



‘Lezen zoals je praat’

Een notitie over het belang van vloeiend lezen*

* In de Engelstalige literatuur wordt vloeiend lezen soms als ‘fluency’ benoemd.

Inhoud

1. Wat is vloeiend lezen en wat is het doel ervan?
2. Vloeiend lezen en instructie
3. Vloeiend lezen en assessment (monitoring, observatie, toetsing)
4. Vloeiend lezen en differentiatie
5. Samenvatting
6. Literatuur

1. Wat is vloeiend lezen en wat is het doel ervan?

Vloeiend lezen is de vaardigheid om met begrip, snel en accuraat en met expressie te lezen. In deze *complementaire* visie gaat het om méér dan alleen snelheid en accuratesse.

Wolf en Katzir-Cohen omschrijven vloeiend lezen als volgt:

‘After it is fully developed, reading fluency refers to a level of reading accuracy and rate where decoding is relatively effortless; where oral reading is smooth and accurate with correct prosody; and where attention can be allocated to comprehension’ (Wolf en Katzir-Cohen, 2001, p. 219).

Samuels benadrukt in zijn definitie dat lezen en begrip tegelijkertijd moeten optreden, pas dan is er sprake van routinematige vaardigheid. Vloeiend lezen is geautomatiseerd lezen met begrip. Hij beschouwt die *gelijktijdigheid* als basaal bijvloeiend lezen. De leerling moet in staat zijn om gelijktijdig te kunnen decoderen en te begrijpen (Samuels, 2006). Leest een leerling heel snel, dat gaat dat ten koste van correctheid; leest de leerling heel snel en correct, dan wil dat nog niet zeggen dat de tekst ook (automatisch) begrepen wordt (alhoewel er een sterke correlatie tussen deze twee aspecten bestaat).

De definitie van vloeiend lezen in termen van snelheid en correctheid, zoals we in de Nederlandse onderwijssituatie doen, suggereert dat steeds sneller ook steeds beter is. Maar eigenlijk moeten we snel af van het idee dat snel(ler) lezen ook betekent dat er goed gelezen wordt. Topping onderscheidt in zijn definitie van vloeiend lezen het vloeiend stillezen en het vloeiend hardop lezen. Dat is een waardevol onderscheid, zeker voor de instructie in het leesonderwijs. *‘For silent reading, fluency is defined as the extraction of maximum meaning at maximum speed in a relatively continuous flow, leaving spare*



simultaneous processing capacity for other higher order processes'. (Topping 2006, p. 107). Bij het hardop lezen wordt de leestaak nog lastiger: naast de hogere denkprocessen van het betekenis verlenen, moet de lezer zich ook bewust zijn van zijn luisterend publiek en in staat zijn om expressieve vaardigheden in te zetten.

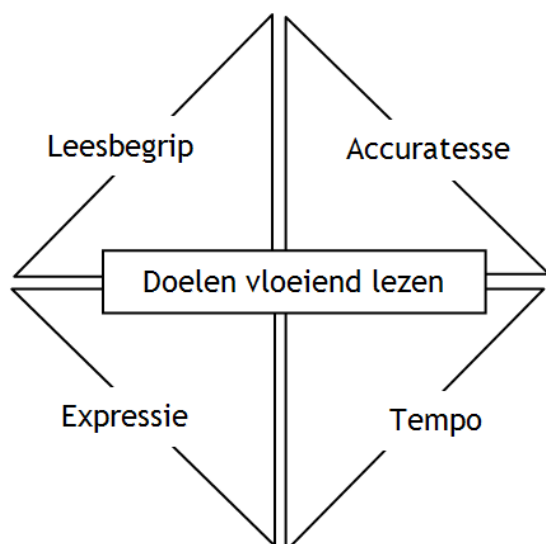
Uiteindelijk gaat het erom dat we snel en accuraat kunnen stillezen en tegelijkertijd begrijpen wat we lezen. Topping (2006) hanteert dus ook de 'complementaire' visie op vloeiend lezen waar dit artikel mee begon. Zijn statement over vloeiend lezen: 'Fluency is of little value in itself; its value lies in what it enables'.

Rasinski geeft aan dat vloeiend lezen door de jaren heen afwisselend beoordeeld is als 'hot / not hot', maar dat het de laatste twee decennia echt een plek krijgt binnen de leesinstructie. Rasinski beschouwt vloeiend lezen als essentieel instructieaspect binnen het leesonderwijs. Hij geeft aan dat de link tussen *vloeiend lezen* en *leesvaardigheid* duidelijk en herhaaldelijk wetenschappelijk is vastgesteld door wetenschappers als Stahl (2000), de club van de NICHD (2000), Vaughn (2003) en door hemzelf (Rasinski, 2003).

De NRP (2000) heeft aangegeven dat er geen wetenschappelijk bewijs bestaat voor het positieve effect dat *zelfstandig (stil)lezen* zou hebben op *vloeiend lezen*. De NRP zag geen positieve of een te kleine correlatie tussen stillezen en vloeiend lezen. Samuels weerlegde die visie (Samuels & Wu, 2003).

Stanovich en Cunningham hebben wetenschappelijk aangetoond dat zelfstandig stillezen positieve effecten heeft op taalvorming en cognitieve ontwikkeling maar dat betekent inderdaad geen exclusief positief effect ten aanzien van vloeiend lezen. Niettemin toont veel experimenteel onderzoek de positieve effecten van zelfstandig stillezen aan (evidence-based).

Samuels (2006) geeft een mooie, genuanceerde karakteristiek: vloeiend lezen is als gelukkig zijn; meestal is een mens gelukkig, maar soms ook niet. Dat is afhankelijk van tal van factoren en omstandigheden. Met vloeiend lezen is dat precies zo: tekstniveau en tekstinhoud bepalen of we een vloeiende lezer zijn. Dat zijn we meestal, maar soms ook niet.



Het model van Johns 'The components of fluency' illustreert bovenstaande tekst.

Het doel van vloeiend lezen



Het doel van vloeiend lezen is om teksttekstbegrip makkelijk en mogelijk te maken. Zonder snelheid, accuratesse en expressie kan een tekst niet worden begrepen. Een inefficiënte woordidentificatie is de belangrijkste factor in de leesproblematiek van de stagnerende lezers (Torgesen 2004).

