

Het LISBO- en VLOT-PROJECT: leerkrachtgestuurde leesinterventieprojecten voor het speciaal basisonderwijs¹

SAMENVATTING

Het Lisbo- en het VLOT-project voor het speciaal basisonderwijs lieten zien, dat de leesvaardigheid van de kinderen in één schooljaar gemiddeld meer dan twee AVI-instructieniveaus vooruitging. Deze resultaten moeten worden toegeschreven aan een combinatie van het stellen van toetsbare doelen (twee AVI-niveaus per jaar vooruit), het werken met curricula waarmee de doelen gerealiseerd konden worden, het inroosteren van voldoende tijd voor vlot lezen (3 uur per week) en het voortdurend terugkoppelen van onderzoeksgegevens naar de leerkracht om de instructiepraktijk al of niet bij te stellen. Verder stond in beide projecten het verhogen van de instructiekwaliteit van de leraar op het gebied van vlot lezen centraal. De resultaten van beide projecten laten zien, dat het speciaal onderwijs veel minder dyslectische kinderen kent dan men dikwijls aanneemt. Daarnaast moeten de toenmalige lage leesresultaten van de leerlingen met name aan een lage kwaliteit van het leesonderwijs worden toegeschreven.

1 Het ontstaan van het LISBO- en VLOT-project

LISBO staat voor Lees Impuls (Speciaal) Basis Onderwijs en is een project van WSNS +, dat een plaats binnen het Masterplan Dyslexie kreeg. Het ontstaan van het LISBO-project had te maken met de kwaliteitsproblemen op het gebied van taal/lezen in het speciaal basisonderwijs die in 2002 o.a. bleken uit het PPN-rapport 'Balans van het taalonderwijs in het speciaal onderwijs 2' en het inspectierapport 'De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs'.

Het LISBO-project besteedde in het schooljaar 2002-2003 en 2003-2004 op acht SBO-scholen aandacht aan het stimuleren van vlot lezen en woordenschat. In het schooljaar 2004-2005 startte op 14 SBO-scholen het VLOT-project; het VLOT-project kende dezelfde doelen en middelen als het LISBO-project. Beide projecten verschilden alleen in naam. In dit artikel wordt ingegaan op de aanpak en effectiviteit van het vlot lezen in beide projecten; de gegevens over de effectiviteit van de aandacht voor woordenschat zullen pas in de loop van 2006 beschikbaar zijn.

2 Het doel van LISBO en VLOT

Het LISBO-en VLOT-project zijn leesinterventieprojecten, omdat ze vanuit het verbeteringsperspectief betere resultaten op het gebied van vlot lezen trachten te realiseren. LISBO en VLOT streefden ernaar dat de leesresultaten van 90% van de kinderen – gezien vanuit de kinderen – minstens 2 AVI-instructieniveaus per jaar vooruit zouden gaan. Leerlingen konden aan het project meedoen als ze minimaal op AVI-1 instructieniveau lezen.

3 Uitgangspunten van het project

3.1 Vooraf

Bij het creëren van het verbeterings-traject 'Vlot lezen' speelden bevindingen die in de periode 1995-2000 uit interna-

tionaal leesonderzoek over het werken met risicolezers naar voren kwamen een belangrijke rol, zoals het gegeven dat veel leesproblemen kwaliteitsproblemen zijn, een andere kijk op het omgaan met risicolezers, de betekenis van het werken met een goed curriculum, het besteden van voldoende (instructie)tijd aan lezen en leerkrachten effectieve leesinstructie laten geven. Ook het monitoren van de projectuitvoering aan de hand van toetsgegevens is een belangrijk gegeven. Genoemde zaken werden voor de leerkrachten uitgewerkt in een Draaiboek met een verbeteringstraject. De genoemde aspecten worden verder bekeken.

