze methoden instructie over: het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid; ondersteund lezen; herhaald lezen; voorlezen; en zelfstandig lezen van authentieke teksten. Voor de 10 procent zwakste lezers wordt de RALFI-aanpak aangeboden: Repeated (herhaald lezen met tussenpozen); Assisted (ondersteund door voorlezen, voorzeggen en bijwijzen); Level (inzetten op een hoog niveau); Feedback (directe neutrale feedback bij fouten, maar ook toegespitste positieve feedback);

Interaction (plezierige interactie over de inhoud); Instruction (vooral bij lange woorden gebruik maken van boogjes en prompts) (Smits, 2003).

Tevens dient op schoolniveau de evaluatieve cyclus gerealiseerd te worden, dient een doorgaande lijn in het leesonderwijs aangebracht te zijn en dient het aanbod voor voortgezet technisch lezen in een planning te zijn vastgelegd, waarin bovendien leerstof, toetsmomenten en leerling-besprekingen in de tijd op elkaar zijn afgestemd. Voorts wordt van de schoolleider en de coördinator van het Lisbo-project verwacht, dat zij de implementatie van Lisbo aansturen en bewaken en bovendien dat zij de leerkracht feedback geven op de mate van implementatie van de methodiek specifieke instructie, naar aanleiding van lesobservatie.

Het projectdoel dat geformuleerd was op AVI-instructieniveau bleek gemiddeld gemakkelijk haalbaar, ook voor de zwakste leerlingen die met de RALFI aanpak werkten. In een jaar tijd werd bijna 2.42 AVI-instructieniveaus vooruitgang geboekt. Op beheersingsniveau bedroeg de leerwinst gemiddeld 2.02 AVI.

Door de zwakste leerlingen in de RALFI-groep werd dit net niet gehaald, maar ook zij boekten altijd nog een leerwinst van 1.80 AVI-beheersingsniveau (Houtveen, Kuijpers & Vernooy, 2005; Houtveen, Smits, Koekebacker & Kuijpers, 2006).

Dergelijke resultaten werden opnieuw geboekt bij twee groepen sbo-scholen die vanaf het schooljaar 2004/2005 in het project zijn ingestapt. De geboekte leerwinst blijkt bovendien niet afhankelijk van intelligentie of sociaal economische status van de leerlingen (Houtveen, 2007).

**“STRUCTURELE
ONDERSTEUNING
IS NOODZAKELIJK”**

7 / HET ONDERZOEKSPROGRAMMA: VERVOLGSTAPPEN

In het onderzoeksprogramma voor de komende jaren wordt een aantal lijnen onderscheiden:

1. Institutionaliseren van effectief gebleken aanpakken.

Binnen deze lijn is een tweetal trajecten in voorbereiding:

a. Integraal en blijvend: verbeteren van rekenen en lezen in sbo en so

Het uiteindelijke doel van het op te zetten traject is het verbeteren van de lees- en rekenprestaties van de leerlingen uit sbo en so (cluster 3 en 4) tot een zodanig niveau dat ook deze kinderen functioneel geletterd en gecijferd het onderwijs verlaten. Om dit doel te bereiken worden schoolverbeterings-trajecten uitgewerkt waarvan naast uiteraard de implementatie van de inhoudelijke vernieuwing, het uitbouwen van de veranderingscapaciteit van de school gericht op het verbeteren van het leren van de leerlingen, en bovenschoolse aansturing via de hogeschooldocenten (van het Seminarium voor Orthopedagogiek, Oso Windesheim en Oso Fontys) en de projectstaf deel uitmaken.