De laatste twee decennia is tekstbegrip toegevoegd aan het concept van vloeiend lezen. Vloeiend lezen heeft een sterke relatie met tekstbegrip (Kuhn & Stahl, 2004; NRP 2000; Pikulski & Chard 2005; Pinnell, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995). De correlatie tussen vloeiend lezen en begrijpend lezen is .83 (Jenkins, Fuchs, Espin, Van de Broek en Deno, 2003).

Vloeiend hardop lezen wordt door Fuchs (e.a. 1993) en Pinell (e.a. 1995) gekenmerkt als een onmisbare vaardigheid voor stil begrijpend lezen.

Klenk & Kibby (2000) zien als belangrijkste voorwaarden om tot vloeiend lezen te komen:

- De toepassing van herhaald lezen
- de leerkracht als model
- de tijd die aan lezen wordt besteed.

Allington: 'It takes a lot of reading to become a good reader'' (onderzoeksreview 2009)

Toch wordt in scholen het snel en correct lezen het meest benadrukt. Het tekstbegrip heeft hieronder te lijden.

Onderzoek van Applegate, Applegate en Modla (2009) toont aan dat een derde van de 'sterke lezers' (d.w.z. sterk op de genoemde elementen van vloeiend lezen) veel moeite had met tekstbegrip. Het is dus een misvatting dat leerlingen alléén op basis van de scores op snelheid en accuratesse (lees: DMT/AVI) als goede, vaardige begrijpende lezers kunnen worden beschouwd.

Samenvattend: vloeiend lezen omvat de volgende elementen:

- tekstbegrip
- snelheid
- accuratesse
- intonatie/expressie

Tekstbegrip: Vloeiende lezers zijn in staat hun aandacht te richten op begrip van de tekst. Hoe meer aandacht er uit moet gaan naar het decoderen, des te minder aandacht blijft er over om de inhoud te begrijpen (Laberge, Samuels 1974). Dat is dus een pleidooi om niet te vroeg te starten met methodisch begrijpend lezen. We moeten hier een duidelijk onderscheid maken tussen methodische verwerking (bijvoorbeeld in methodes aanvankelijk lezen) en instructie in leesstrategieën die via 'modelling' worden overgebracht door de leerkracht tijdens het voorlezen van teksten.

Snelheid: Hierbij gaat het om het aantal woorden per minuut (WPM) dat de leerling kan lezen en het aantal correcte woorden per minuut (WCPM). Leessnelheid (WCPM) is een cruciale factor om vloeiend lezen op alle leesniveaus te bepalen. Maar het is een misvatting om hierin te blijven steken zonder dat we expressie en tekstbegrip in het assessment meenemen (Hasbrouck & Tindal 2006), (zie ook paragraaf 3: Vloeiend lezen en assessment).



Accuratesse: Een leerling die vloeiend leest, decodeert woorden geautomatiseerd, vrijwel moeiteloos (Samuels 2002). Er mogen wel fouten worden gemaakt (zoals woorden overslaan, woorden tussenvoegen, uitspraakfouten e.d.) maar dat mag niet vaker voorkomen dan bij 1 op de 10 woorden. De leerling moet dus in staat zijn om de tekst voor 90% accuraat te lezen. Ligt dit percentage beneden de 90%, dan is de tekst te moeilijk voor instructie in vloeiend lezen. Een criterium dat in het Nederlandse leesonderwijs grote verandering of aanpassingen zou vragen!

Intonatie/expressie: Dit element van vloeiend lezen bevat de volgende componenten (expressie omvat meer dan intonatie):

- de tekst wordt gelezen in betekenisvolle woordgroepen (frasering),
- op de interpunctie wordt gelet,
- het tempo wordt aangepast waar nodig,
- er worden 'pauzes' ingelast,
- er wordt variatie toegepast in het benadrukken van woorden,
- woorden of passages worden met meer klemtoon gelezen.

Torgesen & Hudson (2006) geven aan dat je aan de 'leestoon' kunt horen of de tekst wordt begrepen. Maar een veel minder belicht aspect is dat juist het inzetten van expressieve factoren ook een hulpmiddel kan zijn om de tekst beter te leren gaan begrijpen: 'To construct meaning through expressive interpretation of the text' (Rasinski, 2004, pag.4).

2. Vloeiend lezen en instructie

Zowel goede als zwakke lezers profiteren van instructie in vloeiend lezen (NRP, 2000). Zwakke lezers hebben expliciete instructie nodig in vloeiend lezen. Voor hen is vloeiend lezen de belangrijkste factor in hun leesontwikkeling. Vaardige, vloeiende lezers lezen meer woorden, meer tekst en dat geeft een blijvende stimulans aan hun leeservaring en daarmee ook aan hun achtergrondkennis en woordenschat.

De meeste leerlingen hebben intentionele instructie nodig als basaal onderdeel van het leesprogramma. Snel en correct kunnen lezen is (nog) geen vloeiend lezen. De instructie ten aanzien van vloeiend lezen start in de tweede helft van groep 3. De basis wordt gelegd in de eerste helft van groep 3 en daarvóór in de groepen 1 en 2: leerlingen moeten over letterkennis beschikken, fonemisch bewustzijn ontwikkeld hebben en de combinatie van geprinte letters kunnen omzetten in klanken die samen een woord vormen, om zich verder te kunnen ontwikkelen in de vaardigheid van het lezen (dat wil zeggen, steeds langere complexere woorden en zinnen).

Chall (2003) heeft een mooi begrip geïntroduceerd voor deze fase, die zij wat ruimer neemt. Ze typeert het leesproces dat zich voltrekt binnen groep 3 en 4 als 'ungluing from print'. Daarmee bedoelt ze dat het lezen zich in deze periode ontwikkelt van het spellend lezen naar de directe woordherkenning.