a De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen

De genoemde rapporten die informatie over het SBO verstrekken, lieten zien, dat het taal-/leesonderwijs de nodige kwaliteitsproblemen kende. Daarnaast blijkt uit NICHHD-onderzoek² (zie Flechter & Lyon, 1998), dat het overgrote deel van de leesproblemen die kinderen hebben juist aan kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs – en dan in het bijzonder op het gebied van de leesinstructie – zijn toe te schrijven. Hierbij moet o.a. worden gedacht aan: onvoldoende doelgerichtheid leesonderwijs, het werken met slechte methoden, werken met orthotheekprogramma's, onvoldoende tijd aan lezen besteden, ineffektieve leesinstructie, etc. Orthotheekprogramma's worden in veel internationaal onderzoek als ineffectief gezien, omdat zwakke lezers juist in de tijd die ze nodig hebben van goede lezers verschillen. Bovendien doen zwakke lezers met orthotheekprogramma's doorgaans sterk gefragmenteerde ervaringen op (Allington & Walmsley, 1995). Onderzoek laat zien dat meestal door deze speciale programma's de resultaten van zwak functionerende leerlingen niet verbeteren. Het project zette daarom in op de kwali-

teitsverbetering van een deel van het leesonderwijs, nl. het vlot lezen, waarbij de kwaliteitsverbetering zichtbaar zou moeten worden in betere leesresultaten van de leerlingen. Vanuit de optiek van kwaliteitsverbetering werd er gekozen te werken vanuit de bekende 'simple view of reading' formule van Gough & Turner (1986). Deze formule houdt in:

begrijpend lezen: technisch lezen x
begrijpend luisteren.

Bij deze formule worden begrijpend luisteren (mondellinge taal/woordenschat) en vlot lezen als essentieel voor het begrijpend lezen gezien. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat vlot kunnen lezen en woordenschat van zeer grote invloed op het begrijpend lezen zijn. Beide dimensies hebben een hoge correlatie (rond .80) met begrijpend lezen (zie Jenkins, Fuchs, Espin, Van den Broek & Deno, 2000; Stahl, 2003; Kameenui, 2004).

Meyer en Felton (1999) omschrijven vlot lezen als "de vaardigheid om teksten snel, vlot, moeiteloos en automatisch te lezen met weinig bewuste aandacht voor de leesteknik, zoals de letterklankkoppeling." In de praktijk komt het erop neer, dat bij vlot lezen vooral aandacht aan het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid moet worden besteed. Veel onderzoek laat volgens Shanahan (2005) zien, dat onderwijs in vlot lezen werkt als o.a. de volgende zaken aandacht krijgen:

- *Hardop lezen*
 - Veel onderzoek laat voortdurend zien, dat leerlingen hardop laten lezen werkt.
- *Ondersteuning*
 - Leerlingen profiteren van de feedback die ze op hun lezen krijgen.
 - Met name toegespitste feedback is belangrijk.
- *Herhaling*
 - Herhaling dient een onderdeel te

zijn van het oefenen van vlot lezen van zwakke lezers.

- Een tekst moet drie of meer keren herlezen worden.

Bij het verbeteren van vlot lezen werd gekozen voor het besteden van aandacht aan het voortgezet technisch lezen.

b Een andere kijk op zwakke lezers

Bij het ontwikkelen van het LISBO-project is uitgegaan van een andere – vooral Angelsaksische – kijk op het omgaan met kinderen met leesproblemen. Deze kijk houdt in, dat kinderen met leesproblemen succesvoller zijn wanneer ze goede instructie krijgen met betrekking tot de leesvaardigheid die alle leerlingen moeten verwerven. Dit kan door:

- meer tijd voor instructie;
- zorgvuldig opgebouwde instructie;
- meer coaching en oefening;
- meer expliciete directe instructie (instructie met veel voorbeelden);
- meer zorgvuldig volgen van de leesontwikkeling en op basis van die gegevens de instructie en het programma aanpassen.

c Het belang van een doelgericht verbeteringstraject

Onderzoek laat zien, dat onderwijsverbetering zonder duidelijke toetsbare doelen voor risicolezers niet werkt. Duidelijke doelen waren met name in het speciaal basisonderwijs nodig, omdat in sommige (internationale) publicaties wordt gesteld, dat het speciaal onderwijs geen prioriteit aan doelgericht onderwijs geeft in de zin van het creëren van betere leesresultaten voor de leerlingen. Om genoemde redenen werd ervoor gekozen, dat 90% van de leerlingen minimaal twee AVI-niveaus per jaar vooruit zou moeten gaan.