Het verbeteringstraject wordt uiteindelijk op hogeschoolniveau geïnstitutionaliseerd onder meer door verweving met het opleidingsaanbod, zodat structureel ondersteuning aan de sbo en so-scholen gegeven kan worden. Over dit traject vinden op dit moment gesprekken plaats. Bij dit project zijn in elk geval betrokken Kees Vernooij, werkzaam bij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Anneke Smits werkzaam bij Oso Windesheim en Eveline Wouters en Lucie Spreij, beiden werkzaam bij het Seminarium voor Orthopedagogiek. Bij het deelproject dat gericht is op verbetering van het rekenonderwijs is in elk geval Mieke van Groenestijn, verbonden aan het Instituut Archimedes, betrokken.

b. Moduleontwikkeling en experimentele toetsing

Ontwikkelen van een module voor effectieve leesinstructie voor de initiële lerarenopleiding, inclusief training van de gewenste leerkrachtvaardigheden. Gevolgd door experimenteel onderzoek naar de effecten van het instructiegedrag van de aldus opgeleide lio's op de leesprestaties van hun leerlingen. Dit project wordt uitgevoerd door Joke Alink van het Instituut Theo Thijssen.

2. Onderzoek naar noodzakelijke condities voor het bereiken van goede leesresultaten

De tweede lijn is gericht op het beantwoorden van de vraag of preventie van leesproblemen ook in een minder programma-gestuurde en begeleide situatie realiseerbaar is. Binnen deze lijn vallen twee onderzoeksprojecten:

a. Hoe kunnen scholen in staat gesteld worden om een extra impuls te geven aan de uitvoering van taalbeleid om lees- en taalachterstanden van leerlingen te voorkomen en te bestrijden?

Deze onderzoeksvraag is geformuleerd in overleg met PO Platform Kwaliteit en Innovatie. Dit Platform heeft van het ministerie van OCW het verzoek gekregen uitwerking te geven aan de wens van de Tweede Kamer tot de ontwikkeling van taalpilots onderwijsachterstanden waarin scholen gedurende een periode van vier jaar een extra mogelijkheid krijgen hun taalbeleid gericht op voorkomen en bestrijden van taalachterstanden, verder te ontwikkelen. In het eerste jaar (2006/2007) doen in totaal zeven gemeenten/regio's aan de pilots Taalbeleid mee. In de volgende drie schooljaren doen naast deze 7 nog 13 gemeenten/regio's mee.

b. De effecten van het leesonderwijs op de Vrije School

Het beginnend, aanvankelijk en technisch lezen is op de Vrije School heel anders georganiseerd dan op een reguliere basisschool. Het proces wordt o.a. later in gang gezet met als doel om midden vierde klas (midden groep 6) op het zelfde leesniveau te zitten als de kinderen in het reguliere onderwijs (AVI 9+).

In 2004/2005 werd duidelijk dat relatief veel vrijescholen (14) tot de groep van 40 zeer zwakke scholen behoorden die de onderwijsinspectie had gesignaleerd. Op dit moment staan 10 vrije scholen op de lijst van zeer zwakke scholen. De scholen konden niet aantonen wat ze kinderen leren, omdat ze niet werken met gestandaardiseerde toetsen zoals die van het CITO. Binnen de vereniging van vrije scholen wordt erkend dat er een probleem is en dat de scholen systematischer moeten gaan bijhouden wat ze de kinderen leren. Met het onderzoek wordt hieraan een bijdrage geleverd. Als duidelijk is wat er mis is, kan gewerkt worden aan systematische verbetering. Dit promotieonderzoek wordt uitgevoerd door Ineke Zuidema, als Neerlandicus verbonden aan het Instituut Theo Thijssen.

3. Onderzoek naar de effecten van specifieke aanpakken op de leesresultaten binnen het sbo

Hieronder vallen 2 projecten

- a. *Leidt verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs volgens de uit onderzoek voortkomende inzichten tot betere prestaties bij de leerlingen in het sbo?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is door het CPS en het Expertisecentrum Nederlands een interventieprogramma ontwikkeld, waarbij geprobeerd wordt met de scholen in anderhalf jaar tijd het aanvankelijk leesproces in het sbo afgerond te hebben: AVI 2 beheersen. Dit is in het schooljaar 2006/2007 uitgeprobeerd op een groep van 12 sbo-scholen. Vanaf schooljaar 2007/2008 werken 16 sbo-scholen binnen dit project aan verbetering van hun aanvankelijk leesonderwijs.

Het onderzoek wordt vanuit het lectoraat uitgevoerd door Saskia Brokamp.