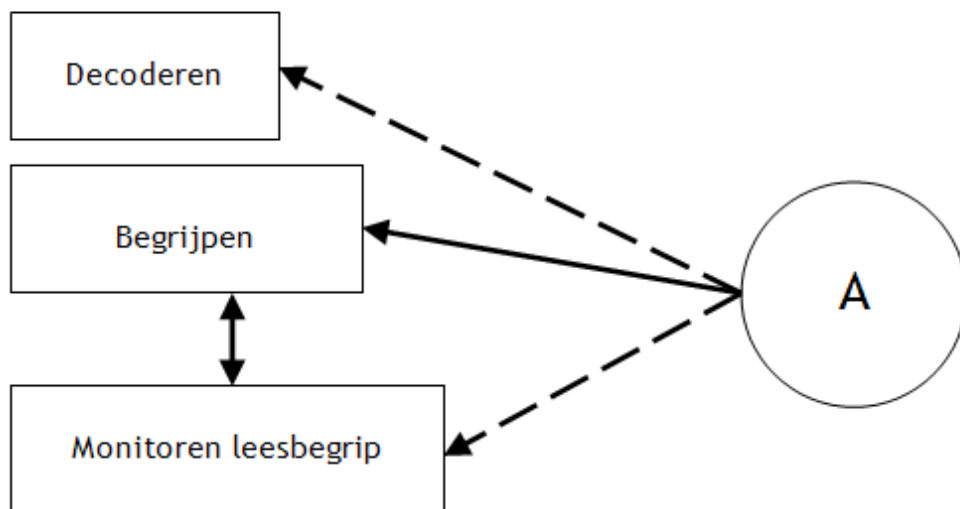
Torgesen voegt er de volgende component aan toe: 'Expressive reading happens once a degree of automaticity is established' (Torgesen, 2006, pag. 135). Aansluitend op deze ontwikkelingsfase moet de



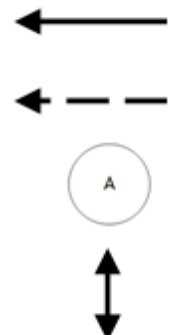
instructie in vloeiend lezen gaan plaatsvinden. De instructie in vloeiend lezen blijft relevant voor alle volgende niveaus van de leesontwikkeling van leerlingen die (nog) niet vloeiend kunnen lezen.

Samuels maakt met zijn model het verschil inzichtelijk tussen beginnend en vloeiend lezen. De beginnende lezer heeft nog geen geheugenruimte beschikbaar om tegelijkertijd te kunnen decoderen, de betekenis aan de tekst te kunnen verlenen en hun eigen leesproces te monitoren. Voor een beginnende lezer zijn deze taken veel te complex om ze gelijktijdig uit te voeren. Meer oefening en oefentijd leiden uiteraard tot meer vaardigheid.

Het model hieronder is een visuele representatie van de lezer die de aandacht richt op het begrijpen van de tekst, waarbij het proces van decoderen en metacognitie geautomatiseerd worden toegepast (zoals wij lezen dus).



- Lezen met aandacht
- Geautomatiseerd proces
- A = de aandacht. Het cognitieve vermogen om vaardigheden, routines en bronnen in te zetten die nodig zijn voor de leestaak.
- Interactieproces tussen tekstbegrip en metacognitie





Wanneer we de methode *Veilig leren lezen* eens op dit aspect nader beschouwen, dan valt het volgende op. De Gebruikswijzer van kern 7 tot en met 12 geeft een overzicht van het verschil tussen vloeiend en niet vloeiend lezen. (*Veilig leren lezen*, Gebruikswijzer 7 t/m 12, pag. 48). De expressiecomponenten worden in dit overzicht benoemd; de begripscomponenten niet.

Verder zijn er geen leerkrachtaanwijzingen opgenomen in de kern-toetsen Veilig & Vlot ten aanzien van vloeiend-lezen-aspecten. Dat kan ook niet, omdat de Veilig & Vlot-toetsen het decoderen op woordniveau evalueren voor wat betreft snelheid en correctheid.

Het oefenen van vloeiend-lezen-aspecten (zowel tempo, accuratesse, begrip als expressie) binnen één tekst die op beheersingsniveau gelezen kan worden, is een belangrijke aanvulling op het bestaande aanbod. In paragraaf 3 wordt dit verder toegelicht.

Informatieve teksten

Wat verder van heel groot belang is en veel te weinig (methodisch) wordt benadrukt, is het gebruik van informatieve teksten voor het vloeiend lezen. Altieri geeft in haar boek *Content counts* (2011) aan wat een enorme impact het (voor)lezen van informatieve teksten heeft op achtergrondkennis en woordenschat. Binnen de context van vloeiend lezen moet het informatieve tekstniveau beslist ook meegenomen worden. Er wordt in de onderbouw van de basisschool nauwelijks *informatief* (voor)gelezen en als er al aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen (zoals bedoeld), dan gebeurt dat vrijwel altijd met fictieteksten! Methodisch (bijvoorbeeld in *Estafette* en *Lekker lezen*) wordt er vanaf groep 4 ook wel informatief gelezen in het kader van leren lezen (decoderen), maar de methodes geven geen aanwijzingen om dit type teksten in te zetten voor doelstellingen op het gebied van ten aanzien van vloeiend lezen.

DPF-Model

Van Topping komt *The Deep Processing Fluency Model*, het DPF-Model.

Topping groepeerde de diverse voorwaardelijke factoren met betrekking tot de instructie van vloeiend lezen in een viertal sectoren. Het is een heel interessant, zeer gedetailleerd model, dat de verantwoordelijkheid om te komen tot de ontwikkeling van vloeiend lezen in een aantal onderwijskundige aandachtspunten uiteenzet:

- De voorwaardelijke factoren om te komen tot vloeiend lezen: tekstkeuze, informatiedichtheid van de tekst / woordenschat, motivatie van de lezer
- De 'surface fluency': aspecten zoals woordherkenning, betekenis verlenen en het herkennen van grammaticale structuren
- De 'strategic fluency': de controle over leesnelheid en expressie om de inhoud van een tekst zo goed mogelijk te kunnen (blijven) begrijpen
- De 'deep fluency': je zou dit het ultieme vloeiend lezen kunnen noemen. De lezer die reflecteert, zich bewust is van snelheid en 'expressie'-componenten, en zelf-regulerende strategieën toepast om de tekst te kunnen begrijpen.