d Curriculum dat de kwaliteiten bezit om de leesresultaten te verbeteren

Om de gestelde doelen te realiseren, werd gekozen voor curricula waarmee dit mogelijk zou kunnen zijn. Een

beoordeling door de projectstaf leverde de volgende drie aanpakken op:

- Het werken met Estafette (uitgeverij Zwijzen), een methode voor voortgezet technisch lezen.
- De methode Leesweg Plus (ontwikkeld door Koekebacker & Pranger, 2002), waarbij het gaat om de Wegboeken en Wegwijzers van de Leesweg, aangevuld met de handleiding Leesweg Plus van CED Zuid-Holland Zuid en de handleidingen van SBO Beatrix/De Burcht Gorinchem.
- De door Smits ontwikkelde Ralfi-aanpak³, waarbij kinder- en informatieve boeken maar ook de boekjes van de Leesweg en Estafette gebruikt worden om vlot lezen te stimuleren. De naam RALFI van deze sterk leerkrachtgestuurde methodiek staat voor:
 - 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 toegepaste positieve feedback.
 - Interaction: plezierige interactie over de inhoud.
 - Instruction: vooral bij lange woorden gebruikmaken van boogjes en prompts.

Aanvankelijk werd de RALFI-aanpak als een aanvullende methodiek gezien voor de 10% kinderen die onvoldoende profiteerden van de Estafette- of Leesweg Plus-aanpak; in de praktijk waren er ook enkele SBO-scholen die alleen met de RALFI-aanpak werkten.

e Voldoende tijd

Kinderen verschillen vooral van elkaar in de tijd die ze nodig hebben om een goede lezer te worden. Sommige kinderen hebben drie keer zoveel tijd nodig om een goede lezer te worden dan een ander

kind. Tijd is daardoor een factor die van grote invloed is op de leesontwikkeling van kinderen. Berekeningen van de projectstaf maakten duidelijk, dat in het algemeen voor lezen (inclusief begrijpend lezen) 4,5 uur per week nodig is. Van deze 4,5 uur diende er 3 uur aan vlot lezen besteed te worden. De voorgestelde methodische aanpakken maakten deze tijdsbesteding noodzakelijk.

f Effectieve instructie

Leerkrachten werden ervan bewust gemaakt, dat onderwijseffectiviteit vooral instructie-effectiviteit is (zie o.a. National Commission on Teaching and America's Future (1977): *Doing What Matters Most*). Kwalitatief goede directe instructie op woord-, zins- en tekstniveau om vlot meerlettergrepige woorden te leren lezen en om de leessnelheid te verhogen, is voor het vlot lezen van risicolezers cruciaal. Met name SBO-leerlingen hebben een leerkracht nodig die uitlegt, voordoet, hardop denkt, helpt bij het toepassen en daarbij veel toegespitste feedback op hun lezen geeft, waarbij er veel aandacht voor automatisering moet zijn. Vlot leren lezen is vooral het resultaat van effectieve, directe instructie. Bij de keuze voor effectieve instructie speelden ook de bevindingen van Allington (2001) een rol. In zijn boek 'What Really Matters for Struggling Readers' (2001) schrijft Allington dat "...recent onderzoek de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie laat zien. Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectvoller voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en extra-leerkrachten en door het inzetten

van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie."

g Monitoren van de resultaten

Om een drietal redenen was het volgen van de leesontwikkeling tijdens de uitvoering van het LISBO-project noodzakelijk, nl.:

- om te zien of leerlingen de gestelde doelen gaan halen;
- om te zien of kinderen profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen;
- voor de school om te kunnen vaststellen of de instructie en/of hulp maar ook het curriculum effectief zijn. De toetsresultaten verschaffen namelijk ook informatie over de effectiviteit van het leesonderwijs van de leerkracht en de effectiviteit van het curriculum.

Tijdens projectbijeenkomsten werden steeds de gegevens van toetsen teruggekoppeld naar de externe en interne begeleiders van de school, die deze vervolgens weer naar de leerkrachten terugkoppelden, zodat ze de effectiviteit van hun leesonderwijs konden verbeteren.