- b. *Leidt verbetering van het voortgezet technisch leesonderwijs, gekoppeld aan schrijfopdrachten tot betere prestaties bij de leerlingen bij technisch lezen en begrijpend lezen?*

Zijn er veranderingen in leesmotivatie en gedrag (afname gedragsproblemen) bij deze leerlingen te constateren?

Om deze vragen te beantwoorden is door CPS en Expertise Centrum Nederlands een interventieprogramma ontwikkeld. Vanuit het lectoraat wordt dit onderzoek uitgevoerd door Saskia Brokamp.

4. Onderzoek t.b.v. verbetering van de schoolverbeteringsprogramma's

Zoals eerder aangegeven is het in een reeks onderzoeken gelukt de recente inzichten over preventie van leesproblemen en de aanpak van zwakke leerlingen op reguliere basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs te implementeren en de resultaten van de leerlingen bij lezen in hoge mate te verbeteren.

De bevindingen tot nu toe vragen op twee gebieden om nader onderzoek:

1. Het effect van de kennis van de leerkracht van het leesproces en de instructieprincipes die dit proces kunnen bevorderen, op de motivatie en de leesprestaties van leerlingen.
2. De rol van motivatie en competentiebeleving van leerlingen op het leren lezen.

Ad 1. Uit onderzoek blijkt, dat de leerkracht aanzienlijk kan bijdragen aan de leesprestaties. In eerder door ons uitgevoerd onderzoek is de kwaliteit van de instructie en het effectief gebruik van de tijd dan ook steeds als variabele meegenomen. Uit observaties van het leerkrachtgedrag blijkt echter dat de bereikte verbetering van het instructiegedrag tamelijk oppervlakkig is: leerkrachten slagen er wel in om meer differentiatie te organiseren, maar de kwaliteit van de instructie laat nog steeds te wensen over. De indruk bestaat dat de leerkrachten de achterliggende principes van het leesproces niet voldoende kennen om op basis daarvan zodanig keuzes te maken uit aanbod en werkvormen van de methoden, dat de instructie optimaal effectief is. Een volgende stap in het onderzoeksprogramma is daarom het expliciteren van de achterliggende principes (kernconcepten) van het leesproces en het expliciteren van de instructieprincipes die een leerkracht

zou moeten hanteren om effecten bij de leerlingen te bereiken. Vervolgens worden instrumenten ontwikkeld om de kennis van de leerkrachten op genoemde gebieden te kunnen meten en als variabelen in de vervolgstudie opgenomen.

Ad 2. De in de veldexperimenten betrokken leerkrachten rapporteerden stelselmatig een toename in de leesmotivatie van de leerlingen en een versterking van het competentiegevoel van de leerlingen. Deze observatie ging vooraf aan meetbare effecten in termen van leesprestaties. Bij de zwakste leerlingen bedraagt het 'gat' tussen voor de leerkracht waarneembare toegenomen motivatie en op toetsen waarneembare vooruitgang een jaar of langer. Dit maakt het voor de leerkracht erg zwaar om naar de leerlingen het vertrouwen uit te blijven stralen, dat het uiteindelijk zal lukken. Dit is een belangrijke factor voor het leren van het kind. In het onderzoek is het tot nu toe niet gelukt om leesmotivatie en competentiegevoel van leerlingen betrouwbaar te meten. Hierdoor kan het verband tussen leerkrachtgedrag en motivatie en competentiegevoel van leerlingen evenals het verband tussen leesmotivatie en competentiegevoel en leesprestaties niet onderzocht worden. Een volgende stap in het onderzoeksprogramma is dan ook de constructie van betrouwbare en valide instrumenten voor het meten van motivatie en competentie van jonge en zwakpresterende kinderen en onderzoek naar de rol van motivatie en competentie in het leerproces van deze zwakke kinderen.

Dit promotieonderzoek wordt uitgevoerd door Henk van de Hurk en Jeanette Bergsma, beiden verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek.