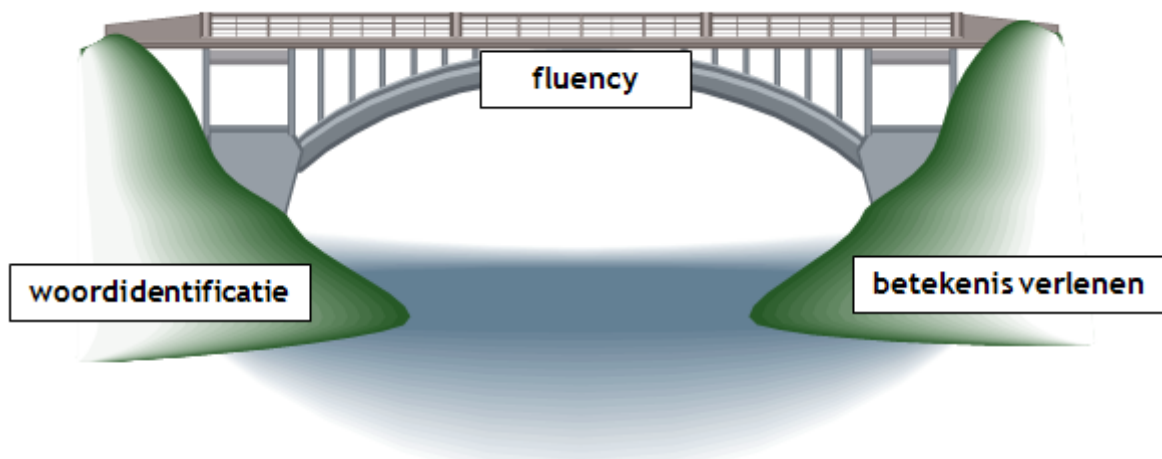


Het DPS-model is een zeer gedetailleerde invulling van het proces van vloeiend lezen. (Opgenomen in Samuels & Farstrup, 2006)

Welke aspecten zijn belangrijk met betrekking tot de instructie van vloeiend lezen?

- a. De drie elementen van leesvaardigheid zijn woordidentificatie, betekenis verlenen en vloeiend lezen. Vloeiend lezen kan worden beschouwd als de brug tussen woordidentificatie en betekenis verlenen.

(Model van Burns, Griffin, Snow, 1999).



- b. Vloeiend lezen is gelinkt aan begrijpend lezen. Wanneer tijdens het hardop lezen feedback en begeleiding wordt geboden, heeft dat positieve effecten op tekstbegrip. Het doel blijft te allen tijde: begrijpen van wat wordt gelezen, en het is voor de leerlingen van groot belang dat zij dat óók weten (dat betekent: steeds weer te horen krijgen). Nu is de leespraktijk nog wel eens anders: er ligt erg veel nadruk op snel en correct, waarbij tekstbegrip (bijvoorbeeld door tekstbegripsvragen) te vaak achterwege blijft of beperkt blijft tot een vraag die achteraf wordt gesteld over de tekst.
- c. Vloeiend lezen ontwikkelt zich door het veel te doen. Dus er moet veel gelegenheid geboden worden om vloeiend lezen toe te passen (Krashen, 2004). Hoe vaardiger de lezer, hoe langer de periode van zelfstandig stillezen kan zijn (Samuels, 2006): een vaardige lezer kan 40 minuten zelfstandig stillezen). Het herhaald lezen van teksten vergroot de vaardigheid van vloeiend lezen en daarmee ook het zelfvertrouwen. Veel en veelsoortig lezen, ook zelfstandig; dat zijn de typeringen die ook Samuels aangeeft (2006)
- d. Of de leerling vloeiend lezen kan toepassen, hangt af van de complexiteit van de tekst, de moeilijkheid en het onderwerp van de tekst. In de vakliteratuur: de 'readability' van de tekst. De meest bepalende factor is de 'leesmoeilijkheid' van de tekst: zwakke lezers moeten de tekst op een goed niveau kunnen lezen (zie paragraaf 3). Het juiste niveau van de tekst is dus van het grootste belang. Een groep 4-leerling kan vloeiend een tekst op AVI M4 lezen, maar met een tekst op AVI M6 is deze leerling geen vloeiende lezer meer.



Het onderwerp van de tekst speelt ook een rol. Bekendheid met het onderwerp en het vocabulaire van de tekst bepaalt of de tekst meer of minder vloeiend kan worden gelezen (Samuels, 2006; Allington, 2009).

- e. Verschillende typen lezers hebben in het kader van vloeiend lezen verschillende leesstrategieën en verschillende teksten nodig (Zie paragraaf 4: 'Vloeiend lezen en differentiatie').

Instructie beïnvloedt uiteraard de ontwikkeling van vaardigheid in vloeiend lezen. Vloeiend lezen-instructie moet 'modellering' (demonstratie, hardop denken) bevatten. Vloeiend lezen móet onderdeel zijn van de leesinstructie (NRP 2000). Allington (2009, pag. 34) doet de volgende kenmerkende uitspraak: *'Many fluency problems are instructionally induced and instructionally maintained'*. Veel leesproblematiek komt voort uit zwakke instructievaardigheden en wordt door zwakke instructievaardigheden in stand gehouden.

Aanbevelingen

Leesonderwijs moet verschillende werkvormen omvatten die het toepassen van vloeiend lezen mogelijk maken: hardop lezen, stillezen, samen lezen (shared reading) en begeleid herhaald lezen. Samuels heeft met name het belang van 'repeated reading' aangetoond (1979). Hij heeft dit als het ware 'uitgevonden'. Herhaald lezen heeft zich nadien in allerlei vormen gemanifesteerd en is in 1997 als een 'klassieke' aanpak geaccepteerd. Tijdens al die verschillende leesvormen moet vloeiend lezen een rol spelen. Vooral de toepassing tijdens de zaakvakken is cruciaal. Als vloeiend lezen niet wordt onderhouden, zakken tempo en correctheid weg en heeft dat een negatief effect op begrijpend lezen (Rasinski e.a., 2005).

Een toenemende vaardigheid in expressief lezen leidt overigens niet tot het *automatisch* verbeteren van het tekstbegrip (Schwanenflugel, 2004).

Aanbevelingen voor de dagelijkse praktijk:

- Lees zelf voor en wees zelf model. Laat leerlingen observeren en oordelen. Gebruik fictie + non-fictie!
- Pas 'duo vloeiend lezen' toe en hanteer een zelf-observatielijst (Zie: bijlagen)
- Laat ouders voorlezen of maak gebruik van opnamen (luisterlezen)
- Pas 'herhaald vloeiend lezen' toe
- Maak een combi van duo + herhaald vloeiend lezen
- Maak van vloeiend lezen een integrale dagelijkse routine binnen het leesonderwijs
- Geef instructie met geschikte tekstgenres als het gaat om expressie: gedichten, poëzie, scripts, toespraken, toneelstukjes, dialogen. Maar gebruik ook informatieve teksten!
- Laat leerlingen veel stillezen op het juiste niveau.