3.2 Onderwijsverbetering is een cognitief proces

Cruciaal voor effectieve onderwijsverbetering is, dat leerkrachten het belang daarvan inzien. Is het laatste niet het geval, dan geldt in het algemeen dat de leerkracht de gewenste verbetering niet of in onvoldoende mate zal uitvoeren, waardoor de effecten voor de leerling minimaal zullen zijn. Om die reden moet de betekenis van de verbetering voor de leerkracht duidelijk zijn; tijdens het verbeteringsproces moet daarover voortdurend met de leerkracht gesproken worden. Cruciaal voor het verloop van het verbeteringsproces is verder, dat de leerkracht zelf ervaart dat de verbetering positieve effecten heeft voor de leerling. Een belangrijke conditie voor het verbeteringsproces is, dat de leerkracht zelf ook succeservaringen opdoet.

4 Resultaten

4.1 Welke resultaten?

We rapporteren over de resultaten voor vlot lezen over een periode van twee schooljaren. Vanwege het succesvolle karakter van het project, werd het LISBO-project met één jaar verlengd. Daarnaast startte in het schooljaar 2004-2005 een tweede groep SBO-scholen met hetzelfde traject onder de naam VLOT-project. Deze scholen werden VLOT-scholen genoemd; over de leesresultaten van het VLOT-project na één jaar wordt ook gerapporteerd, o.a. om te zien of een vergelijkbare aanpak in een nieuwe setting dezelfde resultaten geeft. De effectiviteit van het project werd door onderzoekers van de Universiteit van Utrecht (Houtveen, Kuipers & Vernooy, 2005) nagegaan.

4.2 De LISBO-resultaten na één schooljaar

Het onderzoek van de Universiteit van Utrecht laat de volgende leeswinst in de periode oktober 2003-oktober 2004 zien: (Zie Tabel 1)

Aangezien het gestelde leesdoel in de praktijk gemakkelijk gerealiseerd werd, vond er in de loop van het schooljaar 2002-2003 een aanscherping van de doelstellingen plaats:

- De zogenaamde mainstreamgroep (de 90% groep): twee avi-beheersingsniveaus per jaar vooruit.
- De RALFI-leerlingen (leerlingen met ernstige leesproblemen): twee avi-instructieniveaus per jaar vooruit.

Stagnerende lezers

Het onderzoek van de Universiteit van Utrecht liet ook zien bij hoeveel kinderen de leesontwikkeling in het eerste schooljaar niet vooruitging. Dit bleek bij 11 kinderen het geval, hetgeen 6% van het aantal deelnemende kinderen is. In het schooljaar 2004-2005 is er specifieke aandacht aan deze kinderen besteed, o.a. door de instructie- en leestijd voor deze kinderen verder uit te breiden.

5 De effectiviteit van het LISBO na twee jaar

Onderzoek van de Universiteit van Utrecht constateerde de volgende leeswinst in de periode oktober 2003-mei 2005 voor de kinderen die aan het LISBO-project meededen: (Zie Tabel 2)

Toelichting

Alleen de leerlingen die in oktober 2003 een instructieniveau hadden van AVI-5 of lager zijn meegenomen in de berekeningen. Het project liet in genoemde periode een sterke toename van de AVI-9 lezers zien. (zie Tabel 3)

Bij de 11 kinderen die onvoldoende leesontwikkeling vertoonden in het eerste projectjaar, had de uitbreiding van de instructie- en leertijd voor de stagneerders tot gevolg, dat deze leerlingen alsnog leesontwikkeling gingen vertonen.