BIJLAGEN

CURRICULUM VITAE 45

LITERATUURLIJST 46

COLOFON 52

/ CURRICULUM VITAE

Sinds 1 januari 2007 is **Thoni Houtveen** als Lector Preventie van Leesproblemen verbonden aan de Hogeschool Utrecht. Vanaf 1988 was zij hoofddocent/onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Zij gaf leiding aan een groep onderzoekers die op basis van 2e en 3e geldstroomfinanciering, onderzoek uitvoerde naar de effecten van vernieuwingen in het basis- en voortgezet onderwijs. De evaluatie van 4 schoolverbeteringsprogramma's gericht op verbetering van het taal/leesonderwijs in het (speciaal)basis- en speciaal onderwijs maakte hier deel van uit. Het lectoraat en het in uitvoering zijnde onderzoeksprogramma ligt derhalve direct in het verlengde van deze onderzoeksprojecten.

/ LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C.** (2004). *De ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Afscheidsrede*. Nijmegen: Radboud Universiteit
- Abadzi, H.** (1985). Ability grouping effects on Academic achievement and self-esteem: who performs in the long run as expected. *Journal of Educational Research*, 79 (1), pp. 36-40.
- Adams, M.J.** (1991). Beginning to read: A critique by literacy professionals and a response by Marilyn Jager Adams. *The Reading Teacher*, 44 (6), pp. 392.
- Allen, S.** (1991). Ability grouping research review: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48, pp. 60-65.
- Allington, R.L.** (ed.) (1995). *Teaching Struggling Readers. Advice for helping children with reading/learning disabilities*. Albany: International Reading Association.
- Ames, C. & Ames, R.** (ed.) (1989). *Research on Motivation in Education volume 3 Goals and Conditions*. London: Academic Press Limited.
- Barta, J.J., & Allen, M.G.** (1995). The dilemma of tracking and grouping in early childhood and middle grades. In: Pool, H. & Page, J.A. (ed.) (1995). *Beyond Tracking. Finding Success in Inclusive Schools*. Bloomington/Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bennett, N. & Cass, A.** (1989). The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding. *British Educational Research Journal*, 1 (15), pp. 19-32.
- Bosker, R.J. & Witziers, B.** (1996). The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Brandsma, H.P. & Knuver, J.W.M.** (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic's. *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 777-788.

- Clay, M.** (1991). *Becoming Literate. the construction of Inner Control*. Portsmouth: Heinemann
- Collins Block, C., & Pressley, M.** (ed.). (2002). *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York/London: The Guilford Press.
- Cooper, J.D.** (1996). *Literacy, Helping Children Construct Meaning*. Boston: New York: Houghton Mifflin Company.
- Earl, L.M.** (2003). *Assessment As Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Ellis, E.S., & Worthington, L.A.** (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality tools for Educators. Technical Report no 5*. Oregon: University of Oregon.
- Evans, R.** (1999). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farstrup, A.E., & Samuels, S.J.** (2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction. Third Edition*. Newark/Delaware: International Reading Association.
- Fletcher, J.M. & Lyon, R.G.** (1998). Reading: A Research-Based Approach. In: Evers, W.M. (ed.) (1998). *What's Gone Wrong in America's Classrooms*. Hoover Institute Press.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M.** (1998). In B.A. Blanchman (ed.) (1997). *The Case for Early Reading Intervention and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fountas, I.C. & Pinnell, G.S.** (1996). *Guided Reading. Good First Teaching for all Children*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Fullan, M.** (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Gamoran, A.** (1992). Is ability grouping equitable: Synthesis of research. *Educational Leadership*, 50 (1), pp. 11-17.

- Grift, W. van de** (2007). Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs. *Basisschoolmanagement*, 21 (1), pp. 44-56.
- Grossen, B.** (1997). *A Synthesis of Research on Reading from the National Institute of Child Health and Human Development*. Oregon: University of Oregon.
- Guskey, T.R.** (2000). *Evaluation of professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hallam, S., & Toutounji, I.** (1996). *What do we know about the ability grouping of pupils by ability? A research review*. London: Institute of Education, University of London.
- Houtveen, A.A.M.** (2007). *De kracht van de Samenwerkingsverbanden WSNS*. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Houtveen, A.A.M. & Grift, W.J.C.M. van de** (2007). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2), pp. 173-191.
- Houtveen, A.A.M. & Reezigt, G.J.** (2000). *Succesvol Adaptief Onderwijs. Handreikingen voor de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink b.v.
- Houtveen, A.A.M., Grift, W. van de & Creemers, B.P.M.** (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), pp. 337-377.
- Houtveen, A.A.M., Kuijpers, J. & Vernooy, K.** (2005). *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de & Grift, W.C.J.M. van de** (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 10 (2), pp. 172-193.
- 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.

- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., Koekebacker, E.A. & Kuijpers, J.M.** (2006). Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45 (7/8), pp. 339-353.
- Inspectie van het Onderwijs** (2002). *De kwaliteit van het Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs** (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kameenui, E.J. & Carnine, D.W.** (ed.) (1998). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koekebacker, E.** (2002). *Leesweg Plus. Experimentele versie*. Dordrecht: CED-groep.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C.** (1990). Effectiveness of mastery learning programmes: A meta-analyses. *Review of Educational Research*, 60, pp. 265-299.
- Lyon, R.** (1997). Reading difficulties versus learning disabilities. *Cec. Today*, 4 (5).
- Mitchell, C. & Sackney, L.** (2000). *Profound Improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- National Reading Panel** (2000). *Teaching Children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R.N.** (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meanings. In P.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-609). Washington DC: AERA.
- Pressley, M.** (1998). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Reezigt, G.** (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: RION.

- Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M, Grift, W. van de** (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION.
- Scanlon, D.M. & Vellutino, F.R.** (1997). A Comparison of the Instructional Backgrounds and Cognitive Profiles of Poor, Average, and Good Readers Who Were Initially Identified as At Risk for Reading Failure. *Scientific Studies of Reading*, 1 (3), pp. 191-217.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Simmons, D.C. & Kameenui, E.J.** (ed) (1998). *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs. Bases and Basics*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Slavin, R.E.** (1987). Ability grouping and achievement in elementary schools. *School*, 27 (8), pp. 4-8.
- Slavin, R.E.** (1989). *School and Classroom organization*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Slavin, R.E.** (1996) *Education for All: Contexts of Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Smits, A.** (2003). Handleiding Ralfi in de groep. Zwolle: Opleidingen Speciale Onderwijszorg, Windesheim.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P.** (ed.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Stanovic, K.E.** (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- Struiksma, C., Linden, S. van der, & Smolders, J.** (2001). *Estafette*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen Educatief B.V.
- Teddlie, C. & Reynolds, D.** (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: Falmer Press.
- Tucker, P.D & Stronge, J.H.** (2005) *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Tunmer, W.E & Chapman, J.W. (1999). Teaching Strategies for Word Identification. In: Thompson, G.B. & Nicholson, T. (1999). *Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language*. Newark: IRA.

U.S. Department of Education. (2000). *Building Strong Foundations for Early Learning*. Washington: US Department of Education.

Vernooy, K. (2003). *Het Lisbo-draaiboek. Vlot lezen in het Speciaal Basisonderwijs. Een Leesinterventieproject*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Walmsley, S.A. & Allington, R.L. (1995). Redefining and Reforming Instructional Support Programs for At-Risk Students.. In: Allington, R.L. & S.A. Walmsley (eds) (1995). *No Quick Fix, Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools*. New York: Teachers College Press.

Weerden, J. van, Bechger, T. & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het Speciaal Basisonderwijs 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau*. Arnhem: Citogroep.

Zoelen, L. Van. & Houtveen, A.A.M. (2000). *Naar effectieve schoolverbetering. Resultaten van het onderzoek naar de effecten op leerkracht- en leerlingniveau van het adaptief onderwijsproject 'Kwaliteitsverbetering Rekenen en Wiskunde'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.

Auteur Thoni Houtveen

Eindredactie Marketing en Communicatie

Ontwerp en uitvoering Dietwee, ontwerp en communicatie

Drukwerk Grafisch Bedrijf Tuijtel

Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder de preventie
van leesproblemen

Openbare les Leren lezen is te leren

Adres Archimedeslaan 16, 3584 BA Utrecht
Postbus 14007, 3508 SB Utrecht

Website www.hu.nl, www.onderwijsweb.nl

E-mail lectoraatlezen@hu.nl