Rasinski & Padak (2005)



Aandachtsgebieden vloeiend lezen

Pikulski & Chard (2005) onderscheiden een structuur van negen aandachtsgebieden binnen een instructieprogramma voor vloeiend lezen. Johns & Berglund hebben deze structurering verfijnd (2010) en hebben deze als basis gebruikt om een overzicht samen te stellen. Het overzicht van Johns & Berglund geeft een mooi compleet beeld van de aandachtsgebieden, als het ware de onderdelen van het totale concept van 'vloeiend lezen'. De onderstaande opsomming is dus niet bedoeld als een gefaseerde ontwikkelingslijn! De lijst van Pikulski en de bewerking van Johns & Berglund is vertaald naar de Nederlandse situatie.

Overzicht aandachtsgebieden vloeiend lezen:

- ✓ Fonemisch bewustzijn
- ✓ Letterkennis
- ✓ Mondelinge taalvaardigheid
- ✓ Instructie klank-tekenkoppelingen op woordniveau en oefenen elementaire leeshandeling
- ✓ Tekstinstructie en oefening
- ✓ Voortgezette woordidentificatie
- ✓ Automatiseren van hoogfrequente woorden
- ✓ Instructie vloeiend lezen
- ✓ Voortgezette instructie vloeiend lezen
- ✓ Differentiatie interventies vloeiend lezen
- ✓ Interventies herhaald lezen
- ✓ Toepassing veel en veelsoortig zelfstandig stillezen
- ✓ Toepassen van geselecteerd assessment; afgestemde monitoring

Het belang van woordenschat

Welke variabelen beïnvloeden *de prestaties* ten aanzien van vloeiend lezen? De leerling met veel achtergrondkennis is duidelijk in het voordeel. Samuels (2006) verwijst in dit verband naar het grote belang om de achtergrondkennis en de woordenschat binnen de leesinstructie te integreren. Leerlingen lezen een woord vloeiender wanneer er bekendheid is met het woord (het woord is eerder gehoord) of wanneer de leerling de betekenis van het woord kent. Vloeiend lezen heeft woordenschat nodig! Snow geeft aan dat woordenschatonderwijs feitelijk een veel grotere klus is dan kinderen leren lezen. De woordenschat moet met 2500 tot 3000 woorden groeien per jaar. Daarom moet woordenschat onderdeel zijn van de leesinstructie. Het belang van achtergrondkennis en woordenschat komt tot uiting in de middenbouw als er meer complexe tekst (met meer onbekende woorden) gelezen moet worden (de non-fictie in schooltaal). Dan stagneren de leesprestaties, waar eerder toch sprake was van een groeiende vaardigheid. Dit beeld zien we erg vaak terug in het Nederlandse leesonderwijs. Torgesen onderstreept het belang van achtergrondkennis en woordenschat binnen de leesinstructie. (Torgesen & Hudson, 2006, pag. 136). Leerkrachten moeten rekening houden met het gegeven dat fictie doorgaans om deze reden makkelijker leest dan non-fictie vanwege de woordtypen/leesmoeilijkheden. Bovendien moet een leerkracht rekening



houden met het leesdoel van de leerlingen zelf. Zij verkeren in de veronderstelling dat het vooral snel moet. Dat komt vooral voort uit de leesdidactiek waarbij het accent ligt op snelheid (en correctheid).

Onderwijskundige aanbevelingen

Welke *onderwijskundige* factoren kunnen de prestaties in het vloeiend leren lezen verder nog *positief* beïnvloeden?

- De afstemming van de tekst op de leerlingen: het leesniveau van de leerling, de afstemming ten aanzien van culturele aspecten, gender, de tekstgenres. Allington (IRA, 2011) geeft aan dat leerlingen om vloeiend lezen te kunnen oefenen niet te moeilijke teksten aangeboden moeten krijgen, terwijl dit veel te vaak toch gebeurt. Leerkrachten moeten zich afvragen hoeveel van de teksten die een leerling dagelijks in handen krijgt zijn afgestemd op het niveau van de leerling. Het feit dat deze afstemming onvoldoende plaatsvindt noemt hij de grootste oorzaak van het falen van leerlingen. (Zie ook paragraaf 4: 'Vloeiend lezen en differentiatie').
- Gebruikmaken van 'sight vocabulary'. In de Nederlandse onderwijssituatie betekent dit dat de leerlingen vloeiend eenvoudige woorden (bijvoorbeeld het eenlettergrepig woordniveau) zonder leesproblemen kunnen lezen.
- De gelegenheid tot veel en veelsoortig lezen.
- De gelegenheid voor het toepassen van betekenisvol lezen.
- De leerkracht die dagelijks hardop voorleest en zich hiermee ook een rolmodel toont voor vloeiend lezen.
- Een goed ingerichte leesomgeving: de teksten zijn interessant en goed op niveau.

Hiebert (2006) belicht een ander aspect van het belang van de afgestemde tekstkeuze, zoals Allington dat benadrukt. Ze maakt duidelijk dat in de laatste 15-20 jaar de (methodische) teksten die leerlingen moeten lezen, veranderen. Verhoudingsgewijs komen er meer meerlettergrepige woorden en minder hoogfrequente woorden voor dan in de tijdsperiode daarvoor. Commerciële motieven lijken het meest aan deze verandering ten grondslag te liggen. (Leerlingen willen geen 'saai' teksten lezen).

Maar die motieven gaan voorbij aan de belangrijke rol van tekstkenmerken in instructieprogramma's voor in ieder geval de categorie beginnende lezers en de groep risicolezers in het kader van vloeiend leren lezen. Zoals literaire teksten en informatieve teksten hun leesdoelen hebben, zo is dat met de tekstkenmerken van de teksten die vloeiend lezen tot doel hebben precies zo. Een hele belangrijke aanwijzing voor de onderwijspraktijk!

Het lezen (oefenen) van teksten met laagfrequente (dus moeilijkere, minder voorkomende) woorden heeft *geen* positief effect op de snelheid (het automatiseren) van het lezen van hoogfrequente woorden. Als vloeiend lezen geoefend wordt, dan moeten de leerlingen dat kunnen toepassen met teksten waarin slechts enkele moeilijkere woorden voorkomen. Als dit informatieve teksten zijn, kunnen achtergrondkennis en woordenschat ook profiteren van de leesinstructie.