TABEL 1 Hele groep en afzonderlijke methodieken (vanuit optiek van twee AVI-instructieniveaus per jaar)

Methodiek	Aantal leerlingen	Gemiddelde leerwinst	Range
Hele groep	193	2.42 (1.41)	-1 - 8
Leesweg Plus	101	2.51 (1.24)	-1 - 6
Estafette	28	2.54 (1.45)	-1 - 6
Ralfi	64	2.23 (1.64)	-0 - 8

TABEL 2 Leerwinst op AVI-instructieniveau tussen oktober 2003 en mei 2005

	Aantal leerlingen	Leerwinst op instructieniveau okt '03 – mei '05 Gem (sd)	Range
Hele groep	104	4.25	1 – 8
Leesweg Plus	43	4.40	2 – 7
Estafette	14	4.00	2 – 7
Ralfi	47	4.19	1 – 8

TABEL 3 Aantal leerlingen op AVI-9 beheersing- en AVI-9 instructieniveau sinds de start van het project

	Oktober '03		Mei '04		Oktober '04		Mei '05	
	Aantal leerl.	%	Aantal leerl.	%	Aantal leerl.	%	Aantal leerl.	%
AVI 9 beheersing	24	6%	64	15%	85	20%	130	31%
AVI 9 instructie	90	21%	134	32%	129	31%	151	36%

Totaal 422 leerlingen.

6 De resultaten van de VLOT-scholen na 1 jaar

De resultaten na één schooljaar zagen er voor de VLOT-scholen (zie Tabel 4) als volgt uit.

De resultaten uitgesplitst naar methodiek geven het volgende beeld: (Zie Tabel 5)

Stagnerende lezers na één jaar
25 leerlingen (12,7%) van de VLOT-scholen lieten een stagnerende leesontwikkeling zien.

7 Verschillen tussen de LISBO- en VLOT-scholen

Er is gekeken of dezelfde aanpak voor de participerende SBO-scholen verschillen in effecten laat zien na één ondersteuningsjaar. Aangegeven is hoeveel AVI-instructieniveaus kinderen in het LISBO- en VLOT-project in één jaar vooruitgingen. Ook is het aantal stagnerende lezers, d.w.z. kinderen die in eerste instantie geen vooruitgang lieten zien, aangegeven. Naar aanleiding van de vergelijking kan er worden gesteld, dat de VLOT-scholen

TABEL 4 Leerwinst op instructieniveau*

	Aantal leerlingen	Leerwinst op instructieniveau okt. 2004-mei 2005	Leerwinst op instructieniveau okt. 2004-okt. 2005	Aantal leerlingen
Hele groep	265	2.26 (1.17)	2.83 (1.24)	196

* Enkel de leerlingen die in oktober 2004 een instructieniveau hadden van 7 of lager zijn meegenomen in de berekeningen.

TABEL 5 **Leerwinst op instructieniveau per methodiek***

	Aantal leerlingen	Leerwinst op instructieniveau okt. 2004-mei 2005	Leerwinst op instructieniveau okt. 2004-okt. 2005	Aantal leerlingen
Leesweg Plus	132	2.57 (1.13)	3.12 (1.91)	120
Estafette	80	2.28 (1.11)	2.52 (1.20)	62
Ralfi	53	1.45 (0.95)	1.71 (0.91)	14

* Enkel de leerlingen die in oktober 2004 een instructieniveau hadden van 7 of lager zijn meegenomen in de berekeningen.

het in sommige opzichten beter deden dan de LISBO-scholen, ofschoon de VLOT-scholen wel twee keer zoveel stagnerende lezers hebben dan de LISBO-scholen. Ook is een constatering dat in het VLOT-project de RALFI-leerlingen achterblijven in vergelijking met de RALFI-kinderen in het LISBO-project. Er moet worden nagegaan waar dit aan toegeschreven kan worden. Bijvoorbeeld: kende het VLOT-project meer moeilijke lezers of liet de professionaliteit van de leerkrachten met betrekking tot het toepassen van de RALFI-aanpak te wensen over? Is de eerste verklaring van toepassing, dan zal er nog meer tijd aan het lezen van deze kinderen besteed moeten worden.