Wat niet is terug te vinden in de methoden voor voortgezet technisch lezen, is de gemakkelijk leesbare (informatieve!) tekst die wordt aangeboden met het doel om vloeiend lezen te oefenen en toe te passen. Lesdoelen binnen de methodes voor voortgezet technisch lezen beogen vrijwel altijd instructiedoelen en het oefenen en toepassen van leesmoelijkheden in woorden. Ook toepassingslessen zijn vaak bedoeld als 'pas op de plaats' van wat eerder is aangeboden binnen een leesniveau; dit type lessen biedt vaak de ruimte om nog eens iets te herhalen of tijd te besteden aan leesbeleving en leesmotivatie.

Transfer

Het geautomatiseerd, accuraat stillezen beschouwt Hiebert als het ultieme doel van het leesonderwijs. Dan wordt de transfer van het hardop oefenen van leesvaardigheden naar stillezen van groot belang. Behoudt de leerling die vaardigheden wel, blijft de leerling het aangeleerde ook wel toepassen? Hiebert geeft aan dat dit in leesprogramma's geïntegreerd moet worden opgenomen. Hij noemt dit 'Scaffolded Silent Reading'. Dit is iets anders dan 'Independent Silent Reading'; het onderzoek door de NRP gaf aan dat deze laatste leesvorm geen positief effect had op de resultaten van vloeiend lezen.

Als leerlingen de transfer wel kunnen maken van hardop oefenen naar stillezend toepassen, dan bepaalt dit in hoge mate hun prestaties op het lezen van allerlei soorten teksten (zie hieronder, paragraaf 3).

Er is een groep leerlingen die grote problemen zullen blijven houden met het snel decoderen (ook met het snel decoderen van 'sightwords') (Wolf, 2001). Zwakke lezers hebben veel instructie nodig op fonologische structuren en grafeem-foneemkoppelingen in onbekende woorden.

Geautomatiseerde letterkennis ('rapid letternaming') is een sterkere voorspeller voor vloeiend lezen dan fonemisch bewustzijn. Onderzoek wijst uit dat zelfs als zwakke lezers op voldoende correct/accuraat niveau een tekst lezen en begrijpen, hun leesontwikkeling op het *snel* herkennen van eenvoudige woorden (zonder leesmoelijkheden) op basis van hun geheugen (altijd) achterblijft.

3. Vloeiend lezen en assessment

Van alle elementen die invloed hebben op het vloeiend lezen, is het snel en geautomatiseerd decoderen de meest bepalende factor. En ook het meest meetbare aspect. Het geautomatiseerd woorden lezen is een belangrijke indicator voor vloeiend lezen. Al is het ook slechts één indicator.

Samuels (2006) benadrukt dat ook wanneer er op de afzonderlijke elementen die het al dan niet vloeiend lezen bepalen voldoende resultaat is, dit nog niet wil zeggen dat ook het geheel voldoende is. En ook het falen op een onderdeel mag geen verkeerde diagnose opleveren. Van belang in de definitie van Samuels met betrekking tot vloeiend lezen is het *gelijktijdig* toe kunnen passen van de vaardigheden die de mate van vloeiend lezen bepalen. Dat bepaalt het al dan niet geautomatiseerd kunnen lezen én begrijpen.

Samuels heeft grote kritiek op het Amerikaanse DIBELS-systeem (het Amerikaanse leerlingvolgsysteem). Dit systeem bevat testen op het gebied van vloeiend lezen, maar feitelijk meet de toetsbatterij steeds deelvaardigheden in aparte toetsen die men als vloeiend-lezen-toetsen benoemt. Ook Pikulski en Topping (2006) benadrukken dat het assessment op het gebied van vloeiend lezen niet (alleen) moet gaan om



snelheid en accuratesse. Zij geven aan dat we wetenschappelijk gezien van goed assessment nog veel te weinig weten. Een goede assessmentsituatie bevat alle elementen van vloeiend lezen, gemeten op basis van een en dezelfde gelezen tekst.

Pikulski zegt hierover in 'What research has to say about fluency' (pag. 90):

'Little research is available to guide the assessment of fluency. Although the issues of adequate fluency rates at various grade levels and of judging the quality of oral reading need more research, good agreement currently exists about including measures of oral-reading accuracy, rate of oral reading, and quality of oral reading in the comprehensive assessment of fluency. Consensus is growing for assessing these dimensions of fluency within the context of reading comprehension. Fluency without accompanying high levels of reading comprehension is of very limited value.'

Aanmerkingen op AVI en DMT

De scores op AVI en DMT hebben slechts ten dele een relatie met vloeiend lezen, want alleen de snelheid en de correctheid worden gemeten. Maar in het assessment ten aanzien van vloeiend lezen is het van belang dat we het hele concept van vloeiend lezen meenemen, dus ook expressie en tekstbegrip. Dat gebeurt in de Nederlandse situatie niet. Er is ook geen sprake van *gelijktijdig* meten van de verschillende elementen binnen één toetstekst.

AVI bestaat inmiddels meer dan 30 jaar. Binnen deze periode heeft het lezen zich inhoudelijk en procesmatig geëvolueerd, maar de toetsenmakers zijn hierin niet meegegaan. Vanuit wetenschappelijk inzicht lijken we ver achter te blijven. We volgen leesontwikkeling incorrect want we doen dat niet volledig! Dit is een belangrijke aanvulling op ons leesonderwijs.

Het is interessant om te bekijken welke tekstonderwerpen de AVI-kaarten hebben. Zou het zo kunnen zijn dat de AVI-toetskaarten met bepaalde wereldoriënterende onderwerpen leerlingen met meer of minder achtergrondkennis zouden kunnen bevoordelen of benadelen?

Conclusies:

- Alle toetsteksten (behalve de M3A/M3B) zijn informatieve teksten!.
- Alle toetsen hebben een behoorlijke informatiedichtheid met lastige woordtypen, die natuurlijk de beheersing van een bepaald instructieaspect moeten evalueren.
- Er zijn wel verschillen tussen teksten die in meer of mindere mate een beroep doen op achtergrondkennis en woordenschat. Er zijn onderwerpen die dichter bij de belevingswereld van leerlingen liggen. Vergelijk 'hoofd Luis' (E3B) maar met 'het beroep van loods' (M4B). Of de 'robots' (E7B) in vergelijking met de VOC tekst (M7B).

Bruikbare toetsingsinstrumenten

Welke voorbeelden zijn er in de literatuur te vinden voor het meten van vloeiend lezen?



1. Johns (2010) geeft 'Structured Repeated Reading' als voorbeeld van kwalitatief en kwantitatief meten van vloeiend lezen. Het is een vorm van formatief assessment om vast te stellen of een leerling vooruit gaat op de genoemde aspecten bij herhaald lezen.

Kwantitatief meten:

- snelheid
- correctheid

Kwalitatief meten:

- expressie (zie pag. 4)
- tekstbegrip

Johns ontwikkelde verschillende formats: een format voor de zelfobservatie van tijd en fouten, een zelfobservatieformat voor vloeiend lezen en een format dat deze aspecten integreert.

2. Johns & Berglund (2010) ontwikkelde onder andere de *Four Point Fluency Rubric*, in de Nederlandse onderwijspraktijk een heel bruikbaar instrument. Deze schaal evalueert de vier elementen van vloeiend lezen.

3. Samuels & Farstrup (2006): de vorm en de inhoud van het vloeiend-lezen-assessment hangt af van de definitie van vloeiend lezen. Als vloeiend lezen meer betekent dan snel en correct lezen, moet dit ook tot uiting komen in de gebruikte toetstypen.

Samuels doet de suggestie om een tekst te selecteren van niet meer dan 200 woorden en daarover WCPM (words correct per minute) toe te passen en enkele begripsvragen te stellen.

In de Nederlandse situatie zou dit kunnen betekenen dat leerkrachten vragen stellen naar aanleiding van bijvoorbeeld de AVI-kaart. Lastig, want de nieuwe AVI is hierop niet geconstrueerd. Dit is een toetsingsvorm die wel toegepast zou kunnen worden, mits er vooraf goed over de vragen is nagedacht.

4. Tijdens duolezen kunnen leerlingen ook een vorm van zelfevaluatie toepassen. Deze uitwerking vraagt van leerlingen dat zij elkaar feedback geven op vloeiend-lezen-aspecten met behulp van een 5-puntschaal (Cahill & Gregory, 2011).

5. De 'Multi Dimension Vloeiend lezen Scale' is ontwikkeld als observatieinstrument voor leerkrachten. De Multi Dimension Vloeiend lezen Scale is als onderdeel van de toets een heel interessant instrument dat de *expressieelementen* van vloeiend lezen 'meet' (observeert). Het is daarmee een hele goede aanvulling op onze huidige toetssituatie technisch lezen. Er wordt normering geboden en die normering leidt tot een diagnostisch beeld van de expressieve aspecten van het vloeiende lezen van een leerling.

Vloeiend stillezen

Hoe verhouden stillezen en vloeiend lezen zich tot elkaar in het kader van monitoring? Naarmate de leesontwikkeling steeds meer op een gevorderd niveau komt, gaan leerlingen steeds vaker en langer stillezen. Dit is de wijze waarop we uiteindelijk lezen: stil en voor onszelf. Maar ook bij stillezen is vloeiend



lezen van belang. Kunnen leerlingen als ze stillezen ook strategisch, ‘diep’ lezen? Het gaat dan om metacognitieve processen ten aanzien van vloeiend lezen.

Het is lastig te meten of leerlingen dit inderdaad kunnen toepassen.. Vloeiend lezen omvat immers meer dan tekstbegrip, zoals we hebben gezien. Er bestaan geen toetsen die de toepassing van vloeiend lezen meten tijdens stillezen. Dat kan alleen via hardop lezen en door achteraf vragen te stellen.

Samengevat:

Assessment met betrekking tot vloeiend lezen moet alle aspecten van vloeiend lezen omvatten. Assessment dat wordt toegepast of gebruikt om vloeiend lezen te meten, moet bovendien rekening houden met het leesdoel, de achtergrondkennis, het genre en het teksttype van de leestoetstekst.

4. Vloeiend lezen en differentiatie

Waarom verschillen leerlingen van elkaar als het gaat om vloeiend lezen? Welke factoren beïnvloeden de beheersing van vloeiend lezen en in hoeverre worden de verschillen tussen leerlingen hierdoor verklaard?

De volgende factoren spelen een rol:

- De snelheid waarmee de leerling kan decoderen wordt bepaald door de hoeveelheid makkelijk te lezen woorden die de tekst bevat. Dit is overeenkomstig het standpunt van Snow omtrent de ‘fourth grade slump’. Wanneer leerlingen een tekst op een moeilijk niveau moeten lezen, zien ze te veel woorden die niet behoren tot het geautomatiseerde bestand. De tekst wordt te complex en dat vertraagt de snelheid van decoderen.
- De variatie in snelheid waarmee eenvoudige veel voorkomende woorden worden verwerkt
- De snelheid waarmee onbekende woorden worden gedecodeerd
- De mate waarin van de context gebruik wordt gemaakt om woorden (sneller) te decoderen
- De snelheid waarmee de betekenis van woorden wordt toegekend of achterhaald
- De snelheid waarmee de betekenis/bedoeling van de tekst wordt achterhaald
- De verschillen tussen leerlingen in de ‘waardering’ van de leessnelheid versus correct lezen. Er zijn leerlingen die graag ‘mooi’ lezen. Er moet een balans zijn tussen snelheid en correctheid. (Torgesen & Hudson, 2006).

Omgaan met verschillen

In het omgaan met de verschillen tussen leerlingen zijn de volgende uitgangspunten van groot belang, naast de punten die in paragraaf 2, ‘Vloeiend lezen en instructie’, zijn genoemd:

- De leerkracht moet de tekstkeuze afstemmen op het leesniveau van de leerling . Allington beschouwt dit als de meest basale interventie: de leerkracht moet ervoor zorgen dat wat er gelezen wordt, ook gelezen kán worden. Een leerling is instructieonafhankelijk wanneer er sprake is van een correcte woordherkenning van 99% en met betrekking tot woordkennis 90%. Allington: ‘Wanneer een tekst niet gelezen kan worden op een 99% correctheidsniveau, dan is die tekst te moeilijk om vloeiend lezen te kunnen nastreven’ (Allington 2006; IRA 2011).



Welke leerlingen zijn instructiegevoelig? Als er sprake is van een woordherkenning van meer dan 95% en een tekstbegrippercentage van 75%. Allington: 'Zwakke lezers zijn het product van een slecht ingerichte leesomgeving en hun slechte leesprestaties duiden erop dat leerlingen consequent de verkeerde (te moeilijke) teksten moeten lezen' (2006). Het naar beneden toe bijstellen van de normen ten aanzien van woordherkenning is niet juist. Dat beïnvloedt de leesprestaties en het leesplezier juist negatief. Niet de normen moeten worden bijgesteld, maar het juiste leesaanbod is van belang: dat moet goed afgestemd worden. Het belang van de juiste tekst wordt ook door Gunning (2010) onderstreept.