8 Tot slot

Het LISBO- en VLOT-interventieproject laten een aantal opvallende zaken zien,

zoals het feit dat leesresultaten in één schooljaar voor alle leerlingen sterk vooruit kunnen gaan. Dit was alleen mogelijk door te vertrekken vanuit de NICHD-analyse, dat de meeste leesproblemen toe te schrijven zijn aan kwaliteitsproblemen – en dan vooral op het niveau van de leerkracht – in het onderwijs. Verder is het van belang om te constateren, dat de resultaten van de LISBO-scholen niet toegeschreven kunnen worden aan wat wel eens werd gedacht, namelijk dat er met uitzonderlijk effectieve SBO-scholen gewerkt werd. De VLOT-scholen vertoonden namelijk vergelijkbare resultaten die zelfs in sommige opzichten beter waren. Zowel voor de LISBO- als VLOT-scholen gold het belang van het werken met een goed opgebouwde leesmethode. Genoemde opvallende resultaten staan verder in zekere zin haaks op opvattingen als:

TABEL 6 **Verschillen in effectiviteit tussen LISBO- en VLOT-scholen na één ondersteuningsjaar**

LISBO		VLOT	
Algemeen	193 leerlingen: 2.42	Algemeen	265 leerlingen: 2.83
Leesweg Plus	101 leerlingen: 2.51	Leesweg Plus	132 leerlingen: 3.12
Estafette	28 leerlingen: 2.54	Estafette	80 leerlingen: 2.52
RALFI	64 leerlingen: 2.23	RALFI	53 leerlingen: 1.71
Stagnerende lezers	6%	Stagnerende lezers	12.7%

- het concreet verbeteren van leesresultaten is een proces van meerdere jaren;
- veel kinderen in het SBO zijn dyslectische kinderen.

Als dat in het LISBO- en VLOT-project het geval was geweest, hadden de kinderen

nooit in een korte tijd zo'n leesontwikkeling kunnen laten zien. Wel kan gezegd worden, dat er in het speciaal basisonderwijs veel risicolezers aanwezig waren, die uiterst gevoelig zijn voor positief of negatief werkende factoren tijdens de leesinstructie.

NOOT

- 1 Het LISBO-project werd gedragen door een projectteam, dat bestaat uit Anneke Smits (Hogeschool Windesheim), Ed Koekebacker (CED Groep), Joop Stoeldraijer (EDUX), Thoni Houtveen (ISOR/Universiteit van Utrecht), Jantine Kuijpers (Universiteit van Utrecht), Jaap van Gilst (CPS) en Kees Vernooij (CPS).
- 2 NICHD staat voor National Institute of Child Health and Human Development. Dit instituut coördineert in Amerika het leesonderzoek en is te vergelijken met het voormalige SVO in Nederland. Lyon is het boegbeeld van de NICHD.
- 3 Hierbij is gebruikgemaakt van de door Stahl, Heubach & Cramond (1997) ontwikkelde Fori-aanpak.

LITERATUUR

- Allington, R.L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*. New York: Longman.
- Allington, R.L. & Walmsley (ed.) (1995). *No Quick Fix. Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Fletcher, Jack M. & Lyon, G. Reid (1998). Reading: A Research-Based Approach. In: W.M. Evers, (ed.), *What's Gone Wrong in America's Classrooms*. The Board of Trustees of the Leiland Stanford Junior University.
- Gough, P. & Turner, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Houtveen, T., Kuipers, J. & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Jenkins, J., Fuchs, L., Espin, C., Van den Broek, P. & Deno, S. (2000). *Effects of task format and performance dimension on word reading measures: Criterion validity, sensitivity to impairment, and context facilitation*. Paper presented at Pacific Coast Research Conference, San Diego, C.
- Kameenui, E. (2004). *Fluent Reading*. www.pbs.org/launchingreaders/fluentreading/meettheexperts_2.html
- Koekebacker, E. & Pranger, H. (2002). *Leesweg-plus*. Dordrecht: CED-Groep.
- Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*, 283-306.
- National Commission on Teaching and America's Future (1997). *Doing What Matters Most*, p. 8-9. www.tc.columbia.edu/-teach-comm
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. <http://www.nationalreadingpanel.com>
- Shanahan, T. (2005). *A Sin of the Second Kind. The Neglect of Fluency Instruction and What We Can Do About It*. Chicago: University of Illinois.
- Stahl, S.A. (2003). *Fluency: Instruction & Assessment*. Champaign-Urbana: The University of Illinois/CIERA.
- Stahl, S.A., Heubach, K. & Cramond, B. (1997). *Fluency-Oriented Reading Instruction*. Athens GA: National Reading Research Center.

ADRES VAN DE AUTEUR

e-mail: K.Vernooij@cps.nl