- De leerkracht fungeert als model. Het dagelijks hardop voorlezen moet integraal onderdeel zijn van de leesinstructie.
- Er vindt begeleid inoefenen plaats. De leerkracht doet ertoe: instructie leidt daadwerkelijk tot het verbeteren van de leesprestaties (NRP 2000). Maar de accenten moeten niet alleen op vlot en goed liggen. Tekstbegrip kan niet beperkt worden tot een vraag achteraf.
- Er moet sprake zijn van dagelijks zelfstandig lezen. De correlatie met de leesvaardigheid is niet research-based; feit is wel dat het zelfstandig lezen van materiaal met een 99% woordherkenning en woordkennis bijdraagt aan leesplezier en grotere vaardigheden in vloeiend lezen. Nogal wat leerkrachten gaan er ten onrechte vanuit dat voor veel zwakke lezers het zelfstandig (stil)lezen geen goede interventie is.

Interventies ten aanzien van niet-vloeiende lezers

De interventies moeten worden afgestemd op de typen niet-vloeiende lezers. Johns & Berglund (2010) maken een onderscheid in zes typen lezers. Van elk leestype geven zij aan op welke wijze deze leerling leest op woord- en tekstniveau.

1. De correcte lezer, die niet begrijpt wat hij leest
De lezer die leest wat er staat. Correct, verstaanbaar en snel. Begripsmatig heel zwak. De technische decodeerders dus. Wellicht de leerling afkomstig uit talig zwakke milieus.
2. De slordige lezer, wisselend tekstbegrip
De snelle lezer, die over de dingen heen leest. Met nauwelijks enige expressie en die veel fouten maakt. Zichzelf niet corrigeert. Als de klus maar klaar is... problemen met instructieaspecten op woordniveau. Wil zo snel mogelijk woordlijsten afjakkeren. Op tekstniveau is het ontbreken van tekstbegrip hoorbaar.
3. De zwakke decodeerder, met goed tekstbegrip
Hooft zichzelf wel lezen en kan zichzelf corrigeren vanuit de context. Maar door die correcties vertraagt het tempo te veel. Leest dus te langzaam. Tekstbegrip is op niveau en hij kan ook redelijk het eigen lezen monitoren. Heeft op woordniveau grote moeite met woorden die leesmoelijkheden bevatten. Dan is er sprake van mindere zelfcorrectie. Woordidentificatie-technieken worden een heel klein beetje toegepast.
4. De langzame lezer, met goed tekstbegrip



Leest te langzaam, waarbij de frasering zeer wisselt. Decodeert goed, maar heeft nauwelijks expressie. Maakt een paar fouten. Begrijpt wat hij leest. Leest losse woorden te langzaam, maakt daarbij fouten, past correcties toe.

5. De monotone lezer met zwak begrip

Het tempo is goed, leest niet in betekenisvolle woordgroepen, negeert interpunctie, lezen klinkt niet als praten, tekstbegrip varieert en kan ook zwak zijn, leest voornamelijk correct. Woordlezen correct en op tempo.

6. De stagnerende lezer

Langzame, aarzelende lezer, leest met veel fouten, moeite met woordidentificatie, weinig frasering of expressie, zwak tekstbegrip. Geen automatisme op woordniveau, veel fouten op woordniveau, geen zelfcorrectie.

Conclusie:

Uit deze opsomming wordt in ieder geval helder dat de 'one size fits all'-aanpak, niet opgaat. Slecht vloeiend lezen moet een oorzaak hebben en vraagt om afgestemde interventies.

Zwakke lezers zijn meestal het meest gebaat bij herhaald lezen, met ondersteuning van de leerkracht. Leerlingen met goede leesontwikkeling hebben al die herhaling niet nodig. Een aanbod met veel toepassingsmogelijkheden is voor hen het meest geschikt.

5. Samenvatting

Op basis van het bovenstaande kunnen we concluderen dat vloeiend lezen cruciaal is binnen het leesonderwijs en een grotere rol moet krijgen in onze onderwijspraktijk. Enkele hoofdpunten samengevat:

- Meer inzet op vloeiend lezen is nodig om de doelen te behalen voor begrijpend lezen.
- Vloeiend lezen moet worden toegepast zoals het bedoeld is. Met betrekking tot het niveau van de teksten betekent dat, dat het aanbod op beheersingsniveau moet zijn.
- Bij de technisch-lezenmethodes ontbreekt monitoring voor de expressiecomponent/begripscomponent.
- Vloeiend lezen-aspecten moeten worden toegepast binnen een en dezelfde tekst. Instrumenten voor monitoring kunnen hierbij aanvullend worden ingezet.
- Het vloeiend lezen van informatieve teksten is van groot belang. Het is een win-win-situatie: vloeiend lezen wordt toegepast en de achtergrondkennis omtrent het onderwerp neemt toe.



CPS



Literatuur:

Altieri, J. (2011). Content counts! Newark. International Reading Association.

Afflerbach, A. (2010). Essential readings on assessment. Newark. International Reading Association.

Cahill, M.A. & Gregory, A.E. (2011). Putting the fun back into vloeïend lezen instruction. *The Reading Teacher*, 65 (2), p. 127-131

Johns, J.L. & Berglund R.L. Vloeïend lezen. Differentiated Interventions and Progress-Monitoring Assessments. Newark. International Reading Association.

Jongejan, W., Smits, A., Wentink, H. (2005). Connect Vloeïend lezen. Interventieprogramma voor groep 4.

Marcell, B. (2012). Putting Fluency on a Fitness Plan: Building Fluency's Meaning-Making Muscles. *The Reading Teacher*, 65 (4), p. 242-249

Oostdam, R. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 50, (2011). Zwakke lezers effectief helpen met begeleid hardop lezen.

Rasinski, T. V. & Padak N. (2005). New York. Scholastic.

Rasinski, T. (2012). Building Fluency Through the Phrased Text Lesson. *The Reading Teacher*, 65 (4), p. 252-255

Samuels, S. J. & Farstrup A. E. (2006). What research has to say about vloeïend lezen. Newark. International Reading Association.